

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre



**Projectos escolares em meio rural:
Dar sentido aos projectos no refazer do laço
social comunitário**

Dissertação de Mestrado

**Curso de Mestrado em Formação de Adultos e
Desenvolvimento Local**

Andreina da Conceição Costa Nunes

Orientador: Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

Portalegre

2011

Agradecimentos

À memória do meu pai, cuja lembrança e exemplo me acompanharam sempre no meu percurso de vida.

À minha mãe, que trabalhando com todas as suas forças reuniu as condições necessárias, que impulsionaram a minha formação pessoal e académica. Por ter suportado todos os silêncios, as palavras que disse e as que não fui capaz de verbalizar, pela compreensão e afectos incondicionais... pela espera serena e silenciosa.

Aos meus avós, que de forma simples e altruísta, me ajudaram a criar a minha identidade pessoal.

Ao Professor Doutor Abílio Amiguinho, pela confiança que depositou no meu trabalho, pela sábia e paciente orientação da tese, pela generosidade da sua actuação em momentos tão adversos do percurso, criando condições e despoletando forças para que o mesmo se concluísse, e acima de tudo, pela amizade que o tempo foi fortalecendo e cimentando.

Aos sujeitos entrevistados, que colaboraram na investigação com a sua diversidade e a riqueza dos seus percursos profissionais.

Aos amigos, pela coragem e incentivo dados ao longo de todo este processo.

Resumo

A presente dissertação tem como objecto inferir as intenções e os pressupostos que estão na origem e desenvolvimento de projectos com a comunidade nas escolas em meio rural, da região do nordeste alentejano.

Partir para a realidade de seis EB1's, através de testemunhos de professores que aí exerceram funções e da análise dos projectos aí desenvolvidos, à procura de toda e qualquer manifestação de diferença, que permita tirar ilações sobre os trabalhos aí desenvolvidos/realizados. De igual modo, inferir o entendimento que os professores têm desses projectos, as dimensões que privilegiam e em que medida os momentos de reflexão e de análise das suas práticas lhes permitiu compreender a sua acção e apropriar-se do seu sentido.

Partindo do objecto central da dissertação, procura-se aferir até que ponto, as escolas em meio rural, regulam o seu campo de acção valorizando o trabalho que parte do diagnóstico dos problemas locais e a construção de parcerias de interdependência – constituição de redes de projectos com a participação e decisão dos interessados, defendendo uma alternativa de construção de políticas sociais, em detrimento de modelos de desenvolvimento centrados no crescimento económico.

Esta dissertação apresenta-se como um estudo etnográfico, tanto ao nível das opções, como dos processos metodológicos.

Palavras-chave: Escola, Comunidade Rural, Desenvolvimento Local, Inovação Pedagógica, Práticas Intergeracionais, Parcerias.

Abstract

The present dissertation aims to infer the intentions and the assumption we can find in the origin and development of projects related to the school community of rural areas in the North Alentejo.

To start with, I focused on the reality of six primary schools, noting the testimony of teachers teaching there and analyzing the projects developed by them, trying to look for differences that may occur. This enabled me not only to draw some conclusions about the work that has been done in those schools, but also to infer the comprehension teachers have of those projects and the dimensions they favour. It was also considered the way in which teachers' reflection on their practices allows them to comprehend their actions.

Starting with the main object of this dissertation, I aim to conclude to what extent schools in rural areas adjust their action by enhancing the work which occurs from the diagnosis of local problems and the organization of independent partnerships- the formation of project's nets with the participation and decisions of the concerned parties, defending an alternative construction of social policies and putting aside the models of development centered in economical purposes.

This dissertation is an ethnographic study concerning both methodological processes and options.

Key words: School, rural community, local development, pedagogical innovation, intergenerational practices, partnerships.

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo	4
Introdução	8
Capítulo I - O mundo rural e a educação	11
Desenvolvimento e escola	11
Modelos de desenvolvimento	14
Escola rural: ameaça ou ponte de desenvolvimento?.....	17
Capítulo II - Escola e comunidade rural: duas lógicas numa reflexão sobre parcerias	21
Escola e parcerias locais.....	21
Comunidade no processo educativo.....	25
A intervenção das famílias (comunidade) na escola.....	29
Capítulo III – Escola em meio rural: questões curriculares	33
Práticas educacionais em meio rural	33
Práticas baseadas no local	35
Integração curricular – escola/identidade local	38
Inovação curricular.....	41
As TIC na escola rural.....	46
Capítulo IV – Método: A construção de um “olhar” de pesquisa	49
Questões / Pressupostos epistemológicos.....	49
Questões de pesquisa.....	51
A questão central.....	53
Procedimentos metodológicos / Questões metodológicas.....	53
Estratégia de recolha de dados.....	55
Tratamento e análise da informação	58
Capítulo V – Projectos em meio rural: que sentido?	61
Que projectos?	61
Relação escola/professores/comunidade	64
Lógica da participação das famílias	64
Importância da relação escola – famílias – comunidade.....	68
Natureza da relação – intenções.....	70
Tipos de participação	73

Gestão da participação	76
Papel das famílias	79
O professor e os alunos	81
Contributos para o desenvolvimento dos alunos	81
Contextualização do currículo nacional	84
Diversificação das fontes.....	88
Projecto promotor de atitudes de investigação	90
Projecto promotor de trabalho autónomo	92
Construção/Produção de saberes e desenvolvimento local	94
Papel ao nível da interdisciplinaridade.....	96
Grau de motivação dos alunos.....	97
Formação de alunos promotores de desenvolvimento local.....	99
Avaliação do projecto.....	101
Importância da avaliação	101
Tipos de acções e produtos que foram avaliados.....	102
Regularidades / Modalidades.....	104
Intervenientes na avaliação.....	106
Implicações da avaliação	107
Documentos que sistematizam as acções e produtos dos projectos.....	110
Caracterização/Visão/Avaliação global do projecto pelos professores.....	111
Conclusões	113
Bibliografia	116
Anexos	122
Anexo I - Tratamento dos projectos – exemplo de tabela preenchida	123
Anexo II - Organização da entrevista por blocos.....	129
Anexo III - Guião da entrevista	131
Anexo IV - Exemplo de entrevista transcrita	137
Anexo V - Exemplo de entrevista codificada	152
Anexo VI - Tratamento das entrevistas – Grelha 1.....	168
Anexo VII - Tratamento das entrevistas – Grelha 2	194

Lista de Siglas

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEB – Departamento do Ensino Básico

DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

ME – Ministério da Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

Neste trabalho de investigação, encetámos uma reflexão em torno da problemática: Projectos escolares com a escola e a comunidade em meio rural: um sentido ou uma utopia?

Partindo da ideia que a escola atravessa uma crise que se vem prolongando no tempo, no que se refere aos processos de escolarização, nomeadamente em meio rural, surge a necessidade de questionar quais os pressupostos que estão na origem dos projectos que as escolas desenvolvem com a comunidade, qual a sua pertinência, tanto em relação ao que proporcionam a todos os envolvidos (professores, alunos, família, ...), como o seu contributo para o desenvolvimento e preservação da identidade local. De algum modo, importa referir que esta problemática nos remete para a discussão sobre a viabilidade e repercussão de diferentes redes de parcerias que se instituem em torno da escola, bem como do papel que a mesma desempenha no que se refere à criação de espaços de reinvenção da cidadania e afirmação da identidade pessoal e local.

Com efeito, a escola rural vive um momento fulcral no que se refere à sua subsistência, uma vez que a sua continuidade se encontra ameaçada em muitas localidades, assumindo-se como um problema de ordem política – a nível central -, mas sobretudo de ordem social, no que diz respeito às aldeias, já tão afectadas pela desertificação e fatalismo. Parece-nos que com os projectos desenvolvidos com a comunidade em meio rural, surge uma oportunidade não só de reinventar relações e laços entre os diferentes habitantes, instituições e famílias, mas também dotá-los dos “meios” necessários para se unirem em torno de objectivos comuns – que podem ter um raio de acção bastante vasto: promover o sucesso educativo dos alunos, valorizar a identidade local, inventariar problemas comuns a todos, proceder a acções que levem à sua resolução, entre outros - criando um contexto socioeducativo activo, crítico e dinâmico, gerador de desenvolvimento no meio.

A presente dissertação procurou articular uma complexidade de processos educativos a partir da análise de diferentes projectos (em diferentes formatos) e das entrevistas realizadas a professores que tiveram no seu percurso profissional a oportunidade de os desenvolver, de tomar decisões individuais e colectivas, de efectuar negociações, elaborar e desenvolver propostas educativas locais.

Pretendeu-se aferir a implicação dos projectos escolares em meio rural no que se refere ao desenvolvimento local, independentemente de o mesmo se centrar na escola, ou se incrementar em articulação com outros parceiros, instituindo parcerias e dinâmicas colectivas que respondessem tanto a problemas locais identificados, como a outros pontos de interesse para a reapropriação da sua identidade.

Apostou-se claramente em aferir o papel dos saberes e experiências locais ao nível da aquisição de competências por parte dos diferentes parceiros envolvidos, nomeadamente os alunos. Por outro lado, foi também dedicada especial atenção às redes de parcerias instituídas, quer locais ou exteriores, tanto no que se refere ao seu papel em todo o processo, como na avaliação das acções desenvolvidas.

No fundo, procurou abrir-se os horizontes no que se refere a um conjunto de acções, organizadas em projectos e presentes no discurso dos professores, como forma de lhes dar novo sentido (ou não), ao mesmo tempo que se valorizaram testemunhos assentes na prática, no trabalho de parceria entre pares e outras instituições.

Foi esta preocupação que esteve na génese da estruturação do objecto de estudo que se aborda nesta dissertação.

Por isso, encontra-se estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, pretendemos abordar de forma teórica, os modelos de desenvolvimento social, associados ao crescimento económico e ao desenvolvimento global, com base no entendimento que alguns autores (nomeadamente Roque Amaro) fazem dos mesmos. Ao mesmo tempo, tentar-se-á estabelecer uma ligação entre estes modelos e a sua influência ao nível do “funcionamento das escolas”, da sua repercussão nas comunidades e da relação dos diferentes actores: educativos e sociais. No final deste capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre o papel da escola em meio rural, com o intuito de descortinar se a mesma deve ser entendida como uma ameaça ou uma ponte de desenvolvimento.

No segundo capítulo, tenta-se abordar o papel dos diferentes actores que intervém no processo educativo, em especial as famílias e a comunidade local, as questões relacionadas com a coordenação das acções e vontades que estão na base da participação dos diferentes parceiros. Uma reflexão em torno das lógicas que estão na base das parcerias instituídas entre a escola e a comunidade, consubstanciada na ideia de mudança social e na construção de um novo espaço para o desenvolvimento da cidadania.

No terceiro capítulo, pretende-se repensar as questões curriculares no âmbito do trabalho desenvolvido nas escolas em meio rural. Descortinar o relevo da acção pedagógica nestas

escolas, enquanto prática de transformação e mudança social. Repensar as práticas educativas que se baseiam no local, na identidade da comunidade, e qual a sua pertinência/relevância ao nível da integração e inovação curriculares, perceber o papel das Tecnologias da Informação em meio rural.

O quarto capítulo apresenta as questões metodológicas e as questões de pesquisa desta dissertação, bem como a questão principal e as parcelares que foram definidas. São ainda apresentados os objectivos que estiveram na base da definição das mesmas, bem como a definição dos campos de interesse.

No quinto capítulo são apresentados os resultados do trabalho de campo, com recurso a excertos dos testemunhos recolhidos e a alguma reflexão sobre os mesmos.

No seguimento deste capítulo, no final do trabalho, apresentam-se algumas conclusões sobre aquele que foi o objecto de estudo, enunciado na questão principal definida à partida.

Capítulo I - O mundo rural e a educação

Desenvolvimento e escola

De forma sintética, e sem querermos simplificar uma realidade muito mais complexa, podemos afirmar que existem dois modelos dominantes de desenvolvimento social que protagonizam, nas últimas décadas, o debate sobre o presente e o futuro das nossas sociedades humanas: o modelo de desenvolvimento que privilegia o crescimento económico e o modelo de desenvolvimento que privilegia o desenvolvimento global (pensar globalmente para agir localmente).

Como enquadramento geral, importa explicitar o conceito de desenvolvimento que tem prevalecido na maioria dos países, nomeadamente no decorrer do último século, exposto por Roque Amaro (1993), entre outros autores.

Tal conceito baseia-se em algumas ideias-chave: economicismo, qualitativismo, produtivismo, consumismo, industrialismo, tecnologismo, universalidade, violência territorial, individualismo e racionalismo absoluto.

Nas décadas de 50 e 60 privilegiou-se um *modelo de desenvolvimento* baseado no *crescimento económico* dos Estados e por arrastamento das pessoas, tentando aumentar o seu rendimento e a sua produtividade. Para se conseguirem estes objectivos utilizava-se prioritariamente a planificação centralizada na execução de políticas de desenvolvimento.

Este conceito de desenvolvimento é ainda praticado em muitas situações, do centro para as periferias (arrastando-as) e das elites para as massas. É também redutor na abordagem do ser humano e nas áreas de observação, não articulando as dimensões: social, individual e ambiental, não sendo interdisciplinar e integrado.

Alguns autores, entre os quais Roque Amaro (1993), apontam os seguintes aspectos negativos a este modelo de desenvolvimento:

- as relações entre os países do Norte (com o poder económico da Europa, Estados Unidos) e os do Sul, que geram a pobreza e o sub-desenvolvimento;
- o abandono a que é votado o cidadão na terceira idade por já “não ser produtivo”;
- o êxodo rural.

Este modelo, de acordo com a linha de pensamento deste autor, não concede protagonismo às populações nas questões relacionadas com a promoção do desenvolvimento. Defende que o desenvolvimento deve ser fruto das indicações emanadas a nível central e da acção das instituições/associações que estão ligadas ao Estado. Às populações é atribuído um papel quase inactivo ao nível das decisões – no que respeita ao desenvolvimento local e à preservação da identidade do meio em que vivem. Parece-nos que o papel que lhe é atribuído é o da produtividade (especialmente nos campos), na sua vertente económica (e de subsistência), o qual muitas vezes não faz qualquer sentido, por as populações, na sua maioria, integrarem uma faixa etária avançada. Fazendo os alunos (as crianças) parte dessa comunidade, também a eles não lhes é reconhecido qualquer protagonismo, nem em termos sociais, nem educativos. A acção educativa está exclusivamente centrada na pessoa do professor (transmissor de conhecimentos), limitando-se o aluno, na melhor das hipóteses, a repetir esses conhecimentos. No que respeita à escola, encontramos fundamentalmente, segundo este autor, o privilégio do sucesso quantitativo em detrimento da qualidade das relações e das aprendizagens, ignorando a vertente de desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Por outro lado, a escola como organização gera, de um ponto de vista imediato, muito mais despesas do que receitas (gastando muito dinheiro em professores e escolas do qual só se veem os resultados no trabalho das pessoas, anos mais tarde) pelo que, segundo o modelo de desenvolvimento referido, baseado na ideia-chave do economicismo, não lhe é dada a importância de desenvolvimento estratégico que merece na vida de uma sociedade, quando o poder trata de implementar políticas económicas. Com este modelo, pretende-se obter o máximo de sucesso, procurando taxas pouco elevadas de insucesso, o aumento da escolaridade por parte dos alunos, mais escolas, mais diplomados e menos custos, como suporte ao seu desenvolvimento.

Podemos mesmo dizer que, tudo o que está relacionado com o tipo de sucesso obtido pelos alunos e pelas escolas é pouco valorizado. A principal interpretação que se pode tirar do modelo de desenvolvimento predominantemente económico anteriormente exposto traduz-se, em relação à educação, num tipo de escola que se caracteriza por formar pessoas que só interessam pela sua maior ou menor produção no trabalho escolar, com vista ao lucro que poderão futuramente proporcionar/obter no trabalho profissional. Isto é, baseando-se nas ideias-chave do individualismo e do produtivismo, privilegia os que mecanicamente fazem aquilo que é exigido, mesmo sem o compreenderem, marginalizando os alunos sociais e culturalmente desfavorecidos.

As comunidades portuguesas educadas por estas escolas, que seguem a lógica do consumismo, sofrem o bombardeamento de informações através dos conteúdos curriculares que muitas vezes pouco ou nada têm a ver com elas e assim contribuem para a progressiva diluição das culturas locais. A escola desenvolve-se num ambiente económico e social que favorece esta situação. A escola pertence a uma rede com objectivos e estratégias que ignora, muitas das vezes, a realidade local e regional. As potencialidades e especificidades de cada estabelecimento de ensino no seu local, bem como as da comunidade que o envolve, são desperdiçadas quase totalmente.

A acção educativa, por seu lado, tem sido encarada pelos profissionais da educação como uma simples extensão institucional, alargando o leque de pessoas que consomem o mesmo produto, que muitas vezes permanece inalterado ao longo dos anos. Esta situação exige uma ruptura com os padrões tradicionais de ensino, baseados até agora em espaços únicos, numa relação unívoca professor-aluno, e em programas nacionais de estudo.

Neste modelo, baseando-se na ideia-chave do tecnocrático, os professores e alunos exigem permanentemente recursos do Estado com a ilusão de que, só com a sua existência, se gera desenvolvimento, descurando a importância da construção e gestão desses recursos na sua comunidade.

A escola também reproduz este modelo de desenvolvimento, ao basear-se na ideia-chave da universalidade, executando orientações centralizadas, ensinando os saberes nacionais. Cada vez com mais alunos, pela democratização do acesso ao ensino, a escola trata assim, de forma igual, públicos diferenciados, transformando em desigualdades as diferenças sociais e culturais, pela selecção e pelo insucesso de determinados grupos sociais.

Este modelo, ainda segundo Roque Amaro, parece adoptar uma das seguintes opções no que se refere às escolas: ou não tentam promover o desenvolvimento local ou, quando isso acontece, não são devidamente valorizadas – elas encontram-se distanciadas “*dos centros de decisão do sistema educativo e das políticas educativas e de escola, inserida em contextos sociais (...) de escola marginalizada inserida num espaço também ele marginalizado*” (Sarmiento, 1998 & Aliste, 1996, citados por Amiguinho, 2008: 268), pelo que todo o esforço que possam fazer, raramente é reconhecido, o que faz com que o desânimo e a resignação se instalem nos espaços educativos. Tenta-se escamotear as particularidades do local, as suas mais-valias, as suas carências, a realidade do meio rural, com o intuito de valorizar o nacional – “*afirmação dos interesses nacionais acima de quaisquer interesses regionais*” (Amaro, 1991).

Um dos aspectos negativos mais importante neste modelo de desenvolvimento, baseando-se na ideia-chave do individualismo, é que não favorece nos alunos o desenvolvimento da autonomia na escola e na vida, nem enfatiza a comunicação no seio dos grupos, nem o relacionamento intergrupar, como forma de se aproximar e aprender com outras culturas. Os sucessos individuais são estimulados mas ignorando a dimensão colectiva e ambiental da escola.

Neste modelo de desenvolvimento, a escola caracteriza-se pelo desapareço das dimensões afectivas, comunitárias e de participação democrática, considerando os participantes do acto educativo como objectos e não como sujeitos, deixando a elites ou ao Estado-Providência, a capacidade de iniciativa.

A escola que reproduz o modelo centralizado de desenvolvimento a nível nacional revela ainda níveis de insucesso, qualitativa e quantitativamente elevados, abandono precoce e muitas manifestações de rejeição numa escolaridade que é obrigatória. Podemos afirmar que pode não ser eficaz, segundo a sua lógica do racionalismo absoluto, o efeito que produz no desenvolvimento não é melhor.

Modelos de desenvolvimento

Modelo que privilegie o desenvolvimento global

A partir das últimas décadas, verificaram-se várias alterações que têm perspectivado a necessidade de encarar um novo conceito de desenvolvimento que privilegie a formação integral do indivíduo num determinado contexto.

A visão e as práticas do desenvolvimento baseado no crescimento económico, na década de 70, foram consideradas redutoras, criando a necessidade do surgimento de um novo conceito de desenvolvimento mais abrangente.

Os novos elementos que caracterizam a realidade mundial, citados por Roque Amaro, criaram a necessidade de ir construindo um *conceito de desenvolvimento global* que, segundo Friedman (1973, citado por Amaro, 1993), se caracterizaria por um “*processo de inovação*” que leva indubitavelmente a uma transformação dos sistemas sociais ao nível da sua estrutura.

No mundo actual os factores de mudança são variados e actuam global e simultaneamente, pelo que o modelo de desenvolvimento que vinha sendo seguido, tem necessidade de ser substituído por novas lógicas de desenvolvimento global. Segundo Roque Amaro (1993),

os novos elementos que caracterizam a realidade mundial assentam no seguinte: alterações na base territorial, científica, tecnológica, informativa e comunicativa, política e demográfica; alterações da ideia de transformação da matéria, dos eixos-geoestratégicos, da relação com a natureza e da investigação espacial. Por fim, mas não menos importantes, alterações na base psicológica (“crise de valores”), ideológica (democracia participativa) e cultural (sempre em transformação).

Modelo que valoriza o sentido humano dos actores

As alterações na realidade mundial, pressupõem outro modelo de desenvolvimento.

A lógica de desenvolvimento deixa de ser o acumular de técnicas, de bens, de dinheiro, de consumo, de vaidades, de desejos, próprios do desenvolvimento económico e passa a uma lógica de desenvolvimento do homem e da Humanidade, do seu crescimento e do crescimento da sociedade, do respeito pelo outro, da solidariedade, transformando positivamente a sua realidade, resolvendo problemas em harmonia com a capacidade de suporte de vida do mundo em que vivemos. Assiste-se assim, segundo Sarmiento (2003: 31), ao

“enfatizar a temática do choque cultural, através do questionamento sobre o que acontece verdadeiramente no confronto dos saberes, entre, por um lado, os saberes da cultura dominante, da ciência normal e da instituição escolar e, por outro lado, os saberes orais populares das crianças do campo”

com o único intuito de encontrarem uma “escola real”.

Neste mundo de mudanças, o desenvolvimento global do homem passa pelo seu lado afectivo, psicológico (desenvolvimento de valores), comunicativo e transformacional (produtor/ criativo/ solucionador de problemas) partindo do nível local para o da “aldeia global”.

Modelo baseado na participação

A base humana e, ao mesmo tempo, sistémica para este desenvolvimento, conduz necessariamente a que o modelo produza recuos e avanços, num percurso sinuoso mas inovador, que torna cada vez mais importante a participação dos actores e o nível local.

A planificação centralizada perde a preponderância, procurando-se privilegiar a noção de participação dos actores sociais como elemento chave das políticas de desenvolvimento.

Em Portugal, a partir de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (expansão do sistema educativo, alargamento da escolaridade obrigatória, mobilização de

crianças e jovens para a frequência de uma escolaridade prolongada), lançaram-se os parâmetros da nova orientação da política educativa, assente nos vectores da descentralização, autonomia e participação. Vive-se, segundo Sarmiento (2003: 66), um ciclo de “*destruição racionalizadora*” dos recursos educativos, com o encerramento de escolas, centros de pesquisa e inovação, desemprego massivo de professores, contracção do investimento público e apelo aberto à privatização de segmentos do sistema ou de serviços educativos”.

A participação torna-se assim o elemento chave de uma política de desenvolvimento, pois é ela que permite a adequação dos projectos a necessidades reais da população, que possibilita a optimização dos recursos locais, que reforça a identidade colectiva e que contraria os efeitos perversos de políticas centralizadoras, traduzidas no acentuar de assimetrias.

Modelo baseado na dimensão local

É neste sentido que assume força a emergência de um novo paradigma territorialista do desenvolvimento local, face ao modelo funcionalista existente, que torna possível e efectiva uma identidade assumida, uma rede de solidariedades operacionais e eficazes em certos momentos e de instrumentos de expressão e concretização de uma margem de autonomia de decisão e de acção, ao nível local.

A um melhor conhecimento do local, é necessário aliar a valorização dos respectivos modos de vida e cultura, por se partir do princípio que ela contribui para a afirmação da identidade colectiva. Mas “o local” não é o passado, é também a inovação, pois é a nível local que, mais frequentemente, surgem e se desenvolvem as soluções que antecipam o futuro.

Conhecer o local, valorizá-lo, fortalecer os seus potenciais de inovação, são vias conducentes ao desenvolvimento local.

Modelo baseado na interdisciplinaridade, na análise integrada, no princípio da solidariedade sistémica e de interdependência, na ideia de diversidade e de mutabilidade

O sentido atribuído a este conceito de desenvolvimento não se prende com uma concepção economicista. A ideia que lhe subjaz é a de bem-estar social, indissociável de alguns padrões quantitativos, indicadores de qualidade de vida, mas que é essencialmente qualitativa, integrando a dimensão económica, social, cultural e educativa.

O desenvolvimento passa, assim, pela existência de redes, formais e informais, de solidariedade activas, cujos efeitos deverão ser visíveis em acções, iniciativas e projectos. De referir que o funcionamento em rede, por parte das escolas, pode potenciar a formação, a socialização e a diferenciação pedagógica e curricular. Segundo Amiguinho (2008), importa destacar cinco dimensões no que se refere ao desenvolvimento da formação em rede:

“o facto de as actividades do projecto constituir, habitualmente, pretextos e conteúdos para o encontro”, “o impacto na sala de aula, tanto num tempo que os antecede e visa a sua preparação, como num tempo posterior em que o encontro alimenta as actividades em espaço escolar”, “a produção pelas crianças que tal implica”, “os efeitos educativos do encontro nas crianças e o seu papel na continuidade da intervenção” e “a ideia e a prática do encontro como elementos indutores do suporte e desenvolvimento da rede” (p. 556).

Segundo o mesmo autor, estes encontros visam *“o envolvimento dos habituais parceiros de uma acção educativa contextualizada o que faz do intercâmbio um momento de encontro comunitário e não apenas pedagógico”* (idem).

Todo este processo obriga a uma descentralização dos docentes enquanto animadores pedagógicos e do currículo, uma vez que as parcerias se manifestam num sentido mais lato, ao nível da demonstração das potencialidades e da cultura locais.

Escola rural: ameaça ou ponte de desenvolvimento?

No debate actual sobre a escola rural e a sua manutenção, vários argumentos são discutidos, destacando-se principalmente aqueles que assentam sobre a sua viabilidade económica e a sua qualidade pedagógica. Segundo Sarmento (2003: 43), *“Ela aparece ameaçada pela demografia, aparece ameaçada pela política, aparece ameaçada enquanto instituição com características próprias, aparece ameaçada pela padronização e uniformização das práticas educativas”*.

No que respeita à viabilidade económica, actualmente, em todo o país, e de um modo muito particular no Alentejo, em meio rural é cada vez maior o número de escolas que se vão esvaziando de alunos. Muitos e variados foram os factores que assim o determinaram, associados à evolução sócio-económica dos últimos anos, que foi, assimetricamente, redistribuindo a população pelo território. A ausência de expectativas e o declínio de modos de vida tradicionais têm provocado um êxodo rural que acarretou para o local o encerramento das escolas rurais ou que as mesmas deixassem de ter aí colocado um professor efectivo.

Num plano administrativo e pedagógico, a escola, na ausência de políticas educativas coerentes que atendessem à sua especificidade, englobou vários problemas e dificuldades constituindo o isolamento de professores e alunos a sua característica mais visível.

Para muitos professores, trabalhar nas escolas pequenas, actualmente, é uma tarefa que implica custos, em muitos casos grandes sacrifícios pessoais, familiares e profissionais, o que agrava ainda mais as condições de exercício da profissão (Amiguinho et al, 1994).

Devido a muitos destes argumentos, muitos são os que acreditam que as escolas isoladas e com poucos alunos constituem um ambiente pouco motivante, pelo que defendem soluções como a racionalização da rede escolar e a concentração dos alunos em escolas de maior dimensão.

Neste contexto, para muitos, as comunidades rurais acabarão por perder um dos sinais de reconhecimento da sua existência e da sua identidade como espaço social. Essa perda vai reforçar e aprofundar a crise do meio rural, que já luta com uma grande diversidade de problemas.

Nestas circunstâncias parece forçoso admitir que a decisão sobre a escola local pode decidir igualmente a sobrevivência da própria comunidade. Não surpreende por isso, que hoje se levantem vozes e forças (pais, autarcas, grupos e associações locais) que se opõem a determinadas decisões (a extinção das escolas com menos de dez alunos, por exemplo) ou que reclamem a sua participação nessas decisões.

A escola rural atravessa, pois, uma profunda crise. A dimensão do problema deverá, por isso, concentrar atenções e não pode continuar a ser alvo de medidas avulsas e desajustadas que encaram esta crise de um ponto de vista meramente técnico ou instrumental e de carácter estritamente pedagógico.

Porém, para alguns autores, a escola não é uma vítima inocente e impotente no que se refere à deterioração do mundo rural. Ela é um dos componentes duma crise a três dimensões: crise escolar, social e territorial; à qual a escola pode fazer face (Chauveau e Gosselin, 1989, citado por Amiguinho, 1995).

A escola pode, arrastada por esse fenómeno mais global, quebrar a sua tradicional “deslocalização”, em relação aos espaços comunitários em que se insere, e participar num processo de reconstrução e recomposição social desses espaços.

Por outro lado, a escola pode, à medida que transforma e melhora as suas práticas pedagógicas e didácticas, em articulação com o meio envolvente, a par com outras instituições

e estruturas locais, integrar processos de reconstrução de identidades sociais e de dinâmicas sociais.

As escolas rurais, pela sua dimensão e características, podem tornar-se centros de inovação pedagógica e educativa. A escola poderá ser um parceiro ou recurso privilegiado no quadro das práticas de desenvolvimento alternativo do rural.

A partir da década de 90, o Projecto das Escolas Rurais, promovido pelo Instituto das Comunidades Educativas, tem vindo a desenvolver um conjunto de acções pedagógicas e sócio-educacionais, que visam conjugar educação com desenvolvimento, espaço rural com criação de identidades potenciadoras de formas alternativas de vida, infância com participação e diálogo intergeracional. Estes projectos, segundo o Relatório de Revisão Institucional das Escolas Rurais,

“mais do que uma experiência de inovação pedagógica, multiforme e plural, que também é, consiste num movimento social de base educativa, porque confronta directamente as realidades sociais, económicas e políticas que presidem à reestruturação das relações sociais nos campos portugueses, contemporaneamente, apresentando, a partir da educação, uma alternativa enunciada, nos planos de desenvolvimento rural, da organização do trabalho educacional e da administração simbólica da infância” (Sarmento & Oliveira, 2003: 5)

Este movimento (Projecto das Escolas Rurais), apesar de se debater contra a corrente de encerramento das escolas rurais, a reorganização do território educativo, entre outros, proclama, segundo o relatório anteriormente referido, *“a cidadania como condição de uma vida digna e feliz e consideram a escola com espaço institucional de promoção do desenvolvimento pessoal dos seus membros e de desenvolvimento social das comunidades”* (Sarmento et al, 2003: 10). Surgem assim, segundo o mesmo relatório, Associações de Desenvolvimento Locais:

“que reinventam processos de construção cidadã, direccionando-se para múltiplas vertentes de acção e contribuindo para a substância de desenvolvimentos locais onde o económico também ocupa um espaço, mas desta feita concebido endogenamente por um número de actores sociais mais alargado” (id., 14).

Deste modo, pode-se afirmar que estes movimentos evidenciam potencialidades a dois níveis: por um lado, a inovação pedagógica e educativa, propícia à reformulação, melhoria e invenção de novas práticas, por outro lado, salientando o contributo da escola, na instituição de parcerias, na produção de sinergias e a sua participação em processos endógenos de reconstrução de identidades sócio-culturais, de animação, de revitalização do espaço rural e de desenvolvimento local.

Uma escola que sustenta a sua lógica de acção, segundo Sarmiento (2003):

“pelo mundo de vida e não como mera instituição de socialização, como espaço intergeracional e não só como espaço exclusivamente das crianças, e como elo de uma política social, e não apenas como uma instituição com uma função exclusiva técnico-educacional” (p. 44).

Capítulo II - Escola e comunidade rural: duas lógicas numa reflexão sobre parcerias

Escola e parcerias locais

A escola, ao assumir o seu papel de promotora oficial das aprendizagens formais dos alunos, obriga a que muitas vezes seja privilegiado o saber livresco, o saber detido preferencialmente pelo actor educativo, centrado na figura do professor. Passa para um segundo plano o acto educativo que visa promover a consciência de cidadãos activos, interventivos na sua comunidade.

No entanto, a educação, especialmente nos meios rurais, assume cada vez mais alterações a nível global, sofrendo pressões e influências de modelos pedagógicos que valorizam não só os saberes formais, como os informais. Parece-nos premente referir que o trabalho desenvolvido

“pretende, por conseguinte, potenciar o conhecimento das raízes culturais locais, tendo em vista a promoção do desenvolvimento local, sem que isso signifique a perda das características identitárias, designadamente no que respeita aos valores ancestrais, à natureza e ao património cultural” (Sarmento, 2000:292).

Talvez por isso, os projectos educativos, divulgados por diferentes escolas, têm na sua base a participação de diferentes pessoas e intuições, geradoras de redes de partilha e intervenção, com o intuito de afirmar não só a identidade de cada escola, como a identidade local, funcionando, em muitos casos, *“como suporte genérico para a intervenção que pretende instituir formas de relação com o saber, ressitutando a forma escolar”* (Amiguinho, 2008:297).

Parece-nos aqui premente assinalar, tal como muitos autores, a “postura” e motivação dos diferentes parceiros - desencadeadora de processos que poderão ser mais ou menos positivos no que se refere à organização dos projectos e capacidades de intervenção necessárias para agirem como promotores de desenvolvimento local (abarcando aqui a valorização da identidade da comunidade local), a partir de acções concretas que visem *“promover a cultura local, através do seu estudo, com recolha de informação junto das populações, numa perspectiva que apenas utiliza o passado se e enquanto iluminar os contornos do presente”* (Sarmento, 2000:291).

A escola, em conjunto com os outros actores sócioeducativos locais, perspectiva acções de cooperação entre eles, onde *“a relação entre desenvolvimento e educação tende a deixar de ser entendida como uma relação de linearidade”* (Canário, 1995:32).

A intervenção dos diferentes actores/parceiros não só promove o vínculo da escola à comunidade, como faz despoletar novas bases de apoio às acções que pretendem realizar, sejam de cariz económico, político ou social, uma vez que conduzem “*ao enraizamento das práticas pedagógicas e do desenvolvimento do currículo na realidade física e social próximas, tendo como pano de fundo o desenvolvimento a nível local de relações institucionais de parceria, entre actores e entre estruturas*” (Amiguiño, 2008:298). Da interacção entre a escola e a comunidade, surgem projectos educativos contextualizados localmente, construídos a partir de redes e parcerias locais, que muitas vezes evoluem para um nível global, que permite “*inserir o mundo na vida dos seus alunos*” (Sarmiento, 2000:301).

No entanto, há que referir que com este tipo de processos pode não se conseguir uma escola com uma integração plena na comunidade de pertença, mas a escola “abre” o seu conhecimento, o seu currículo à comunidade - a sua identidade e a sua autonomia. Pode referir-se que existe

“uma crença colectiva de que se está numa escola diferente, que se trabalha de forma distinta das outras escolas, de que se estabelecem relações com os alunos e a comunidade que se caracterizam por serem de outro tipo das que se praticam noutros contextos” (Sarmiento, 2000:302)

mas isto não corresponde completamente à verdade, uma vez que várias escolas têm realidades muito similares, apesar de contextualizadas no meio em que estão inseridas.

Desta forma, assiste-se a uma acção concertada entre diferentes parceiros locais, assiste-se à promoção da participação de toda a comunidade, como cidadãos conhecedores das suas realidades e estimulados para o papel de agentes dinamizadores do desenvolvimento local; parceiros que viabilizam as suas acções a partir de conversas informais que permitem não só a inventariação de meios, como a discussão e sugestão de situações e temáticas sobre as quais é necessário reflectir e agir. Há uma partilha, colaboração, cooperação entre os diferentes parceiros que integram os grupos de trabalho, agindo de forma concertada a nível local, mobilizando diferentes saberes – fomentando a identidade local. No fundo,

“pensar a escola com o local e na perspectiva da integração pedagógica e organizativa dos problemas do contexto e, por outro lado, organizar e dar expressão à sua criatividade, numa dinâmica de negociação no fim da qual a maioria da equipa adere aos objectivos, conteúdos e à estratégia de desenvolvimento” (Thurler, 2000, cit. Amiguiño, 2008:278).

Estas redes de relações e de parceiros fundamentam-se em saberes e vivências muito heterogéneos, os quais assentam nas “*potencialidades e a riqueza pedagógica de um ambiente educativo marcado pela heterogeneidade e diversidade, sobretudo quando se assumem práticas pedagógicas descentradas do professor e alargando o espaço educativo da escola*”

(Amiguiño, 2008:122), pelo que se podem mobilizar diferentes actores e, conseqüentemente, suscitar diferentes formas de “olhar” as comunidades locais, bem como incentivar a participação de novos actores e o regresso de outros que se tenham afastado. Desta variedade de parceiros, a comunidade obtém uma identidade mais reforçada, tanto a nível social como educativo.

Assiste-se a uma abertura de horizontes por parte dos diferentes parceiros, como forma de descobrir novas ideias, novas soluções, novas formas de agir, uma vez que *“o confronto e a informação entre diferentes grupos de actores, permite a compreensão sistémica das dinâmicas e, por ela, a construção do seu sentido no cruzamento das experiências e controvérsias que fazem essas mesmas dinâmicas”* (Amiguiño, 2008:276). Os actores são assim implicados numa estratégia de parceria colectiva, baseada na resolução de problemas/interesses autênticos e comuns – adquirem um “olhar” mais amplo, uma vez que se debruçam sobre a realidade da sua escola, e de outras, dando aso à partilha de situações, realidades, formas de actuar, entre outras. Para que estas redes de parcerias funcionem, é necessário que todos os seus actores desenvolvam competências que lhes permitam ouvir a opinião e os saberes dos outros, para que possam surgir novas ideias, novos caminhos. Todos têm de ser conhecedores dos processos/acções que se pretendem desenvolver, como forma de garantir uma convivência harmoniosa e obter resultados que respondam de forma positiva e adequada às necessidades sentidas pela comunidade local.

A escola, ao possibilitar a participação de diferentes parceiros da comunidade, assenta numa democracia participativa, valoriza a formação dos alunos como cidadãos e, ao mesmo tempo, promove a criação de espaços propícios ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos interpessoais, um lugar *“aberto a todo’, onde não se aprendem só os saberes formais, mas se aposta numa “cultura dos direitos e da participação democrática”* (Correia, J. 1999:134).

Estas parcerias em meio rural permitem o desenvolvimento de processos educativos integradores dos saberes que contemplam tanto a vertente social, como a educativa da construção da identidade dos alunos. A escola promove, a partir da cooperação entre diferentes parceiros, a integração da identidade pessoal dos alunos com a identidade local, ensinando-os a aceitar as suas diferenças, as suas características, a valorizarem-se aos “olhos” tanto da sua comunidade de pertença, como a um nível mais global.

Defender e manter uma escola/espço educativo aberto à intervenção de diferentes parceiros, ampliar/diversificar os lugares para a realização das aprendizagens educativas,

incentivar a pesquisa por parte das crianças, alarga o “espaço” de acção da escola, levando à mudança de práticas, atitudes e modos de intervenção. Parece-nos que:

“a escola promove a mobilização de actores e instituições locais e os implica (e se vê implicada por eles) no trabalho pedagógico e sócio-educativo, factor que constitui, por sua vez, um potencial de transformação das práticas organizativas das pequenas escolas” (Amiguinho, 2008: 277).

Por outro lado, ao nível do trabalho entre pares (professores/professores), as escolas de meio rural acabam por partilhar decisões, tanto ao nível de funcionamento, como de organização, mas principalmente a nível pedagógico e de trabalho com o meio/comunidade rural.

Os diferentes parceiros assumem assim objectivos comuns (súmula dos objectivos individuais de cada um deles), em que todos dão e todos recebem – há um dividendo equilibrado de investimento e de ganhos, fruto de uma responsabilização colectiva de todos os parceiros.

Quanto maior a diversidade de parceiros, maiores são as possibilidades de as acções desenvolvidas serem “aceites” por toda a comunidade, uma vez que contribuem

“para criar situações educativas mais pertinentes relativamente aos contextos e às comunidades, articulando-se, de modo mais fértil, com processos de desenvolvimento marcados pelo seu carácter integrado, endógeno e participado. Repensar a educação remete, necessariamente, para a valorização de modalidades educativas não escolares, ou seja para modalidades educativas não formais” (Canário, 1995:32).

É através de uma diversidade de oportunidades educativas que as crianças constroem a sua cidadania e desenvolvem de forma coerente e consistente as suas ideias democráticas.

A diversidade de oportunidades educativas resulta da proximidade da escola em meio rural com o ambiente onde os alunos se desenvolvem, seja da sua casa ou da rua onde brincam, bem como de residentes locais predispostos a ajudá-los a crescer ao nível da socialização, integrando a componente social e a educativa, proporciona-lhes condições únicas para que sejam aproveitados os saberes locais e as potencialidades educativas da sua comunidade. Talvez por isso, a escola sinta a necessidade de fomentar uma nova relação com o saber, desde logo mobilizando as diferentes experiências dos seus alunos e os modos de as interpretar/compreender, preocupando-se *“mais com a criação de situações que façam sentido ou que o permitam construir e que incutam o desejo de aprender”* (Amiguinho, 2008:303).

Desta cooperação obtém-se também para os actores da comunidade local a possibilidade de se sentirem úteis e empenhados na defesa da identidade local. Quando solicitados a participar, defendem e valorizam a identidade local, ao mostrarem que não estão esquecidos e ainda são detentores de capacidades que lhes permitem serem vistos como um recurso valioso para o meio de que fazem parte.

A escola promove assim uma abertura à participação de diferentes parceiros, que no seu todo se assumem como a face visível de cada comunidade apostada na defesa, valorização e divulgação da sua cultura e modos de vida, que mais não são do que o *“legado que se acrescenta em cada geração, para servir melhor o desenvolvimento e o bem-estar do cidadão do futuro”* (Regateiro, 1995: 64).

Comunidade no processo educativo

O modelo de autonomia e gestão escolar em vigor nas escolas públicas portuguesas, só pode ser correctamente compreendido se reflectirmos sobre a participação dos pais e das comunidades locais na educação. Importa, talvez, referir que em meio rural a autonomia da escola é integrada numa identidade educativa – aceitar os outros no espaço educativo, quer os mais velhos, quer os mais novos.

Como já foi referido, o objectivo de cada escola deve ser o de criar cidadãos (sejam eles professores, alunos ou outros membros da comunidade) activos, criativos, intervenientes e críticos.

Para que tal objectivo seja alcançado é necessária a intervenção de diversos actores, sejam eles educativos ou exteriores a esse contexto. Requer também um ambiente educativo que promova e defenda a diversidade, bem como a existência de currículos e estratégias que criem igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos.

A escola deve defender o pluralismo das famílias e comunidades locais e organizar-se de forma a acolher a diversidade dos alunos, adoptando uma pedagogia crítica que permita proporcionar a aquisição de conhecimentos e a promoção de reflexões e acções que possibilitem aos alunos crescerem como cidadãos activos e responsáveis, bem como formá-los ao nível das *“competências de autonomia e, principalmente, mais do que em qualquer outra, preparar mais adequadamente para o exercício da cidadania”* (Amiguinho, 1995:124).

Só assim, a escola, pode assumir um papel importante ao nível do desenvolvimento das comunidades locais, uma vez que participa em processos de reprodução e produção social – não podemos ignorar que a escola é um local onde se produzem inúmeras mudanças, principalmente sociais.

Com o estabelecimento de sinergias entre a educação formal e a não formal, promovendo a articulação entre a educação pré-escolar e escolar e, ao mesmo tempo, de crianças e de adultos, a escola põe em marcha dinâmicas de transformação assentes em diversas acções que contribuem para a *“globalização da acção educativa”* (CNE, 1996), mantendo *“viva uma*

tensão continuamente actualizada [...] entre o interior e o exterior, a cultura rural e a cultura escolar, o local e o global” (Sarmento, 2000:310).

No que se refere à vertente cultural da educação em meios rurais, a comunidade assume imperivelmente um papel de destaque, seja na figura das famílias, ou enquanto elementos individuais da comunidade, ou como diferentes entidades: associações, autarquias, entre outras. Todos eles se podem assumir como recursos com potencialidades educativas (potencialidades pedagógicas e didácticas), cabendo aos actores educativos articular e valorizar as características e saberes de cada um e aplicá-los em processos e acções concretas, fortemente enraizadas *“na cultura viva das populações”* (Patrício, 1995:44). É neste quadro que surgem os idosos, um dos principais actores da comunidade que estabelecem com a escola uma interacção motivada pela troca de saberes, combate ao isolamento e algum tipo de abandono. De igual modo são os únicos presentes, com tempo disponível, nos equipamentos sociais nos meios rurais (Centros de Dia/Escolas), estando por isso *“praticamente “condenados” a relacionar-se institucionalmente e no espaço social em que se inserem, potencialmente em nome daquela articulação criativa”* (Amiguinho, 2008: 292 e 293). Não podemos deixar de referir que na maioria das intervenções desenvolvidas neste campo de acção com este grupo, os idosos são rentabilizados maioritariamente ao nível da transmissão dos seus saberes, memórias e cultura do local onde habitam, aos mais jovens. No entanto, podem encontrar-se algumas experiências pedagógicas que evidenciam uma acção recíproca de troca de saberes entre os mais idosos e os mais jovens – construídos em *“espaços institucionais de produção e não apenas reprodução”* (idem). Para que tal possa suceder, é necessário que as acções e processos desenvolvidos sejam planificados curricularmente, como meio de se tornarem momentos muito ricos para todos aqueles que estão envolvidos – cada geração tem muito para ensinar, fruto das suas experiências do dia-a-dia, uma *“sabedoria, transmitida de geração em geração pela tradição, é uma tradição que devemos preservar”* (Patrício, 1995: 37). É deste tipo de momentos de partilha intergeracional no espaço educativo, entre jovens e idosos, que muitas vezes se assumem como uma família alargada, que resulta *“o contacto estreito com a gentileza, a serenidade e a sábia experiência da terceira idade”* (Regateiro, 1995:66).

Em muitos locais, este tipo de interacção entre os mais idosos e os mais jovens, começou a ser promovido em espaços extracurriculares, nomeadamente nas actividades que as crianças partilhavam com os utentes dos Centros de Dia, situados “paredes meias” com as escolas. Podemos, talvez, afirmar que foi a partir dessas acções que os actores educativos (nomeadamente os professores) começaram a dedicar-lhes uma maior atenção, passando a

valorizá-las e a integrá-las curricularmente, defendendo abertamente uma *“dinâmica de transposição da escola, não apenas para fora dos seus muros, mas também da comunidade local e da sua cultura”* (Sarmiento, 2000:309).

Não podemos deixar de referir que, apesar de muitos professores terem adoptado esta postura metodológica relativamente aos mais idosos e às comunidades locais, o desfasamento entre o currículo e as realidades dos alunos, entre os programas escolares e os objectivos localmente estabelecidos, o inviabilizam em muitas escolas, pelo que o papel das comunidades nos processos educativos se antevê desvalorizado.

A nível educativo, em Portugal, vários foram os projectos que foram delineados e colocados em prática, como forma de impulsionarem o reconhecimento da escola em meio rural como uma mais-valia para o desenvolvimento local. O facto de as zonas rurais se encontrarem presentemente em processo de desertificação progressivo, tem levado o governo a apostar num reordenamento do “território educativo”, deixando as comunidades mais expostas ao isolamento (nomeadamente dos idosos), bem como ao êxodo de famílias, que partem em busca de igualdade de oportunidades, tanto para os elementos adultos, como para as crianças. Neste quadro assume especial importância reafirmar que *“o apego à terra e a valores próprios, consubstanciam uma identidade e a necessidade da afirmação de quem pretende continuar vivo, lutando, desta forma, contra o apagamento do mapa”* (Jacinto, 1995:57).

Desaparecendo a escola em meio rural, extingue-se um espaço propício à valorização da diversidade cultural, social e deixa de se impulsionar a participação, e posterior transformação, dos diferentes actores locais. A educação deixa, a nível local em meio rural, de prevalecer sobre a vertente ensino – a qual passa a ser ministrada de forma globalizante noutra local, com outros actores, outras memórias culturais e outras identidades locais.

Talvez por isso, muitos sejam aqueles que defendem a continuação da escola em meio rural. Uma escola aberta às famílias e à comunidade, onde se desenvolvem diversos projectos sócio-educativos. A título de exemplo podemos referir o Projecto ECO, mais tarde designado por Projecto das Escolas Rurais, o qual teve o acompanhamento do Instituto das Comunidades Educativas, em parceria com algumas Escolas Superiores de Educação. Este tipo de projectos permitiram pôr em prática dinâmicas que envolveram a escola em processos de desenvolvimento local, assentes numa perspectiva global da acção educativa: um trabalho sócio-educativo e pedagógico, baseado numa perspectiva de animação e desenvolvimento local, com um forte apelo e incentivo à participação das comunidades locais. Para além disto, permitiram momentos de trabalho colectivo, de envolvimento progressivo de actores, de grupos e

instituições, criaram redes dinâmicas de escolas, de famílias, de comunidades, de professores e de alunos, através de acções de troca de experiências assentes em relações de parceira e de mediação entre os diferentes intervenientes. Estes projectos contribuíram para a reconstrução das identidades locais, a produção e recriação de sociabilidades, a abordagem de problemas locais e a requalificação de alguns serviços, talvez por terem “*como inspiração as «necessidades» dos alunos e o desejo de «homenagem» às gentes da terra*” (Sarmiento, 2000:292).

Podemos referir que o sucesso destes projectos desenvolvidos pelas escolas se deve, em larga medida, ao valor que as comunidades locais lhe atribuíram, visível através do envolvimento e participação que neles depositaram. Este tipo de reacção da comunidade pode depender, em muito, das posturas levadas a cabo pelos actores educativos (professores), os quais ao darem a conhecer os objectivos do trabalho que pretendem desenvolver, os tornam pertença de toda a comunidade onde estão inseridos. Torna-se assim mais fácil suscitar a participação daqueles que são tidos como recursos fundamentais ao desenvolvimento dos mesmos, bem como a todos os que podem, com o decorrer das acções, tornar-se parceiros riquíssimos e imprescindíveis para o sucesso dos mesmos.

A comunidade ao olhar para o trabalho desenvolvido pela escola como algo pertinente em relação às realidades locais e que, de certa forma, responde às necessidades e aspirações que identificam como seus, assumem um papel cada vez mais importante no processo educativo. Sabemos, no entanto, que para isso é necessário que exista uma adaptação (articulação) do sistema de ensino à identidade local, no que se refere a programas, projectos, actividades e recursos. Não desvalorizando tudo aquilo que a educação global e uniforme pressupõe, é necessário construir as “pontes” necessárias com as iniciativas locais, descentralizando processos, aperfeiçoando competências de gestão e conhecimentos técnicos. É imprescindível criar parcerias dinâmicas, sólidas e criativas entre os actores educativos e os actores da comunidade.

Cada vez mais, as decisões relativas às matérias educativas devem ser tomadas por diferentes actores sociais, desde que organizados em torno de um trabalho de parceria – se existir por parte das escolas uma descentralização administrativa, associada à sua autonomia, podem despoletar o desenvolvimento e generalização da inovação, fruto de uma forte interacção entre a escola e o meio envolvente.

A intervenção das famílias (comunidade) na escola

Tal como tem vindo a ser referido, o objectivo principal das escolas e dos projectos desenvolvidos em ambiente educativo deve ser o de criar cidadãos activos e participativos, intervenientes e críticos, partindo da interacção com diferentes actores (educativos e sociais), não tendo de se restringir só aos que participam regularmente nas acções em sala de aula, mas também com alguns que lhe sejam exteriores.

A escola deve manter uma posição de abertura em relação à diversidade e aos currículos escolares, para que as interacções proporcionadas e as estratégias implementadas promovam igualdade de oportunidades a todos aqueles a quem se destinam. Uma escola que baseia os seus processos educativos nestes pressupostos promove nos alunos não só reflexões críticas, como acções que os tornam cidadãos activos ao nível da participação nas mudanças sociais, no sentido da criação de igualdade de oportunidades educativas para todos.

Como não há projectos de intervenção social e educativa que não tenham em linha de conta a realidade familiar dos alunos, a escola tem de lhe prestar também uma atenção redobrada, ao mesmo tempo que torna públicos os seus modos de funcionamento e o trabalho aí desenvolvido, como forma de *“transportar para a escola uma mensagem mais forte e mais adequada à necessidade de valorizar a ruralidade como fonte de diversidade cultural, logo de riqueza que a sociedade não pode menosprezar”* (Regateiro, 1995:65).

De forma a uniformizar este processo, em Portugal, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual regulamenta a participação dos pais nas escolas, nomeadamente, ao nível da gestão escolar, através do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio. No entanto, importa desde já referir que não pretendemos dar especial enfoque neste trabalho a toda e qualquer colaboração formal imposto por decreto ministerial. Pretendemos sim, reflectir sobre a colaboração/interacção informal, de carácter mais espontâneo, desencadeada por projectos educativos contextualizados localmente, em que tanto as famílias como as comunidades se podem envolver e participar.

Partindo do pressuposto que as famílias têm em comum, pelo menos, um ponto de interesse: o sucesso educativo dos alunos, este pode tornar-se o ponto de partida para a criação de diferentes convergências ao nível das acções e dos projectos, mesmo que nalgumas situações não exista uma comunhão de entendimentos e ideias. Neste sentido, o desenvolvimento de projectos de âmbito local, assumem-se como um marco privilegiado do processo educativo ao permitirem a realização de acções em que as famílias (e a comunidade) e a esco-

la interagem de forma integrada e, muitas vezes, estabelecendo uma relação de parceria horizontal. Uma parceria que se consubstancia na *“concepção da escola como espaço de construção e preservação da memória local, onde, por conseguinte, se instituem saberes ligados a uma identidade que se pretende impedir que se deteriore e se visa desenvolver”* (Sarmiento, 2000: 294).

Deste modo, parece-nos pertinente salientar que a colaboração entre as escolas e as famílias pode tornar-se uma ponte importante para o desenvolvimento de acções de âmbito local, bem como a oportunidade para valorizar o saber local, os costumes, as tradições – a identidade local.

Parece-nos, de acordo com o que aqui foi referido, que o desenvolvimento de projectos e acções de âmbito local, pressupõem obrigatoriamente o envolvimento e implicação das famílias (comunidade), que ao criarem e potenciarem um sentimento de pertença valorizam o meio local, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas identidades pessoais e as relações entre si e a restante comunidade ou comunidades.

Ao nível das escolas do 1º CEB e do ensino Pré-Escolar, as famílias podem assumir uma atitude de colaboração mais activa do que relativamente aos restantes ciclos de ensino, uma vez que aí são privilegiados projectos e acções que julgamos impulsionadores de uma cultura de colaboração alicerçada na reciprocidade, resultando em vantagens para todos. Não podemos deixar de referir que ao desenvolver-se este tipo de processos educativos se está a evitar as colaborações pontuais, unívocas, unidireccionais, desenvolvidas para cumprir formalidades, ou realizar acções de folclore pedagógico, com actividades isoladas no tempo e descontextualizadas face tanto aos currículos escolares como à identidade local.

Não podemos, no entanto, ignorar que durante muitos anos a relação existente entre a escola e as famílias (comunidade) não decorreu de forma harmoniosa, não obstante não se terem registado grandes conflitos. Se por um lado as famílias, chegada a idade das crianças iniciarem as suas aprendizagens escolares, as confiavam à escola (na figura do professor) para que as instruisse, não ignoravam que também elas (famílias) desempenhavam um papel importante no que se referia à sua educação. Tanto as famílias, como a escola tinham papéis e atribuições bem definidos, havendo por isso uma certa estabilidade (Sampaio, 1994). Podemos mesmo referir que nada era posto em causa ao nível da educação, bem diferente do que se regista nos nossos dias.

A escola enfrenta hoje um grande desafio, ao tentar acompanhar e dar resposta às mudanças que se vão verificando, tanto nas famílias, como nas comunidades em geral. As

situações e problemas detectados são diversificados, pelo que a escola não pode actuar face aos mesmos de forma isolada, carece de parcerias que tornem as suas acções mais consistentes, contextualizadas e abrangentes. A escola, apesar de estabelecer diferentes parcerias com vista a dar resposta aos medos, angústias e até frustrações, decorrentes da falta de tempo que as famílias têm para “*amar, proteger e educar*” as suas crianças, têm de reconhecer que é “*humana e tecnicamente impossível*” (Sampaio, 1994: 226) dar resposta e superar todas estas carências.

Surge assim, a necessidade de promover formas de colaboração entre as escolas e as famílias, sobretudo para a abordagem de problemas, que vão desde a falta de recursos, ao desfasamento dos programas e currículos ou perda de atractividade face às solicitações do meio local, entre outros.

No entanto, para o desenvolvimento destes processos, a maioria das escolas em meio rural, carecem de recursos e também de fraca preparação, muitas vezes até do actor educativo que inicia aí a sua prática profissional, gerando, frequentemente, sentimentos de fragilidade e impotência. Mas, a escola enquanto instituição unitária, ou elemento de uma rede educativa, não se pode alhear deste processo, pois caso contrário arrisca-se a ficar cada vez mais isolada, antiquada e considerada de pouca valia, tanto ao nível da comunidade local, como do exterior.

Sendo as famílias (comunidade) o recurso e parceiro mais disponível e próximo em meio rural, têm-lhe vindo a ser atribuídos diferentes papéis no contexto educativo, que vão desde a colaboração nas tarefas escolares, à participação em actividades festivas e à participação, em alguns casos, na própria gestão escolar, entre outros.

Desta participação das famílias na escola, facilmente se identificam vantagens inerentes a essas acções, no entanto não podemos deixar de referir que também existem obstáculos – desde logo a gestão das parcerias e dos interesses individuais, a adequação dos tempos para as interacções, entre outros.

Portadoras de uma identidade diferenciada, as famílias, apresentam expectativas diferentes no que se refere aos processos educativos e ao grau de responsabilidade, dependendo estes factores grandemente da relação que a escola estabelece com as famílias (comunidade). Esta relação não é só pensada a nível local, é também a nível central (ME), quando refere que:

“A reorganização curricular do ensino básico, procura, acima de tudo, contribuir para a construção de uma escola que visa a promoção de aprendizagens realmente significativas. Nesta perspectiva de escola, não basta adquirir conhecimentos, é necessário compreender, dar sentido e saber usar o que se aprende, assim como desenvolver o gosto por aprender e a autonomia no processo de aprendizagem” (Ministério da Educação/DEB, 2001: 49).

Neste sentido, a família pode ser interpelada, de forma mais directa ou indirecta, a desenvolver competências e a adquirir atitudes, orientadas por valores e princípios, nomeadamente “*a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social*” (Ministério da Educação/DEB, 2001: 15), através, por exemplo, da operacionalização do 1º objectivo geral do programa, na área de Estudo do Meio: “*Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de auto-estima e de auto-confiança e valorizando a sua identidade e raízes*” (Ministério da Educação/DEB, 2001: 84).

Deste modo, se entendermos o processo educativo como o desenvolvimento e realização intelectual, afectiva, social e moral, bem como que as aprendizagens devem ser portadoras de sentido e os pilares da educação devem ser aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver juntos e a viver com os outros (Delors, 1996), a escola pode ser considerada um local privilegiado para a interacção e articulação das diferentes aprendizagens e realizações.

Entendemos que as novas gerações estão despertas, atentas e são capazes de se entusiasmar com temas actuais globais, como as guerras, as tragédias naturais no mundo, entre outros, mas mostram-se ainda mais disponíveis para o desenvolvimento de projectos de âmbito local, que envolvam as suas famílias e a comunidade local.

Isto implica que a escola mantenha os horizontes do saber e conhecimento abertos, quer às famílias, quer às comunidades locais, quer às comunidades exteriores, tornando-se um agente activo apostado na mudança e na transformação, indo além da transmissão passiva da informação. A escola assume-se assim, como geradora e construtora de conhecimentos, ao introduzir o meio “*como factor e recurso das aprendizagens abordando, eventualmente, o enriquecimento das fontes do currículo e, porventura, a sua contextualização local*” (Amiguiño, 2008: 272). Todos podemos aprender e ensinar algo, desde que estejamos disponíveis para tal e mantenhamos os nossos horizontes do conhecimento bem abertos.

Capítulo III – Escola em meio rural: questões curriculares

Práticas educacionais em meio rural

O Desenvolvimento Local apresenta potencialidades para concretizar projectos e iniciativas de tipo integrado, interdisciplinar, sistémico, solidário, diferenciado, flexível, participado, democrático e mais humano, contemplando a dimensão individual, comunitária e ambiental, articulando melhor as necessidades e recursos locais. No fundo, segundo refere Sarmiento (2003), *“práticas educacionais em meio rural que se estabelecem como práticas diferenciadas face ao quadro da padronização e institucionalização da acção pedagógica”* (p. 54).

As escolas rurais, muitas delas de lugar único, permitem interacções entre a escola e o meio, tal como refere Magalhães (2003),

“possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas mais permeáveis ao meio, capazes de gerar dinâmica intercomunitária inscrita no local, no pressuposto de que essa dinâmica pode contribuir para a construção de outros olhares mais atentos e mais interventivos, para/entre a vida da escola e a vida da aldeia” (p. 52).

Esta ideia, ainda segundo Magalhães (2003), abre espaço para uma nova forma de intervenção da escola na comunidade, através da dimensão educativa, permitindo descobrir outras potencialidades no mundo rural e na escola, não esquecendo que *“o professor em meio rural vive numa tensão, mais ou menos gerida, entre a sua relação com o Estado e a sua relação com a comunidade”* (p. 52). Segundo Amiguinho (2008), muitos destes profissionais temem grandemente *“as reacções dos pais a um trabalho menos escolar e de índole mais comunitária”* (p. 589).

Daí que os professores tenham a necessidade de trabalhar em parcerias. Numa escola rural associados a pais, a autarquia e outras associações locais, podem proporcionar um serviço inestimável às comunidades de origem dos seus alunos, tentando contribuir para a solução de alguns dos seus problemas.

Traço comum a todas as iniciativas e processos é, para além disso, a valorização da cultura local e dos seus saberes que, ao mesmo tempo que promove aprendizagens significativas e socializadoras para as crianças, traz à luz do dia um património remoto, que contém a identidade do lugar ou comunidade local. Em suma, citando Magalhães (2003), é

“dar à escola, aos habitantes locais e a todos quantos se relacionam directa e/ou indirectamente com esse local a possibilidade de afirmarem, validarem e confirmarem os seus saberes”

muito próprios, reveladores de uma forte identidade cultural, a qual contribui para a natural e desejável auto-estima colectiva” (p. 53).

No entanto, não se pode esquecer, como refere Amiguinho (2008), que a forma como as crianças são implicadas nas aprendizagens é que nos permite identificar as verdadeiras dinâmicas que são estabelecidas entre a escola e a comunidade, uma vez que o *“seu potencial de inovação e de transformação educativa e social é grandemente determinado pela forma como a escola valoriza a condição dos alunos, encarando-os como a comunidade dentro da escola, representando o primeiro elo de ligação com o exterior”* (p. 513).

A rede de projectos das escolas rurais, enquanto experiências pedagógicas de aposta no desenvolvimento das comunidades poderão ser o despoletar de uma cultura de desenvolvimento que ultrapasse essas comunidades e se alargue às populações citadinas, como nova forma de estar na vida e de encarar o desenvolvimento.

Partindo do levantamento das práticas educativas desenvolvidas no contexto do Projecto das Escolas Rurais, mencionado por Sarmiento (2003), podem-se identificar as seguintes acções educativas como as mais recorrentes: escrituralização das culturas orais, levantamentos patrimoniais, investigação das raízes locais, reconstituição e reelaboração dos artefactos constitutivos das culturas patrimoniais locais, dando prioridade à educação ambiental, mobilização activa de agentes educativos comunitários, reconfiguração das relações intergeracionais, desenvolvimento de metodologias de projecto e de aprendizagem pela descoberta, promoção de uma pedagogia da comunicação, usufruto, utilização e recriação de espaços educativos que extravasam os espaços dos estabelecimentos de ensino, criação de espaços educativos de usufruto comunitário, reconfiguração dos espaços educativos, pedagogia de intercâmbios, incentivo a uma prática activa de interculturalidade activa e o desenvolvimento de uma pedagogia de participação.

Pode-se referir, de acordo com o que é mencionado no Relatório de Revisão Institucional das Escolas Rurais, que este conjunto de características desenvolvidas a partir da criatividade e negociação entre professores, alunos e comunidade,

“não decorre de uma teorização prévia, ainda que o registo das ideias, projectos e experiências esteja sempre presente, mas que se exprime na contextualização da acção educativa e na sua implicação na mudança de condições sociais em que ocorre, através da intervenção activa das crianças e da comunidade” (Sarmiento et al, 2003: 58).

Esta lógica de acção assume a escola como um elo da política social, não existindo só para transmitir saberes e valores às crianças, mas para fazer parte do espaço global que é aquela comunidade, das suas características, em suma, usar a identidade local para construir e

mobilizar os saberes escolares e o currículo nacional. Não podemos, no entanto, esquecer que para que a escola desempenhe este papel é necessário defender

“a potencialização do alargamento do espaço educativo da escola não apenas em termos de melhoria do trabalho cognitivo, principalmente pela diversificação das fontes do saber, mas também pelo confronto com problemas reais da comunidade e da escola que contextualizem a relação com esses saberes, revelando a sua utilidade pessoal e social e favorecem a tomada crítica de posição”(Amiguinho, 2008: 540 e 541).

Práticas baseadas no local

De acordo com as políticas educativas em vigor, muitos são os argumentos que ganham voz, uns a favor, outros contra a deslocação de crianças para escolas de maior dimensão, baseando-se na ideia que o serviço prestado em escolas rurais unitárias ou de dois ou três lugares se apresenta débil ao nível da qualidade, uma vez que as turmas aí existentes são muito heterogéneas ao nível das idades, ritmos, níveis de aprendizagem e interesses. Tributários de um paradigma educativo e de modos de organização pedagógica, associados à génese da escola como instituição de ensino, contrapõe-se o argumento dos alunos organizados em turmas de um só ano de escolaridade.

Esta opção de concentrar os alunos em escolas maiores, pretende garantir a uniformidade, homogeneidade e unidade, consideradas indispensáveis ao sucesso do ensino, sob a autoridade e orientação de um só professor.

Parece-nos importante analisar de forma um pouco mais detalhada alguns dos pressupostos que estão na génese de todo este processo.

No que se refere aos ambientes educativos heterogéneos nas escolas em meio rural, vários estudos e reflexões têm contribuído de forma bastante significativa e peremptória para esta concepção, sublinhando, ao invés, as potencialidades e a riqueza pedagógica que estes contextos educativos proporcionam, especialmente quando são assumidas práticas pedagógicas descentradas do professor, que incentivam o alargamento do espaço educativo – “abrem” os horizontes da escola.

Oriundo deste tipo de postura face à prática pedagógica e à abertura da escola ao exterior, associado ao desenvolvimento de um trabalho em rede, apoiado por métodos activos e dinâmicos e colegialmente assumidos, vem favorecer um ambiente estimulante para todos os actores envolvidos. Ao explorarem as vantagens da diversidade que encontram nas escolas em meio rural, os professores, do ponto de vista curricular, atenuam receios individuais aquando

da implementação de uma prática exigente ao nível da adequação e dos procedimentos metodológicos para explorar o contexto envolvente. Pode mesmo referir-se que muitas das iniciações ao nível deste tipo de trabalho, são levadas a cabo pelos alunos mais velhos, que autonomamente assumem o papel de tutores dos mais novos em diferentes momentos do processo, seja ao nível da realização de pesquisas, interacção com elementos da comunidade, uso das tecnologias da informação, entre outros. Com este tipo de trabalho, reconhece-se o desenvolvimento da cooperação, entreajuda e coesão entre pares (alunos – turma).

O trabalho desenvolvido em rede pode também ajudar a gerir de forma coerente a “quase imposição” de uma pedagogia diferenciada, face à diversidade, uma vez que tanto os trabalhos de pesquisa, como a organização de materiais (para exposições, intercâmbios entre escolas...), entre outros, ocupam de forma distinta os diferentes grupos existentes na turma, cabendo ao professor o papel de supervisor de todo o processo.

No entanto, apesar de assumir maior destaque o trabalho desenvolvido a pares e em grupo, associado a uma aposta clara no desenvolvimento da autonomia dos alunos, permite simultaneamente tempos e momentos adequados a um ensino mais individualizado, sempre que necessário - as crianças podem viver a sua vida “*em função de uma progressão pessoal e não em função de um programa único*” (Bouchat, 1995: 79). Só assim se torna possível desenvolver um processo de ensino/aprendizagem que respeite os diferentes ritmos e interesses dos alunos, contrapondo-se à rigidez a que os currículos escolares apelam.

Ao desenvolver-se um trabalho assente não só na diversidade dos alunos, mas também na da comunidade que os rodeia, seja a nível mais restrito ou amplo, proporciona-se-lhes uma interacção e uma aprendizagem com os outros, ao mesmo tempo que se criam as condições necessárias para o contacto com métodos e formas de trabalho pedagógico-didáctico de outros professores, bem como com outras fontes de conhecimento e saber oriundos do meio. Este facto, aliado com o anterior, pode ser encarado como uma condição necessária para que o aluno se liberte da influência quase “mítica” de um só professor, de uma única fonte de saber, de um único lugar de aprendizagem e, de certa forma, da utilização de recursos de ensino/aprendizagem estereotipados, tradicionais e de um universo relacional limitado a um número restrito de pessoas e entidades.

Ao favorecer uma pedagogia diferenciada, a escola em meio rural, reconhece o direito à semelhança e à diferença, assume-se como formadora de competências ao nível da autonomia, preparando de forma adequada todos os alunos para o exercício da sua cidadania.

Associado ao exercício da democracia e da cidadania, surge a proximidade existente com as diferentes instituições e elementos da comunidade, que para além das interações sociais que possibilita, cria as condições necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e saberes que partem do concreto (do que lhes é familiar) para o abstracto, podendo mesmo culminar com uma abordagem funcional dos conteúdos curriculares – *“se a escola transmite conhecimentos é porque esses conhecimentos são utensílios para a construção de uma cidadania”* (Meirieu, 1995: 50).

Parece-nos assim, que se pode apostar num processo de aprendizagem que não descura o saber oriundo do meio mais próximo, nem dos meios mais longínquos, usando-o como uma fonte importante de conhecimentos, uma vez que proporciona o alargamento dos horizontes da escola, dos alunos e da comunidade local. Considera-se que a sua apreensão e compreensão, por comparação e relativização, só é possível se houver por parte dos alunos um conhecimento e compreensão dos espaços sociais relacionais que compõem a “realidade” que habitam e os cerca - *“os procedimentos de ensino só têm interesse quando estão ao serviço dos processos de aprendizagem. Ou seja, quando o aluno aprende algo”* (Meirieu, 1995: 56).

Por outro lado, e não menos importante, importa referir que o trabalho em rede também assume um carácter facilitador dos processos de formação, inovação e desenvolvimento organizacional nas escolas em meio rural, ao incentivar o trabalho colaborativo entre pares (professores), permitir uma reciprocidade da análise entre diferentes escolas e a avaliação que fazem das acções que cada uma desenvolve, ao criar as condições para que haja uma abertura efectiva a outras estruturas/identidades e ao meio, bem como ao dinamizar estratégias que implicam a formação de diferentes actores (professores, alunos e outros) durante o processo de produção de saberes e não só no consumo dos mesmos.

Os processos vão assim auferir um acréscimo ao nível das competências profissionais dos docentes, consubstanciado na construção de um novo sentido para as suas práticas em meio rural, uma vez que o mais importante *“não é que o professor ensine, o importante é que os alunos aprendam”* (Meirieu, 1995: 56), contrariando claramente a ideologia da escola tradicional.

Integração curricular – escola/identidade local

A preservação da diversidade identitária das comunidades rurais, num mundo cada vez mais globalizado, prospera quanto ao número de pessoas que comungam desta ideia, dado o seu grau de importância crescente e sentido de oportunidade temporal. As comunidades veem assim surgirem processos, entre os quais os educativos, que lhes permitem vivenciar a sua cultura e a sua identidade. Ou, ir mais além, divulgá-la a outras comunidades, ao mundo.

É com base nestes pressupostos que surgem vários estudos que pretendem contribuir para um debate claro e fidedigno sobre a importância do local em educação – sobre as comunidades no seu território de pertença, dado que são elas que possibilitam, de algum modo, tanto o desenvolvimento do meio local, como do processo educativo ao assumi-lo como recurso.

Podemos afirmar que existem, quer nos currículos escolares, quer nos programas, possibilidades ou pistas, que permitem às escolas trabalhar a favor da preservação da cultura local, da memória colectiva e tornar-se espaços “*onde as matérias de ensino se encontram com os recursos e as tradições comunitárias*” (Sarmiento, 2000: 300). Talvez por isso, os profissionais de educação em meio rural, se tenham habituado a integrar no currículo nacional, objectivos e acções que realizam com as crianças, com vista à valorização das raízes e da cultura de pertença, com vista a implicar, também, tanto as famílias, como as comunidades locais – baseada em relações sociais de proximidade, que se pretendem “*culta e cultivadas*” (Garcia, 2004: 127), tornando a acção educativa mais abrangente e lata, uma vez que nos conteúdos constantes no currículo nacional, são integrados os saberes locais (ainda que para alguns isso seja encarado como um “*currículo alternativo*”). Apesar deste trabalho nem sempre ter sido divulgado e, de certa forma, integrado formalmente nos documentos reguladores da vida escolar, por serem, muitas vezes, acções pontuais, limitadas no tempo, espaço, nas relações estabelecidas – a realização das actividades educativas locais com a comunidade baseavam-se/substanciavam-se numa simples adição de conteúdos.

Podemos referir que os programas escolares contemplam, de certo modo, objectivos, especialmente na área de Estudo do Meio, que nos parecem abrir possibilidades de colaboração, em que a escola, se assim o quiser, pode valorizar/implicar a família da criança ou a sua comunidade, o seu lugar de pertença, integrando e gerindo acções, saberes e dinâmicas – em suma, integrando a vertente local nas directrizes emanadas pelos currículos nacionais. Pode-

mos referir a título de exemplo, o seguinte bloco temático: “*os membros da sua família e o passado próximo familiar*”, que comporta um leque de objectivos tão vasto, que vai desde reconhecer datas e factos importantes, até localizar locais importantes para a história da família, em mapas ou plantas, entre outros (Ministério da Educação/DGEBS, 1990).

Articulando estes objectivos com outros mais generalistas de outras áreas, como a Língua Portuguesa e a Matemática, são planificadas e levadas a cabo, em muitas escolas em meio rural, múltiplas actividades em interacção com as famílias, que ao partilharem memórias culturais, sociais e contarem histórias de vida, permitem à escola potenciar, mobilizar e valorizar os saberes da comunidade, a sua identidade e a sua cultura. Podemos mesmo afirmar que ao se criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral, ou participar em jogos de reprodução da literatura oral (Ministério da Educação/DGEBS, 1990), por exemplo, a escola implica as famílias na projecção dos valores e das aspirações da comunidade em que está inserida, partindo de tarefas tão simples como contar uma história, recriar percursos antigos ou ensinar as melhores épocas para a plantação de produtos hortícolas, entre outros.

Este tipo de actividades pedagógicas devem permitir um intercâmbio em que as crianças partilham o que fazem e aprendem na escola, mostrando e divulgando os seus trabalhos junto das famílias e da comunidade de pertença e, ao mesmo tempo, transportam para a escola os saberes dos seus familiares e “vizinhos comunitários”, aprendendo assim, de certa forma, a ter orgulho no seu passado e nos seus antecedentes, na sua história e em todos aqueles que contribuíram para a construção da identidade local que hoje lhe é legada, percebendo que a mesma não advém só de pessoas importantes e com poder económico

O sentimento de pertença assume, neste contexto, uma importância extrema, tanto a nível local, como de ponte para um conhecimento mais global, que os currículos escolares permitem. Parece-nos, por isso, de suma importância referir que só conhecendo as suas raízes, encontrando um sentido para a realidade que os rodeia, tanto as crianças, como as famílias e restante comunidade, podem criar interacções de cordialidade e respeito – a escola ao integrar a vertente local nos seus currículos evidencia interesse pela história, cultura e passado do meio onde está inserida, aspecto geralmente muito valorizado por aqueles que aí habitam -, que permitem “*contribuir decisivamente para fixar, afirmar, ou reconstruir a identidade do lugar, recuperando-a para o cenário criativo do desenvolvimento*” (Amiguiño, 2008: 290 e 291).

Para este tipo de acções e projectos, facilmente se encontram elementos da comunidade dispostos a interagir, de forma directa e informal, com a escola, de maneira a proporciona-

rem às crianças aprendizagens significativas, realizadas de forma construtiva, didáctica e lúdica. Não devemos ignorar que “*a comunidade tem muitos elementos ricos do ponto de vista cultural, social e económico, que podem ser úteis à escola*” (Patrício, 1995: 75). No entanto, em alguns meios, esta participação constrói-se à medida que as acções e os projectos se vão desenvolvendo, já que alguns dos potenciais actores/parceiros mostram, a início, alguma reserva e timidez – talvez por desconhecerem a essência dos mesmos, mas maioritariamente por considerarem que o seu saber não está investido do grau de importância que lhe querem atribuir. Porém, com o desenvolvimento deste tipo de projectos e acções de interacção com o meio rural, a sua atitude tem sofrido algumas alterações, tornando-se estes elementos mais activos e mostrando a sua disponibilidade sem hesitações.

Parece-nos relevante salientar também que, para as famílias, não é só importante “verem” valorizados os seus saberes por parte da escola, mas também serem tidos em conta como educadores e parceiros efectivos dos processos educativos.

Surge aqui alguma dualidade ao nível das relações e parcerias. Por um lado, podemos considerar que estas actividades podem contribuir para a melhoria do relacionamento entre os pais, as famílias e até entre alguns elementos da comunidade local; mas por outro lado, pode “deixar a nú” fragilidades e desvantagens não assumidas localmente, as quais poderão suscitar posturas opostas e antagónicas.

O mesmo pode suceder com os projectos e processos postos em prática, caso os mesmos não tenham uma forte linha orientadora que os afaste do folclore pedagógico que em nada valoriza a comunidade, nem ajuda na reconstrução e afirmação da identidade local. Eles devem permitir às diferentes parcerias constituídas colaborar e alcançar “*concertadamente, a resolução de um problema escolar, social e comunitário que pede melhor solução*” (Patrício, 1995: 93).

A escola ao promover a pesquisa de tradições culturais, jogos ou outros artefactos e contribuir para a preservação das tradições e da memória colectiva, tem de depositar especial atenção no carácter prático das acções que desenvolve, assumindo que as aprendizagens dos alunos não são conseguidas só através da implementação de métodos e técnicas pedagógicas e escolares, mas também através das vivências individuais de cada um. É esse processo de aprendizagem que atribui sentido e significado aos conteúdos escolares e os faz perpetuar na memória e no tempo.

Parece-nos que podemos aprender a ser melhores cidadãos, se comungarmos interesses e ideias, em projectos alicerçados no quotidiano, na busca de uma vida com sentido e num futuro mais próximo, tanto para as comunidades de pertença, como para os seus elementos.

De igual modo, os laços significativos e de reciprocidade, criados nas escolas em meio rural entre professores, alunos e famílias, permitem aprendizagens de cidadania, exercida num contexto de participação, onde todos podem ser chamados a desempenhar um papel, a tomar decisões – onde todos têm um lugar para agirem. Talvez por isso, alguns autores refiram que:

“a intervenção que progressivamente se vai construindo, aceitando estes desafios, criando soluções a partir da identificação e análise dos problemas, mobilizando e implicando os diferentes actores sociais, pode relevar a importância e o significado da escola para a comunidade rural” (Amiguinho, 1995: 116 e 117).

As famílias, ao participarem nas acções escolares, ajudam a escola e ajudam-se a si próprias, pois estão a contribuir para a valorização da sua auto-estima individual e colectiva. As experiências proporcionadas relacionam saberes e permitem a construção de culturas de colaboração e cumplicidade, tanto a nível institucional, como social ou cultural.

Inovação curricular

Apostando numa reorganização curricular do Ensino Básico, o Ministério da Educação, em 2001, publicou o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, com o intuito de iniciar uma reformulação global dos programas em vigor, no sentido da flexibilização dos currículos, tornando-os mais adequados aos tempos e às realidades locais. De igual modo, tentou introduzir o conceito de competência, como uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes, a qual pode ser entendida como o saber em acção ou em uso. Pretendia-se uma visão integrada do currículo e a promoção de novas dinâmicas de actuação para os professores e os alunos, ao nível do desenvolvimento do currículo nacional nos três ciclos do ensino básico que o compõem. De acordo com este documento, tanto professores como alunos, deveriam assimilar novas competências, através da criação de formas de trabalho alternativo, evitando o que se centra nas metodologias tradicionais, onde a transmissão de conteúdos por parte do profissional educativo costuma ser a estratégia basilar de todo o processo de ensino-aprendizagem.

De igual modo, se atendermos à definição de competência, constante no mesmo documento, como um “saber em acção ou em uso”, podemos alvitrar que as experiências de

aprendizagem a utilizar devem proporcionar aos alunos oportunidades de aprender e de construir o seu próprio conhecimento, para que se tornem cidadãos preparados para a vida profissional e social.

Não podemos deixar de referir os pontos de ligação que se podem estabelecer entre este documento e o trabalho desenvolvido em muitas escolas rurais, nomeadamente as que integram projectos, como o já referido “Projecto das Escolas Rurais”.

A mesma ligação se pode estabelecer quando nos debruçamos sobre os pressupostos contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 48/86 de 14 de Outubro – artº 7º e Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro – artº 10º), que apesar de nos remeter para uma visão global do ensino, ao nível do desenvolvimento das competências a alcançar no final do ensino básico, as consubstancia num conjunto de valores e princípios de cariz social, especificamente:

“A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica e A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001).

Estas orientações, ao permitirem uma abordagem diferente dos conteúdos específicos de cada área curricular, situam os objectivos de final de ciclo num campo que vai mais além do tradicional enfoque no que se deve saber, uma vez que os processos necessários à realização das aprendizagens aparecem mais valorizados. Por outro lado, dão um novo sentido e enquadramento legal a muitos dos processos já desenvolvidos em escolas rurais, permitindo planificações menos rígidas por anos de escolaridade e a criação dos mecanismos necessários ao aumento da participação dos alunos, famílias e comunidade. Por outro lado, intensificam a necessidade de aprofundar formas de trabalho colaborativo, tanto ao nível da planificação de actividades, como de projectos conjuntos com os alunos e o meio local.

Parece-nos assim oportuno referir que se assiste a uma modificação ou reapropriação da forma de exercer a profissão docente, passando a fomentar-se, por exemplo, o trabalho de projecto e a abordagem de situações problemas, contextualizadas localmente.

Apesar de as escolas em meio rural serem cada vez menos, muitos dos profissionais educativos aí colocados ainda apostam na implementação de projectos de investigação e de intervenção local, desenvolvidos pela escola em articulação com a comunidade em que está inserida. No fundo, passa-se a *“ter um programa nacional mais um programa cuja orientação nacional é filtrada por uma leitura de inserção local, que garante o poder de construir um programa próprio”* (Sarmiento, 2000: 297).

Parece-nos assim que o currículo pode ser entendido como um conjunto de ideias e princípios que cada escola deve levar à prática no âmbito das suas finalidades educativas, ao mesmo tempo que pode ser encarado como um projecto de instrumentação temática e pedagógica-didáctica a ser desenvolvido nos diferentes espaços educativos, tendo em atenção os recursos e meios de que cada um dispõe.

Não podemos deixar de referir que, para além do Estado como principal responsável pela escolha dos conteúdos e constituição do currículo, em muitas escolas, os professores atribuem igual responsabilidade aos manuais escolares – os quais tornam ainda mais descontextualizado e global o processo de ensino, projectando nas suas práticas *“uma visão mais global da inserção cultural dos alunos”* (Sarmiento, 2000: 296 e 297). Parece-nos oportuno referir que são este tipo de opções metodológicas que inibem o papel da escola em meio rural e que, de certa forma, criam as desigualdades de aprendizagem entre os alunos oriundos de diferentes regiões. Se as crianças não compreenderem aquilo que conhecem – não conseguirem *“atribuir sentido” aos saberes que lhe transmitem, também não saberão aplicá-los fora do contexto escolar* (Meirieu, 1996: 55) -, não conseguirão alcançar as competências necessárias para a compreensão do global. O mesmo acontece com os profissionais educativos. Caso não conheçam a realidade onde trabalham, dificilmente conseguirão fazer parte dela, ou seja, fazer parte do mundo dos seus alunos. Eles terão obrigatoriamente *“que valorizar a ruralidade, para que os alunos saiam a valorizá-la e tenham consciência da sua riqueza”* (Regateiro, 1995: 65). Não sendo conhecedores das vivências e das raízes dos seus alunos, terão certamente grandes dificuldades em contextualizar o currículo nacional e promover uma abertura válida e contextualizada dos seus horizontes, no que respeita à aquisição de conhecimentos - o professor deverá promover uma escola que seja *“para as crianças, para os mais próximos e para si próprio uma experiência social e culturalmente integrada”* (Azevedo, 1996: 127). Talvez por isso, muitos professores apesar de seguirem as orientações dos currículos nacionais, quer a nível pedagógico, quer ao nível da avaliação, usam a autonomia dada a cada escola para proporcionar aos seus alunos uma escolaridade uniforme, vocacionada e adequada às características locais a que pertencem, contrariando as desvantagens e desigualdades referidas anteriormente. Apostam claramente em contrariar o desenvolvimento de *“um currículo nacional, com programas definidos pela administração central da educação, no quadro das orientações normativas dessa mesma administração e assente num saber urbano, teórico, abstracto, enciclopédico, transmitido por escrito, legitimado pela prova científica”*, uma vez que optam por associar as orientações centrais com a *“cultura local, genuinamente*

rural, assente numa concepção de saber oralmente transmitido, intimamente ligado à emotividade, orientado para a acção, inspirado na crença e no pensamento mágico, reproduzido através da observação do sucesso da experiência e baseado nos seus portadores” (Sarmiento, 2000: 294).

Assim, muitas escolas procedem a adaptações do currículo de acordo com o meio em que se inserem, rejeitando o monopólio e efeito castrador do conhecimento proveniente dos manuais escolares, que encaram a escola rural e urbana como se da mesma realidade se tratasse. Os professores revertem/transformam a cultura local em cultura escolar, através de registos simples escritos e/ou fotográficos dos aspectos que traduzem as identidades locais (memória cultural – tradições que são transmitidas de geração em geração, preferencialmente, de forma oral). Aposta-se assim, numa definição e organização do conhecimento escolar equilibrada, contextualizada e portadora de sentido e significado para os alunos, assente em actividades de projecto e outras actividades para além dos programas, baseado numa interpretação dos programas nacionais “*sendo esse acrescento um atribuidor de identidade*” (Sarmiento, 2000: 296).

Muitas escolas defendem a inclusão de diferentes actores sociais nos processos educativos, como forma de defenderem a ideia de que a “*informação partilhada é uma informação enriquecida*” (Meirieu, 2004: 169), pelo que o currículo é delineado com o contributo de todos os agentes educativos. Deste modo, contextualiza-se o currículo nas dimensões sociais, culturais e económicas. Ao professor cabe coordenar os projectos delineados, dinamizar e moderar. Aos alunos cabe a tarefa de irem construindo a sua aprendizagem. Deste modo, os alunos, não dependem unicamente do professor e da estrutura onde adquirem os seus conhecimentos, eles tornam-se autónomos, capazes de “*reinvestir os conhecimentos noutra parte, por iniciativa própria e consoante as necessidades que se apresentam*” (Meirieu, 1995: 55).

Por a educação ser reconhecida como um acto social e manifestar preocupação com as finalidades e os objectivos, para além dos conteúdos e dos métodos escolares, este é o modelo que melhor se coaduna com o trabalho que se desenvolve em meio rural, inserido nas dinâmicas de valorização do local e contextualização das aprendizagens.

A inovação deve significar a introdução de mudanças devidamente planeadas, com o intuito de produzir uma melhoria nos processos educativos. Para que isso aconteça é imprescindível a condição de flexibilidade e ousadia por parte dos professores, como forma de promover acções planificadas e orientadas por finalidades específicas da realidade educacional de cada local, ou seja, para se tornarem agentes “*de afirmação da identidade própria do lugar,*

valorizando a sua cultura específica, visando o equilíbrio entre as outras culturas” (Amiguinho, 2008: 291).

A inovação curricular abrange, por isso, um vasto leque de mudanças, que vão desde a implementação de projectos promotores do uso de novas estratégias em sala de aula, escolha de novas formas de abordagem dos conteúdos, recorrendo a fontes de conhecimento diversificadas, não descurando a orientação equilibrada e crítica dos alunos, como forma de os dotar de competências que respondam ao “emprego” de novas formas de avaliação, que não se restrinjam unicamente ao saber formal e à aplicação tradicionalista de fichas de aplicação dos conteúdos trabalhados. Deve despertar-se o sentido crítico, reflexivo e criativo, em relação a todas as situações do dia-a-dia, no que se refere à sua equilibrada avaliação. Para que o processo de inovação surta efeito, é imprescindível que se verifiquem alterações no que respeita às relações entre os diferentes actores educativos: professores, alunos e comunidade; seja entre pares ou grupos diferentes, que permitam às comunidades aprender *“a conhecer-se, a conhecer a realidade e a transformá-la – circunstância que institui o desenvolvimento como um processo educativo”* (Amiguinho, 2008: 290).

No entanto, não podemos deixar de referir que, muitos professores, rejeitam a inovação educativa, talvez por terem receio do desconhecido, ou por se terem “acomodado” a técnicas e métodos de actuação que, por serem repetitivos, lhes criam um maior sentimento de segurança e conforto, o que acaba por reconduzir à *“omnipresença do currículo nacional”* (Sarmiento, 2000: 297), apesar dos projectos que poderão ter sido desenvolvidos.

Os professores que optam pela inovação curricular têm de ter bem patente que os processos não se pautam só por sucessos. Os processos comportam em si muitas questões, dúvidas, avanços seguidos de retrocessos, mas nunca deixam de manter uma aposta clara na tentativa de chegar sempre mais longe – até na postura que se pretende desenvolver nas crianças, sujeitos de desenvolvimento, *“sobre os problemas do quotidiano, o seu questionar e o envolvimento na produção de soluções”* (Espiney, 2004: 61) -, de crescer em conhecimentos e competências, de definir um motivo/uma razão educacional, relativa ao sistema de valores educacionais daqueles que a implementam.

Na maior parte dos processos educativos, a inovação, é levada a cabo por grupos de docentes, que podendo ser oriundos de diferentes escolas unitárias, formam equipas pedagógicas e educativas apostadas na *“reformulação, melhoria e invenção de novas práticas, que o projecto tende a intuir”* (Amiguinho, 1995: 121), que procuram não só uma diferenciação ao nível da postura filosófica, sociológica, cultural, económica e política da educação; como a

promoção de espaços de partilha que permitam repensar a estrutura curricular, fomentar o uso dos meios tecnológicos, como forma de tornar as situações de aprendizagem mais significativas e estimular a autonomia de cada docente.

Para que possa haver inovação, é necessário que os actores implicados evidenciem abertura para aprender, determinação para alterar conceitos e ideias tradicionais e assumir novos comportamentos e atitudes. Como tal, é imprescindível que o profissional educativo repense a sua cultura pessoal e organizacional, de forma a adquirir novos conhecimentos – instituindo, a partir deles, *“estratégias educativas de mudança, a partir da sua produção no interior do sistema”* (Canário, 2002: 16) - que lhe permitam estar mais abertos a outras formas de pensar e agir.

Em suma, parece-nos poder afirmar que a inovação curricular está intimamente relacionada com os métodos de ensino postos em prática, pelo que consideramos que estes devem ajudar a cimentar e sistematizar os conteúdos escolares, ao mesmo tempo que promovem a integração dos alunos, famílias e comunidade, bem como a estimulação da participação destes actores noutros campos de acção que não só os intelectuais.

Entendemos a inovação curricular como o conjunto de processos que desencadeiam novas respostas aos desafios emergentes de um determinado contexto educacional, a partir da análise e reflexão que se fazem de uma determinada realidade.

As TIC na escola rural

Associado ao fatalismo a que muitas escolas estão sujeitas em meio rural, podemos acrescentar o isolamento geográfico, a falta de auto-estima colectiva e, por vezes, uma forte desvalorização da identidade local, entre outros aspectos.

As pequenas comunidades fecham-se em si mesmas, e à medida que os seus elementos mais idosos vão morrendo, vai desaparecendo a sua história, as suas memórias, os seus saberes – a identidade de cada localidade.

Como forma de *“contrariar práticas que tendem a olhar para estas escolas como tendo perdido a sua eficácia pedagógica, o seu sentido e, principalmente, a razão da sua existência”* (Amiguinho, 1995: 111), muitos profissionais educativos recorrem à utilização das TIC, tanto como forma de aceder a um maior número de informação através do uso da inter-

net, como meio de comunicação, divulgação e construção dos processos/acções educativos desenvolvidos pela escola com a comunidade local e com outros elementos exteriores a ela, ajudando a afirmar a identidade local, uma vez que propicia *“a articulação da escola com praticamente todo o mundo”* (Sarmiento, 2000: 318). Para as redes de professores que se forma em torno de diferentes escolas em meio rural, constituem-se também como *“uma forma de enriquecer e de alargar um espaço de cooperação entre profissionais do grupo de escolas mais próximo a outros professores de escolas mais distantes e que integram a região”* (Amiguiño, 1995: 120).

No que se refere ao acesso a uma fonte de informação muito vasta, importa assinalar que os alunos passam a poder contactar com informação que antes lhe estava vedada, ou pelo menos bastante inacessível. Por outro lado, o uso das TIC como ferramenta de comunicação, permite a troca de correspondência, a partilha em directo com os outros, a construção de projectos e redes de acções colectivas, tanto por parte dos professores, como dos alunos – *“motiva-os a criar e a inventar para comunicar «sempre melhor». Dá-lhes novas ideias para a realização de actividades futuras”* (Bouchat, 1995: 82). Os actores educativos têm assim *“a capacidade de viverem autonomamente numa sociedade democrática onde possam construir uma sociabilidade solidária”* (Meirieu, 1995: 50) em tempo real, através do recurso às TIC. No entanto, não podemos deixar de referir que em algumas escolas rurais, elas se assumem como o elemento central da ligação da comunidade às novas tecnologias – é a escola que permite o contacto directo, e algumas vezes formativo, com os equipamentos informáticos e todas as ferramentas que eles nos oferecem. Para além de podermos considerar que as TIC nos permitem

“ir ao encontro dos valores e referências locais das comunidades onde se inserem as escolas, através da escrita valorizadora de aspectos patrimoniais ou ambientais locais de cada escola participante, e favorecer a aprendizagem da linguagem informática e criar destrezas no domínio da tecnologia da comunicação” (Sarmiento, 2000: 317).

Não podemos deixar de referir que a aprendizagem das linguagens informáticas e a aquisição de competências não se faz só por parte dos alunos e professores. Não raras vezes, *“as crianças podem ser pivots da transformação das comunidades”* (idem) a este nível, sendo os mais jovens os responsáveis pela criação da ponte com os mais idosos.

A escola usa as TIC, também, para se afirmar como pólo cultural de abertura, com a dinamização, por exemplo, de blogues que divulgam e valorizam as raízes culturais e sociais da comunidade local, bem como favorecem práticas educativas que permitem aliar ao desen-

volvimento de competências da comunicação nos alunos e promoção da cultura e do desenvolvimento local.

Com a utilização das novas tecnologias por parte da escola, promove-se também uma abertura da comunidade ao mundo, tornando-a progressivamente pertença de outras comunidades, de outros actores, uma vez que, de certa forma, reduzem o sentido de lugar, tempo ou distância – pressupõe *“um espaço capaz de autonomia e de iniciativas que permitam favorecer o desenvolvimento de relações de complementaridade com as aldeias circundantes: somente uma identidade comunal pode favorecer as práticas intercomunais e a abertura dos espaços locais”* (Jean, 1995: 38).

Deste modo, o uso das tecnologias da informação em meio rural deve servir para legitimar interesses locais, contrariando os processos em vigor que conduzem ao fatalismo e à resignação. As tecnologias devem, primordialmente, valorizar e divulgar a identidade local, sustentando os valores e os recursos locais. Ao dotar os diferentes parceiros de capacidades para conhecer e participar no mundo, eles são levados a olhar primeiro para a realidade que os rodeia e, posteriormente, para a realidade global, levando-os a uma aprendizagem baseada na prática social – a qual transforma, obrigatoriamente, a identidade pessoal e local.

Apesar de muita da informação existente na internet ser oriunda de meios e culturas urbanos, assiste-se já a um aumento da publicação de sites de origem rural, muitos dos quais da autoria de escolas, em muito devido à facilidade de uso técnico e à oportunidade para a divulgação gratuita das suas actividades educativas.

As escolas usam as TIC, sem grandes dificuldades, como estratégia e processo de divulgação dos seus trabalhos e projectos, todos devidamente contextualizados, propiciando simultaneamente *“um efeito de deslocalização, as modernas tecnologias podem permitir, à distância, a realocização e a afirmação das identidades das comunidades locais”* (Giddens, 1992, citado por Sarmiento, 2000: 318).

As TIC podem assim ser promotoras de novas formas de interacção social e forte aliado na diversificação dos modos de colaboração e comunicação – quanto mais os modos de comunicação *“na estrutura da escola tiverem conteúdos e formas múltiplas, mais ela ‘agirá’ sobre o exterior e mais esse exterior ‘agirá’ sobre ela”* (Calvi, 1996: 87). As novas tecnologias ajudam a recriar os ambientes educativos, novos contextos e maior flexibilidade e transdisciplinaridade, ao nível da abordagem dos diversos temas, sejam eles curriculares ou “comunitários”.

Capítulo IV – Método: A construção de um “olhar” de pesquisa

Questões / Pressupostos epistemológicos

Nesta investigação optou-se por seguir uma “*epistemologia de escuta*”, (Canário, 2003: 15) junto de docentes contactados no território em estudo, como forma de tentar compreender as particularidades e intenções dos projectos que desenvolveram no âmbito das Escolas Rurais, prestando particular atenção à sua diversidade e aos diferentes modos como cada um se apropriou do espaço local e dos tempos educativos.

Pretendeu-se um trabalho de investigação “*mais com os actores do que sobre os actores; mais de tradução e narração sobre as contingências do que de desocultação das estruturas*” (Ferreira, 2005: 113). Um trabalho que, em vez de partir de hipóteses de estudo, se iniciou a partir de uma questão central e de questões orientadoras “*como forma de organizar, estruturar e delimitar o nosso campo de observação e, dentro deste, identificar o tipo e a natureza da informação a mobilizar e a recolher*” (Amiguinho, 2008: 185).

“A cada investigação concreta corresponde um específico objecto de estudo, construído com base num olhar teórico particular sobre um segmento da realidade, recortado de forma não arbitrária” (Canário, 1995: 99).

Nesta opção por uma estratégia de escuta, aquando da realização das entrevistas, o investigador assumiu uma postura dialogante, como forma de aceder através dessa interacção a informação mais rica e pertinente ao nível das práticas sócio-educativas em estudo.

O olhar que o investigador faz sobre a realidade não se pode considerar neutro, pois depende do seu ponto de vista. No entanto, é ele (investigador) que “*constrói técnica e teoricamente*” (Pires, 1997, citado por Cavaco, 2009: 40) o seu objecto de estudo. O investigador é “*um interveniente activo na vida social e não pode limitar-se a observar e a descrever do exterior os comportamentos sociais*” (Cavaco, 2009: 41).

Nesta investigação, o investigador assumiu um papel de mediador e de tradutor das experiências, que lhe permitiu descobrir contingências, singularidades e identidades dos actores sociais envolvidos no processo de pesquisa.

Para que o investigador possa conhecer de forma objectiva os seus objectos de estudo deve “*ver as coisas como elas são, sem as deformar nem pela estreiteza do espírito, nem por uma ideia préconcebida*” (Le Lalande, 1980, citado por Amiguinho, 1992: 109), tendo para

isso que se abstrair das pré-noções e dos pré-conceitos oriundos da vida quotidiana de todo o ser humano.

Valorizar este tipo de conhecimento, oriundo mais do senso comum (que comporta as nossas trajectórias de vida, crenças, valores, entre outros) do que do científico, seria um obstáculo epistemológico a esta investigação, sendo necessário questioná-lo. Tornou-se assim necessário criar uma distância epistémica, para que na etapa de pesquisa se procedesse à “*construção de um objecto de pesquisa*” (Le Grand, 1989, citado por Amiguinho, 1992:109).

Esta investigação, de carácter qualitativo, assume-se como um “estudo de caso”, uma vez que “*tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais*” (Sarmiento, 2000: 231). De referir que o investigador com o intuito de encontrar e recolher a informação considerada pertinente que lhe permita analisar de forma sistemática o problema que pretende estudar, “*tem de ir ao campo de trabalho onde vivem os protagonistas da acção que se quer desvendar*” (Ângulo, 1989, citado por Amiguinho, 1992: 118), não parecendo ter provindo daí consequências, pois os contactos directos que com eles estabeleceu restringiram-se à realização das entrevistas e recolha dos projectos.

Ao optar-se por um método qualitativo “*a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, porque o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida se devem constituir em focos de atenção especial por parte do investigador*” (Bogdam e Biklen, 1982, citado por Amiguinho, 1992: 119).

Aponta-se assim para uma “teoria local”, que não pode ser aplicada a outras realidades, encontra-se limitada ao local onde o estudo é feito. Não é, no entanto, inviabilizador de que a mesma seja utilizada por outros actores sociais, noutros contextos “*como «hipóteses de trabalho» para outros estudos, não deixando, porém, de considerar-se a sua validade local e contextual*” (Ferreira, 2005: 124).

Questões de pesquisa

Apesar de nos últimos tempos a investigação sobre educação em meio rural ter assumido um papel de maior destaque, a realidade é que continua a ocupar uma posição periférica no contexto da investigação sobre a sua identidade, as suas características, os projectos que são desenvolvidos, entre outros. Muitos destes estudos centram-se principalmente no isolamento e na pressão que é exercida sobre as escolas rurais para que encerrem.

Torna-se assim necessário, partir para as escolas rurais à procura de toda e qualquer manifestação de diferença que possa ajudar-nos a tirar ilações sobre o que se faz nesses locais, com que intenção e, de certa forma, qual a importância de tudo isto em termos da comunidade e da relação que esta estabelece com a escola e vice-versa.

Há bastante tendência para *“pensar as escolas e o contexto rural como uma espécie de reservas e de minorias étnicas que é preciso preservar, na perspectiva de evitar que se extingam as várias espécies e, portanto, de manter a biodiversidade”* (Canário, 2003: 102). Este tipo de pensamento está associado a vários equívocos, tais como a *“idealização da escola rural”* – isto é, a ideia de que se pretende preservar a escola rural tal como ela sempre existiu – e o *“mito do local redentor”* (id. Canário, 2003) – ou seja, uma visão idílica da ruralidade.

O meio rural comporta *“uma grande diversidade de espaços com características muito diferentes”* (Cristóvão, 1995: 17), pelo que não se devem encetar acções que tornem os *“espaços rurais em locais de romagem em memória de um passado”* (Cavaco, 1994: 409), mas sim eficazes, integradas e participativas. Assume assim principal destaque a reflexão associada às novas perspectivas de intervenção, desde logo no âmbito da escola em meio rural, que através da sua relação com a comunidade pode ajudar a descobrir novas potencialidades para o meio rural (Magalhães, 2003: 52).

É com este tipo de ideias e realidades, que os docentes, ano após ano, têm de lidar e gerir a relação que têm de manter entre o Estado e a comunidade local, para a partir delas, idealizar e perspectivar as suas práticas: desenvolver as suas actividades/projectos/prática pedagógica. Os professores:

“aprendem a partir de uma actividade interna aos sujeitos, gerindo um conjunto de apoios exteriores, vivendo situações educativas em que se combinam actividades de informação, de interacção e de produção do saber. Trata-se fundamentalmente de um percurso individual, auto-gerido, que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação e não de acumulação de conhecimentos” (Canário, 1991, citado por Amiguiño, 1992: 102).

Surge assim o contexto de base sobre o qual este trabalho pretende incidir – identificar em diferentes projectos desenvolvidos com a comunidade nas escolas em meio rural, qual o entendimento que os docentes têm sobre esses projectos, que dimensões devem privilegiar (se deverão assumir uma “folclorização das tradições locais”, se são entendidos como um meio para as crianças realizarem novas aprendizagens, se são usados para operacionalizar o currículo nacional a partir dos saberes locais, se são uma “ferramenta” para desenvolver actividades sociais com a comunidade, para estreitar laços, entre outros), de que modo os diferentes momentos de reflexão e de análise das suas práticas lhes permitiu compreender a sua acção e apropriar-se do seu sentido.

Tudo isto pressupõe experiências comuns e partilha de experiências, o que nos leva a ter em linha de conta que cada pessoa atribui um significado individual a cada experiência mesmo que vivida em comum, uma vez que são influenciadas por outras experiências. Por isso se torna importante conhecer o trabalho desenvolvido em diferentes locais, ressaltando desde logo a pertinência de se identificar se há subordinação do currículo nacional e da acção pedagógica a todo e qualquer interesse discente, ou ingenuidade pedagógica, promovendo o desenvolvimento de projectos de “folclorização da identidade rural” em que as escolas estão inseridas, ou se pelo contrário se entende a participação da comunidade na escola como uma mais-valia para as aprendizagens curriculares dos alunos e para a dinamização e perpetuação de saberes locais.

Importa saber até que ponto, as escolas em meio rural, pautam o seu campo de acção valorizando o trabalho que parte do diagnóstico dos problemas locais, orientando-se para a produção de um sã convívio e comunicação pessoal dos alunos entre si e com os vários grupos de que fazem parte, construindo parcerias pela interdependência, enfatizando a constituição de redes de projectos com a participação e decisão dos interessados, defendendo uma alternativa de construção de políticas sociais, em detrimento de modelos de desenvolvimento centrados no crescimento económico.

A questão central

- Projectos com a comunidade nas escolas em meio rural:

quais as suas intenções?

quais os pressupostos que estão na sua origem e desenvolvimento?

qual a interpretação e uso que os docentes fazem deles?

Procedimentos metodológicos / Questões metodológicas

Para a elaboração e concretização deste estudo optámos por linhas metodológicas de natureza qualitativa e interpretativa, as quais nos remetem para um estudo naturalista.

A metodologia assume as características de um estudo de caso, “*um dispositivo através do qual um objecto pode ser estudado*” (Hamel, 1997, citado por Cavaco, 2009:72), de forma a transmitir o carácter evolutivo e complexo das realidades escolares locais e dos projectos aí desenvolvidos, tendo sempre bem patente a necessidade de captar as suas dinâmicas, interpretações e justificações sobre essas mesmas práticas.

Tendo presente que “caso” pode designar várias realidades, como “*uma escola, um programa, um projecto específico, uma rede, uma família, uma comunidade e até mesmo um comportamento individual que se registe durante um certo tempo e num determinado contexto*” (Hamel, 1997, citado por Cavaco, 2009:73); nesta investigação, não se trata de um estudo geográfico ou administrativo, mas sim do estudo de projectos desenvolvidos em seis escolas rurais do distrito de Portalegre, confinados a um espaço de tempo (2 anos) e às dinâmicas sociais e educativas que aí se verificaram. Para a definição do local foi tido em linha de conta, em articulação, o facto de ainda existirem em alguns documentos escritos o registo dos projectos desenvolvidos, bem como a possibilidade de identificar e contactar os docentes que os desenvolveram.

A presente investigação enquadra-se, essencialmente, numa perspectiva indutiva, uma vez que tem como meta a compreensão do objecto de estudo, não esquecendo as lógicas de acção inerentes às dinâmicas escolares e dos diferentes parceiros, bem como à forma como os projectos e diferentes actores sociais são influenciados pelo local e uns pelos outros.

Como todas as investigações que se baseiam no estudo de caso, foram percorridas três fases:

- preparação: onde se tentou definir o objecto de estudo, os objectivos, as diferentes questões, as técnicas a usar na recolha de dados, os projectos a estudar e os interlocutores (docentes) a contactar;

- desenvolvimento: onde se partiu para o terreno para recolher informação (documentos, entrevistas), que serviu de base à fase que se segue;

- finalização: onde se procedeu ao tratamento dos dados empíricos, para que os mesmos pudessem ser analisados como forma de possibilitar a inteligibilidade do objecto de estudo. Em qualquer uma das fases, o investigador não se pôde socorrer de nenhuma fórmula, teve de orientar a sua análise com base no objecto de estudo que pretendia estudar e no quadro de referências porque optou (Yin, 2003, citado por Cavaco 2009: 72).

Sendo o estudo de caso, *“uma abordagem que engloba diversos métodos de recolha e análise da informação obtida sob a forma de testemunhos, de observações ou de comentários”* (Hamel, 1997, citado por Cavaco 2009: 114), cabe ao investigador, não sendo completamente neutro, assegurar uma selecção de informação o mais abrangente e rigorosa possível, apesar de este acto estar dependente dos seus quadros de referência, interesses e experiências.

A investigação assume assim uma dimensão interpretativa no que se refere à forma como os docentes contactados veem nela traduzidos o significado que atribuem às situações e aos projectos.

Com o intuito de captar os quadros de referência dos docentes entrevistados e dos próprios projectos, procedemos à triangulação da informação, como forma de tornar a análise mais consistente.

Tendo *“consciência do carácter incompleto de todo o conhecimento”* (Morin, 2005, citado por Cavaco, 2009: 77), este estudo de caso não se pretende assumir como um conhecimento fechado e completo, mas sim o reconhecimento que este estará sempre inacabado. Não conseguindo uma representatividade estatística com este tipo de estudo, o investigador valoriza o contacto e a análise dos fenómenos, muito singulares ao nível da sua complexidade e riqueza.

Estratégia de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados que se pretendem utilizar na investigação, bem como a metodologia, têm por base a ideia de que *“é em relação a cada objecto concreto, no quadro de cada processo de investigação que se coloca o problema de aferir da pertinência ou adequação de uma ou outra abordagem metodológica”* (Canário, 1995: 106). Ou seja, as técnicas escolhidas para a recolha de dados, inerentes a uma determinada metodologia, podem em muito influenciar o tipo de elementos recolhidos, bem como as respostas para as questões que são objecto de estudo.

Através deste estudo de caso, procurámos recolher um conjunto de dados empíricos contidos na informação documental e nas entrevistas.

Apesar de muitas vezes se considerar que a escola é um lugar privilegiado para a produção de documentos que testemunham as suas práticas, dinâmicas e intenções, o investigador, ao realizar este tipo de estudos espera ter alguma facilidade no acesso a um manancial de informações. No entanto, neste caso, foi muito difícil o acesso aos documentos necessários – textos projectivos da acção – pois à data da elaboração dos mesmos não era comum proceder ao seu arquivo para consulta futura.

Esta recolha contemplou Projectos desenvolvidos em Escolas em meio rural do distrito de Portalegre, num período de tempo de 2 anos. Deste modo, foram recolhidos registos de 2 anos consecutivos de projectos, por cada uma das 6 escolas escolhidas. Não se pode, no entanto, esquecer que:

“o contacto com o terreno e a interacção com os participantes, a própria análise de dados que vão sendo recolhidos, pode suscitar a necessidade de inclusão de outros elementos de informação, quer pela sua relevância intrínseca, quer pela sua importância para a triangulação com várias fontes de dados” (Amiguinho, 1992: 120).

A análise documental apoiou-se em dois tipos de documentos escritos: projectos desenvolvidos nas escolas em meio rural e textos/esquemas genéricos que estiveram na base das apresentações levadas a cabo pelos docentes em Encontros de Professores e outros sobre os mesmos (projectos).

Organizar e compilar a sua recolha foi a primeira etapa neste estudo.

De referir que, com a recolha e análise dos projectos se pretendeu aferir quais “*as orientações prévias à acção*”, sendo “*legítimo esperar-se deles um conjunto articulado de intenções formalmente assumidas*” (Sarmiento, 2000: 264).

No entanto, há que salientar que os mesmos não foram entendidos “*como elementos reveladores das práticas efectivamente realizadas*” (Sarmiento, 2000: 264), uma vez que foram elaborados a priori, pelo que foi necessário recorrer à entrevista para proceder a uma triangulação dos dados recolhidos. Com os textos projectivos da acção acedeu-se às intenções, a tudo aquilo que os professores projectaram, enquanto a entrevista nos forneceu a interpretação e o “*levantamento dos processos racionalizadores operados*” (Sarmiento, 2000: 264).

Optou-se pela realização de entrevistas individuais e formais, não só como forma de sistematizar a informação que se pretendia recolher, mas também com o objectivo de melhor caracterizar cada um dos projectos desenvolvidos e a percepção que os docentes têm sobre os mesmos. Foi também a partir da primeira análise feita aos projectos que se inventariaram as questões que seria pertinente colocar, construindo a partir daí o guião da entrevista, tendo o cuidado de o organizar por blocos temáticos.

Através da realização das entrevistas procurou atingir-se os seguintes objectivos:

- Caracterizar a relação escola/professores/comunidade no decorrer do projecto;
- Explicitar as razões e os motivos que estiveram na origem da participação (aproximação) das famílias/comunidade no projecto;
- Clarificar as expectativas que os professores tinham relativamente ao contributo do projecto no desenvolvimento dos seus alunos e das suas práticas pedagógicas;
- Explicitar a importância e relevo do papel das famílias/comunidades no processo educativo dos alunos em meio rural;
- Caracterizar, do ponto de vista do professor, a relação escola/comunidade/professores;
- Explicitar a influência desta participação/aproximação das famílias no evoluir/desenvolvimento do projecto;
- Indagar as vantagens reconhecidas pelos professores no desenvolvimento global dos alunos, “actores” neste projecto;
- Explicitar o significado que teve para os professores o desenvolvimento deste projecto;
- Explicitar o contributo da avaliação e dos momentos de partilha por parte dos professores para o desenvolvimento das suas práticas educativas e do projecto;

– Recolher informações sobre a implicação destes projectos no desenvolvimento do currículo nacional;

– Indagar o significado global da pertinência deste projecto em meio rural sob o ponto de vista dos professores.

Já no que respeita à organização da mesma por blocos, foi a seguinte (Anexo II):

A – Relação escola/professores/comunidade

B – O professor e os alunos

C – Avaliação do projecto (desenvolvido por cada um)

D – Pertinência deste projecto em meio rural

O investigador propôs a gravação audio de todas as entrevistas efectuadas aos docentes, não sem antes pedir a sua colaboração no presente estudo e lhes garantir o anonimato das suas declarações, como forma de garantir um discurso mais espontâneo, para que não se vissem condicionados pelo receio em se exporem.

As entrevistas realizadas pretenderam assegurar uma conversação encarada como um dispositivo “*de reflexão, partilha e autorização discursiva dos próprios participantes*” (Ferreira, 2005: 140). Deste modo, optámos por realizar as entrevistas sem seguir de forma rígida os tópicos do guião, de forma a respeitar a forma como cada docente organizava o seu discurso. Os tópicos contidos no guião acabaram por funcionar como orientadores e delimitadores do discurso dos entrevistados, para que eles se centrassem naquilo que era o nosso objecto de estudo, ou para clarificarem algum aspecto que tivesse ficado menos explícito. No entanto, houve um esforço para que os mesmos não se sentissem condicionados nas suas respostas e opiniões.

As entrevistas realizaram-se em diferentes locais, conforme os interesses e disponibilidades dos docentes entrevistados. No que se refere à sua duração, não houve uma uniformidade, uma vez que algumas duraram 30 minutos e, outras, 60 minutos, dependendo do tempo que cada docente necessitava para expôr as suas ideias e considerações sobre os projectos. De referir, que a maioria das entrevistas teve uma duração média de 60 minutos.

Tratamento e análise da informação

De acordo com a investigação qualitativa, a descrição deverá ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. De referir que os dados incluirão transcrições de entrevistas, documentos escritos (pessoais e/ou oficiais), fotografias e outros. Tentar-se-à, tanto quanto possível, respeitar a forma segundo a qual foram registados ou transcritos.

Deste modo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados, a validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência. A questão da objectividade do investigador constitui o principal problema da investigação qualitativa (Carmo et al, 1998), pelo que se assume um cuidado especial neste âmbito, de forma a não comprometer toda a investigação.

Isto porque, em investigação qualitativa, se dá uma grande importância à validade do trabalho realizado. Logo, tentar-se-à que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem, fazem e é visível em termos de projecto.

Ter-se-à em linha de conta que em investigação qualitativa *“a preocupação central não é a se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”* (Bogdan et al, citado por Carmo, H. & Ferreira, M., 1998: 181).

Para procedermos à pesquisa empírica, sentimos necessidade de nos enquadrar numa problemática, que encerrasse em si um conjunto de questões relativas ao trabalho que pretendemos desenvolver, como forma de nos orientarmos e cingirmos aos dados que nos parecem realmente relevantes para este estudo. Não podemos, no entanto, deixar de referir que apesar de estabelecermos uma “linha orientadora” para a recolha de dados, a necessidade que sentimos de nos manter atentos aos diferentes discursos, não só como forma de constatarmos o que antevíamos à partida, mas também aferir o que de novo nos podem relatar – só assim poderíamos extrair toda a riqueza que os mesmos contém e aplicá-la à análise qualitativa que pretendemos encetar.

Este trabalho, por se alicerçar numa análise qualitativa dos dados obtidos, muitos deles recolhidos de forma não estruturada, apostou em dispositivos de análise e interpretação dos mesmos, sem o recurso a um registo de tecnicidade ou de factualidade, mas sobretudo no registo do seu sentido e da sua tradutibilidade. *“A análise do conteúdo dos discursos não visa a sua restituição objectiva, mas a sua tradução”* (Ferreira, 2005: 137).

Com a realização das entrevistas aos diferentes actores (todos eles professores que exerceram funções em escolas rurais), pretendeu-se obter informações sobre as suas práticas, confirmar o que já havia sido percebido nos projectos, aferir novos sentidos e novos dados, considerados “em falta” nos mesmos, mas acima de tudo compilar as reflexões e justificações que estes actores apresentaram para as suas acções (através do relato/discurso sobre as suas práticas e experiências) – sem com isto pretender obter dos diferentes actores apenas informações, “*mas sobretudo a reflexão e justificação sobre as suas acções*” (Ferreira, 2005: 138).

Deste modo, tornou-se imperativo que as mesmas fossem transcritas por nós, como forma de recriar (recuperar/apreender) todas as ideias e hesitações contidas nas entrevistas, bem como a carga emotiva e factual que os entrevistados depositaram/colocaram em determinadas questões ou temáticas, uma vez que as encaramos como “*dispositivos de reflexão, partilha e autorização discursiva dos próprios participantes*” (Ferreira, 2005: 140). No fundo, perceber globalmente cada entrevista, para posteriormente identificar as ideias principais para cada questão/unidade de análise, bem como aferir se as ideias se repetiam ou consolidavam noutras partes das entrevistas. Só posteriormente se seleccionaram excertos centrais significativos para cada questão, aos quais foram atribuídos códigos, à margem.

Foi, assim, necessário criar mecanismos que nos permitissem apresentar os dados, uma vez que os mesmos se apresentavam muito dispersos aquando da sua recolha.

Para agrupar os diferentes excertos por questões, foram elaboradas tabelas, que apresentavam a síntese dos pontos fortes das respostas de cada professor entrevistado.

Como esta recolha produziu um grande amontoado de dados, sentiu-se a necessidade de os codificar, a partir das ideias centrais, como forma de os organizar, para posteriormente trabalhar aprofundadamente sobre os mesmos.

Para realizar esta codificação, tivemos por base a problemática teórica contemplada no enquadramento e nas questões e objectivos definidos para esta investigação.

A aplicação dos códigos e a sua posterior sistematização em novas tabelas construídas para o efeito, permitiu-nos confirmar ideias que havíamos retido aquando da audição e transcrição das entrevistas – ficou bem patente a necessidade de os entrevistados se referirem a um mesmo assunto em diferentes partes das entrevistas. Por vezes, estas referências articulavam-se com a ideia que estavam a explicitar, outras pareciam ressurgir sem motivo (ou talvez por terem permanecido no seu pensamento e considerarem que ainda tinha ficado algum aspecto por explicitar). Foi com alguma surpresa que verificámos que estas re-introduções dos assun-

tos já abordados noutras questões se tornavam mais coerentes e ricos ao nível dos dados que nos forneciam. Outro aspecto a considerar foi a coerência do discurso dos entrevistados, nos quais se registou uma fraca ocorrência de contradições.

Para que não se perdesse o enquadramento dos diferentes excertos seleccionados, foi mantida sempre a codificação com a referência ao número da página da transcrição da entrevista onde os mesmos se podiam consultar. Estes excertos e os diferentes códigos atribuídos foram posteriormente inseridos em tabelas, organizadas pelas unidades de análise definidas. Seguidamente, passou-se a uma categorização de todos estes dados, dotando os testemunhos de um sentido mais amplo, mais generalista, agrupando os diferentes excertos segundo as suas semelhanças e diferenças, sem nunca deixar de ter em conta a contextualização do discurso inicial.

Foi desta reagrupação e categorização de dados, que se passou à construção do texto da dissertação, de modo a difundir como se desenvolveram os discursos relativamente às diferentes questões, exprimindo a coerência existente nos mesmos.

O uso das citações dos entrevistados surge como um forte aliado na interpretação dos discursos, ao mesmo tempo que servem de base à ilustração e *“inclusão de uma resposta numa determinada categoria”* (Amiguinho, 1992: 131).

Com a compilação dos códigos, tentou-se organizar os aspectos chave retirados das diferentes entrevistas, relativos aos diferentes assuntos, ao mesmo tempo que conseguimos fazer uma leitura mais quantitativa das frequências dos testemunhos relativos a cada unidade de análise considerada.

Da articulação entre os dados obtidos nesta fase e os excertos das entrevistas, elaboraram-se textos para cada um dos domínios definidos inicialmente – resultado do contributo de todos os entrevistados, pelo que podem ser entendidos como o discurso global dos mesmos sobre os diferentes temas/questões. Em algumas unidades de análise faz-se referência ao número de respostas obtidas em cada categoria, como forma de enunciar aquelas que evidenciaram uma maior tendência de resposta.

Capítulo V – Projectos em meio rural: que sentido?

Que projectos?

A escola, nomeadamente em meio rural, assume um lugar de destaque na promoção de projectos de cariz local, muitos deles promotores de desenvolvimento local e de intervenção social.

Em alguns pontos do país, entre os quais algumas escolas do Nordeste Alentejano, a escola tem focalizado algumas das suas práticas na identidade local da comunidade em que está inserida, uma vez que a educação deve-se centrar no grupo de inserção do indivíduo e não apenas no indivíduo (Espiney, 1994).

Por outro lado, a escola pode também tornar-se um centro de observação social, onde diferentes agentes podem observar, analisar, reflectir e propor actividades/soluções que promovam o desenvolvimento local.

Deste modo, pareceu-nos pertinente aferir até que ponto alguns dos projectos desenvolvidos nas escolas em meio rural, no âmbito do Projecto das Escolas Rurais, pressupunham processos promotores de desenvolvimento local, alicerçados em iniciativas da escola com a comunidade e vice-versa, se centravam nas necessidades efectivas dos seus membros e se eram elaborados tendo em vista a resolução de problemas locais e a valorização da sua identidade local, ou seja *“assumiram a responsabilidade de contextualizar na sua área de influência, ou seja na sua comunidade educativa, os seus princípios orientadores e finalidades, adequando de igual modo estratégias e metodologias, concebendo, construindo e desenvolvendo subprojectos próprios”* (Amiguinho, 1995:118).

De referir que os processos de intervenção (projectos) sobre os quais nos debruçámos se consubstanciam, de um modo geral, nos princípios do modelo de desenvolvimento global, o qual implica a participação activa de diferentes actores, a aposta no trabalho em rede e a edificação de redes de parcerias e acção – ficando patente a existência de um trabalho de equipa entre diferentes professores, de diferentes escolas, com vista a alcançar uma integração harmoniosa dos alunos, o envolvimento da comunidade e a produção de novas parcerias.

Alguns dos problemas identificados nos projectos sobre os quais nos debruçámos foram: isolamento, falta de recursos, desvalorização da identidade local, entre outros.

Foi a partir das situações identificadas, que as escolas se propuseram, conjuntamente com a comunidade, a procurar a construção de soluções participadas, que viabilizassem

ganhos mútuos, que visassem, globalmente, a preservação física e cultural de cada escola, bem como das comunidades em que estão inseridas.

Entendemos que estes projectos contribuem para preservar as características da comunidade nos alunos, bem como promover iniciativas que abram os seus horizontes ao nível dos valores, ideias, entre outros, afirmando sempre a sua cultura local e a *“instituição de parcerias, na produção de sinergias e a sua participação em processos endógenos de reconstrução de identidades sócio-culturais, de animação, de revitalização do espaço rural e de desenvolvimento local”* (Amiguinho, 1995:121).

As escolas rurais, nos seus projectos, contemplam a integração numa rede com outras escolas do concelho a que pertencem, bem como com outras, nacionais e internacionais (como acontece com as escolas espanholas com quem realizam intercâmbios), numa dinâmica que promove a *“articulação com as respectivas comunidades, tendo como referência e concretizando os seus próprios projectos, cria espaços e momentos para encontro entre escolas de concelhos diferentes”* (Amiguinho, 1995:119) – uma abertura ampla ao exterior, recebendo pessoas e projectos diferentes.

Pressupõe-se uma partilha alicerçada no património de cada localidade, seja ele físico, cultural ou social.

Ao “relocalizar” as escolas, também se está a conferir um sentido prioritariamente local, que se articula a nível nacional e internacional, criando premissas que visam o reconhecimento, pela sociedade, da identidade e existência de cada comunidade, construindo *“um itinerário de projecção no exterior em busca de uma memória cultural”*, garante-se *“a máxima deslocalização, conservando a maior intensidade de (re)localização da comunidade”* (Sarmiento, 2000:312) – obtido através da realização de visitas de estudo, saídas locais para o exterior da escola, entre outros.

Dos projectos aqui visados, é notória a preocupação de potencializar e valorizar o trabalho pedagógico e educativo e de animação de cada local, bem como uma posição marcante que contraria as concepções e práticas que tendem a olhar para as escolas rurais como pouco eficazes e sem criatividade (sem vida).

Estes projectos foram elaborados a partir dos documentos e directrizes emanadas pelo Ministério da Educação às escolas, sendo a sua implementação, em parte, suportada financeiramente pelas instituições que actuam na comunidade, nomeadamente Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais, bem como pelos Agrupamentos de Escolas de que faziam parte (representantes do Ministério).

A elaboração e execução destes projectos pressupuseram e permitiram obter objectivos a prazo, prolongando-se alguns deles por mais do que um ano de escolaridade. Na sua maioria buscou-se a integração dos saberes dos idosos, da comunidade, das famílias e dos alunos, como fortes aliados e contributo de “peso” para o desenvolvimento do currículo escolar, promovendo uma *“revisão das formas tradicionais de tratamento, de abordagem e de auxílio na descodificação dos saberes e na sua construção por parte dos alunos”* (Amiguinho, 2008:312).

No que se refere aos princípios que estão na sua origem, estes têm os saberes e conhecimentos das comunidades como factor enriquecedor das aprendizagens dos alunos, bem como a participação de vários actores em todo o processo. Encaram o aluno como um ser em evolução, forte aliado na “transformação”, afirmação e desenvolvimento de todos aqueles que o rodeiam e que, de alguma forma, são actores ou parceiros no decorrer do processo. Ao promoverem a afirmação de todo um património cultural, os alunos assumem o papel de produtores de saberes, criando espaços e tempos próprios para a comunicação (entre pares e com a comunidade) e contribuem para:

“entrosar as práticas pedagógicas na vida e na lógica de funcionamento da aldeia, em coerência com a gestão quotidiana dos tempos, que normalmente não separa e até confunde, como sucede com o tempo de produzir e o tempo de consumir” (Amiguinho, 2008:299).

Ao planificar-se uma rede de fluxo de informações na comunidade e fora dela, aposta-se igualmente em práticas facilitadoras dos processos de inovação, de formação e desenvolvimento pessoal. Por outro lado, em algumas situações, como o caso de Ouguela, a escola (e os alunos) assumem-se como uma “instituição” capaz de inventariar problemas locais, ao mesmo tempo que apostam em actividades que permitem envolver a comunidade na implementação de soluções para os mesmos.

Em todos os projectos, a comunidade é vista como um recurso/parceiro, seja do ponto de vista global, ou privilegiando algumas instituições locais ou pessoas individuais.

Os projectos visados, no que se refere às actividades desenvolvidas, evidenciam como ideias de base a necessidade de as mesmas se alicerçarem nas características e saberes locais, na interacção e comunicação a nível micro e a nível macro (dentro da comunidade e fora desta), na necessidade de a escola se assumir *“tanto institucionalmente, como pelos saberes que veicula e, ainda, pelo modo como trabalha”* (Amiguinho, 2008:302), num espaço aberto, monopólio de todos e “centro de recursos educativos” para toda a comunidade, não esquecendo, transversal a tudo isto, a valorização e divulgação dos saberes dos mais idosos, com a realização de actividades conjuntas, promovendo a comunicação entre gerações.

Estas actividades, planificadas globalmente num documento único, tomavam posteriormente a forma de subprojectos. De referir, por exemplo, as actividades relacionadas com o contrabando – esta temática serviu de base à elaboração das máscaras de Carnaval (Projecto do Carnaval), ao levantamento dos percursos dos contrabandistas (Projecto de Intercâmbio com outras escolas), entre outras. Não se identifica um acréscimo de actividades, mas sim uma articulação e integração de conteúdos escolares com temas e saberes locais.

Outro domínio, muito evidenciado em alguns dos projectos, é a promoção do uso das novas tecnologias por parte de diferentes elementos da comunidade, a escola como centro de recursos local, podendo referir-se, como exemplo, o caso dos Mosteiros, onde as crianças através da sua página de internet deram a “conhecer ao mundo” a sua comunidade, as suas particularidades e riquezas.

É de actividades como estas que se constroem os projectos de cada escola, alguns deles transversais a outras que lhe estão próximas geograficamente, ou histórica e culturalmente.

Fica a dúvida se todas estas actividades deram, de alguma forma, resposta às questões e problemas identificados, se foram promotoras de soluções participadas por diferentes actores da comunidade educativa, das instituições a ela ligadas, bem como outros parceiros exteriores. De igual modo, fica por perceber quais os produtos mais relevantes em cada processo e a forma como os mesmos foram avaliados. Ao mesmo tempo, surge a necessidade de perceber como se desenvolveu o processo e qual o entendimento que os professores fazem dos mesmos. De referir, que alguns dos documentos consultados se encontram incompletos, em virtude de não haver, na altura da sua elaboração e execução, a prática de arquivar os mesmos para futuras reflexões e análises.

Relação escola/professores/comunidade

Lógica da participação das famílias

Vivemos num mundo complexo, onde a informação circula rapidamente e por diversos canais. As informações misturam-se, originando novas ideias, novos caminhos e novas posturas sociais e individuais.

As crianças, por se encontrarem em crescimento, tanto a nível físico, como ao nível da sua identidade, encontram-se de mente aberta para realizarem diferentes aprendizagens.

Aprendizagens que realizam nos mais variados locais e situações. As aprendizagens começam em casa, com a imposição e/ou assimilação dos modelos dos progenitores, passando pelo dos vizinhos e pelos espaços de interacção, como a rua ou o café.

Em meio rural, muitos são aqueles que por terem tido um percurso escolar diferente do actual ou pouco ambicioso, mantêm com a escola uma relação ambígua, por um lado de afastamento e, por outro, de projecção de sonhos – um futuro melhor para os seus filhos.

Não é assim incomum verificar-se algum alheamento das famílias dos meios rurais em relação à escolaridade dos filhos, deixando-os, de certa forma, entregues a si próprios (Benavente et al, 1987:57) no que se refere às suas aprendizagens e ao seu percurso escolar, uma vez que se encontra implícito “*um desinteresse pela educação dos filhos*” (Amiguinho, 2008:331), em muito consubstanciado no facto de as famílias considerarem que os seus contributos não têm qualquer importância para o desenvolvimento do processo educativo dos seus educandos, pelo que optam por se manterem afastadas. O desejo de contrariar estas ideias encontra-se bem patente no seguinte testemunho:

“...eu penso que é muito importante eles saberem o que é que os filhos andam a estudar, envolvê-los nisso... eles terem uma parte participativa na educação, porque acima de tudo nós somos professores, somos educadores... mas quem são os principais educadores dos nossos alunos são os pais...” (professora B)

Esta ideia foi também a mais salientada por todos os professores entrevistados. Dos 6 entrevistados, cinco referiram que envolver os pais e a comunidade na vida escolar foi a principal razão para solicitarem a participação das famílias na escola. Uma das professoras refere mesmo que o contacto entre a escola e as famílias é muito informal e esporádico, uma vez que “*apenas valorizam na escola os tradicionais ler, escrever e contar*” (Amiguinho, 2008:331), sendo a ligação com a escola de distanciamento, fica implícito que os agentes educativos desaprovavam “*uma intervenção comunitária*”, ao não partilharem com eles as dinâmicas e acções educativas, como se pode aferir com o seguinte testemunho:

“...a escola era o sítio onde os filhos iam aprender, onde a ligação que tinham com a escola se baseava no momento de ir buscar as fichas de avaliação e algum contacto mais informal quando encontravam o professor na rua, mas na realidade os pais não sabiam o que é que se passava na escola, nem o que é que se estudava na escola.” (professora F)

Neste testemunho, é facilmente perceptível uma forte culpabilização das famílias, no que se refere ao tipo de relação que mantêm com a escola. No entanto, elas não podem ser culpabilizadas de forma unilateral por esta situação, uma vez que a escola tradicional adopta um conjunto de práticas que promovem este tipo de relação – se as práticas instituídas no meio escolar defenderem uma escola fechada em si mesma, que não privilegie e estimule os

contactos, tanto com as famílias, como com a comunidade, se não se mostrar sensível às necessidades e realidades locais, dificilmente tecerá laços sólidos, dinâmicos e interactivos com o que a rodeia. Este tipo de relações, difíceis e complexas, entre a escola e as famílias, remetem-nos para a outra razão mais invocada no que se refere à participação das famílias: a necessidade de colocar no centro da acção educativa a cooperação e a interacção com as famílias e a comunidade, de forma a dar a conhecer aos alunos (e outros) a história local, as suas tradições, linguagens e costumes, como forma de valorizar e divulgar a cultura local – ou até mesmo a identidade cultural local de todos eles. Não se pode ignorar que nos *“meios rurais encontram-se situações propícias à observação e à experimentação”* (Sarmento, 2000:298), alicerçadas na cultura local, que facilmente o agente educativo pode remeter para a cultura escolar, tornando a identidade local numa potencialidade educativa inerente ao meio.

“Sem o saber das famílias não se conseguiria conhecer, valorizar e divulgar as tradições, a linguagem, os costumes, enfim, as particularidades de cada região, permitindo assim, a defesa e a afirmação do mundo rural.” (professora D)

As escolas assumem assim, um papel não só de educar, mas também de *“enriquecer as próprias comunidades e as próprias famílias, de valorizar os seus saberes.”* (professora F).

Ao valorizarem-se estes saberes, está-se não só a permitir a sua continuidade e preservação, ao nível da informação, para as gerações vindouras, como a criar formas e produtos riquíssimos para partilhar, não só com a sua comunidade, mas também com outras escolas, outros alunos, outras comunidades. Não se pretende aqui resumir o papel da escola à valorização dos saberes locais provenientes das culturas rurais e posteriormente *“devolvê-lo”* à comunidade, mas sim como produtora de conhecimentos (novos) que transmite à comunidade, transformando-a ao nível das atitudes e formas de agir/pensar. No fundo, pode-se afirmar que outra das razões para o envolvimento das famílias e comunidade na escola é o de possibilitar investigações locais levadas a cabo pelos alunos, para depois as divulgar, a diferentes comunidades, por vários meios, criando, de certa forma, oportunidades para receberem do exterior *“opiniões/ pareceres”* sobre a sua cultura local.

“...permitir a difusão dessa investigação que os alunos faziam junto das suas famílias, dos pais, dos avós, da comunidade em geral... tentar difundir-la para o exterior, de forma a que também houvesse um feedback para os alunos e para a comunidade, sobre a forma como o exterior a via...” (professor E)

Para que haja uma divulgação e partilha dos saberes e cultura locais, é necessário existir um envolvimento das famílias, trazer para a escola os seus testemunhos, as suas práticas, as suas histórias, como forma de combater o isolamento rural de que estes alunos e comunidades são vítimas. Mais do que quebrar o isolamento, criar oportunidades para a troca de experiên-

cias e saberes a um nível mais global (com outras escolas, outras comunidades), potenciando recursos e abrindo espaços, que confirmem valores e identidades próprias (Sarmiento, 2000).

“O objectivo principal foi a intercomunicação entre todos os intervenientes da comunidade escolar e social, quebrando o isolamento em que, por vezes, se encontram grande parte destas escolas, assim como o isolamento das próprias comunidades. Outro grande objectivo era, depois de feita a pesquisa e recolha junto das famílias, a troca de experiências entre realidades diferentes, tanto a nível nacional como internacional...” (professora D)

Este tipo de postura da escola em relação à comunidade, o seu grau de abertura e dinâmica de trabalho, pode, segundo outro testemunho, ter por base os projectos desenvolvidos anteriormente. Mais, assume-se mesmo que este processo de participação das famílias na escola, depois de iniciado, deixa dinâmicas que importa continuar, uma vez que eles, de alguma forma, constituem *“o critério mais importante para aferir da natureza das relações entre a escola e a comunidade local”* (Canário, 1992:75), ao proporcionarem aprendizagens pertinentes para o contexto sociocultural. Não podemos deixar de referir que a manutenção das dinâmicas e processos iniciados anteriormente não se baseia unicamente em *“relações de continuidades”* (Sarmiento et al, 2009), uma vez que muitas delas, por via da alteração dos projectos, dos alunos que frequentam a escola, entre outras, assumem um carácter de descontinuidade, o que deixa em aberto a participação de novos actores – tornando o leque de actores mais dinâmico e enriquecido ao nível da *“diversidade”*.

“...o seguimento dos projectos anteriores que já existiam. E como as famílias já estavam habituadas a participar nos projectos levados a cabo pela escola...” (professora A)

Talvez por isso, transversal a todo o discurso dos diferentes professores entrevistados, se encontra bem patente a ideia de que a família não se resume só aos progenitores, mas muitas vezes se estende a avós, tios e até a alguns vizinhos que ocupam o lugar de família, sem o serem. Encara-se a comunidade rural, com todas as suas particularidades, como a *“família alargada”* de todas as crianças.

Importa também salientar que, ao contrário do que muitos autores referem, nenhum dos professores entrevistados apontou como razão directa para a participação ou não das famílias na escola o combate ao insucesso escolar. As crianças são sempre vistas como portadoras de características únicas, baseadas na sua identidade local, que parecem transformar as suas dificuldades e limitações em facilidades e riqueza de saberes, pelo que a tónica é posta sempre naquilo que as pode valorizar aos olhos dos outros e delas próprias. Pode mesmo referir-se que, segundo o discurso destes professores, a valorização e preservação do património cultural e social das comunidades – identidade local, é aproveitada para o processo educativo de cada aluno, numa lógica que para além de promover *“valores locais visa incrementar proces-*

... e práticas de equacionar problemas e de construir, participadamente, soluções para os resolver” (Amiguinho, 2008: 272).

Importância da relação escola – famílias – comunidade

“Sabemos hoje que a escola é fundamentalmente um sistema de comportamentos que põe em interacção, num contexto específico, grupos diferenciados de pessoas que, dentro e fora, do território físico da escola, concorrem para cumprir as funções sociais cometidas à instituição escolar.” (Canário, 1988/89: 115)

Deste modo, não se pode dissociar todas as razões apontadas anteriormente. Todas elas acabam por estar ligadas e permitem, no seu conjunto, criar um processo educativo rico em relações, sejam elas de maior proximidade (como é o caso das famílias), ou menor proximidade (caso da comunidade no seu todo).

Parece-nos que, pelas razões apontadas no capítulo anterior, fica claro que este grupo de professores encara a escola como um espaço aberto, que gera e produz saberes e conhecimentos, a partir das interacções sociais que mantém com diferentes agentes da comunidade. A escola é assumida como um local aberto à diversidade de saberes, fruto da identidade local onde se encontra inserida.

Pouco a pouco, as famílias e a comunidade vão criando laços mais fortes e dinâmicos com a escola, os quais são aproveitados pelos professores, como valência que permite gerar alguma mudança no processo educativo – *“a escola muda, mudando a sua relação com a comunidade”*. (Canário, 1988/89: 115).

“Em 1º lugar esperávamos que a comunicação entre pais e filhos fosse incentivada e fosse cultivada e... desse frutos em termos de ligação, ligações familiares.” (professora F)

No fundo, criar as condições necessárias para que a escola se aproxime da comunidade e a comunidade da vida escolar e, conseqüentemente, as crianças das suas famílias.

De certa forma, parece-nos que este pode ser o ponto de partida para a abertura a uma participação das famílias e comunidade, como ponto fulcral na criação de projectos que fomentam dinâmicas educativas mais activas e participadas, fomentadoras de aprendizagens que integram os saberes e os revertem em processos de acção (Sarmiento, 2000).

“...pretendia promover uma mudança de práticas pedagógicas que permitisse um ensino mais rico, que valorizasse a cultura local e aproximasse a escola da comunidade.” (professora D)

O professor assume um papel que vai para além da sala de aula, pois tem de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade, planificando acções que englobem todos os

intervenientes no processo educativo. Estes profissionais são confrontados com diferentes factos e situações, que os obrigam a desempenhar diferentes papéis e funções, o que resulta numa mudança na forma de tratar, abordar e auxiliar a descodificação e, posterior, construção dos saberes por parte dos seus alunos (Amiguinho, 2008). O professor tem de fazer uso de todas as suas competências para através desta mudança das suas práticas educativas, promover não só a melhoria das aprendizagens, tornando-as mais ricas e dinâmicas, como o aumento da motivação dos seus alunos.

“...pretendia que os meus alunos estivessem motivados em aprender, criando hábitos de trabalho, de pesquisa e de investigação em torno dos seus interesses, tornando-os mais autónomos e intervenientes na vida social.” (professora D)

A implementação de um trabalho mais participado e investigativo como forma de tornar os alunos mais autónomos e interventivos a nível local, alicerçado em práticas pedagógicas diversificadas, vem requalificar as aprendizagens realizadas fora da sala de aula e valorizá-las face ao processo educativo e a todos os seus intervenientes.

É através da participação das famílias na escola e da sua valorização, que surgem projectos alicerçados na comunidade, que visam enviar-lhe estímulos positivos, reforçar a auto-estima e valorizar a identidade cultural e local.

“...o objectivo era que, no fundo, a própria comunidade pudesse receber um pouco, estímulo também do exterior...” (professor E)

No fundo, podemos talvez afirmar que a importância desta relação se consubstancia na necessidade de cortar os laços com uma cultura individual, que isola alunos e professores dentro das salas de aula. Pelo contrário, fomenta uma cultura colaborativa entre diferentes actores educativos, como forma de consolidar através das mudanças na prática pedagógica, um sentido de intervenção mais lato e próximo das comunidades e dos interesses dos alunos.

“Permitir-lhes uma educação mais fora de casa, permitir-lhes contactar com outros alunos, outras experiências... e permitir-lhes partilhar um pouco aquilo que era o trabalho desenvolvido...” (professor E)

Não só trabalhar com a comunidade e para a comunidade, mas também permitir que todo o conhecimento adquirido fosse partilhado com outras comunidades. Mas acima de tudo, como ponto mais partilhado por todos os entrevistados, a importância da relação estabelecida entre a escola e a comunidade, centra-se sobretudo na necessidade de aproximar as famílias/comunidade da vida escolar, valorizando a sua participação nos projectos desenvolvidos, através da inserção/integração dos saberes, conhecimentos e valores, os quais ajudam não só na afirmação da sua identidade local, como funcionam como um factor de motivação para as aprendizagens dos alunos e como um estímulo para a sua auto-estima.

Natureza da relação – intenções

Desta importante relação, resultam momentos muito intensos ao nível das «vivências colectivas», que transcendem em muito a «experiência vulgar», atribuindo uma nova dinâmica e intensidade aos laços sociais que se vão estabelecendo (Benavente et al, 1987: 61).

Defendendo um pluralismo das famílias e comunidades, a escola, tenta organizar-se de forma adequada para «*acolher a diversidade dos alunos*» (Almeida, 2007: 74). As famílias devem ser tratadas de acordo com as suas características, respeitando a sua individualidade, uma vez que elas são diferentes umas das outras (Sarmiento et al, 2009). Ao acolher a sua diversidade, está-se a contribuir fortemente para a promoção da aproximação das famílias/comunidade à escola. Esta aproximação, irá consubstanciar-se na valorização dos saberes da comunidade e do seu património (não sem que antes se articulem os saberes das diferentes famílias), bem como a sua divulgação - criando um sentimento de pertença pelo local, reapropriam-se da sua cultura, tornam-se mais preparados para darem a conhecer a sua identidade (local) aos outros. Talvez por isso, a promoção do meio rural seja assumida como a principal intenção, entre 5 dos professores entrevistados.

“Digamos que ao aproximar a comunidade da escola conseguiu-se a valorização da cultura local.” (professora D)

Mas não podemos deixar de salientar, de acordo com o discurso de um dos professores entrevistados, que tudo isto só é possível se os alunos cultivarem atitudes de respeito pelo património local. Só promovendo atitudes que levem ao conhecimento do património local, se pode esperar que os mais novos sintam prazer em usufruir dele e desencadeem atitudes de preservação e respeito pela história que a ele está ligada - sempre com o intuito de valorizarem o meio local “*sem o violentar a partir de modelos urbanos*” (Regateiro, 1995:65), para que seja sentida a:

“...necessidade de o valorizar e de pôr as crianças em contacto com esse património... e de os ensinar, de os educar para o respeitar e para usufruir dele.” (professor E)

No fundo, trata-se da identidade local que necessita ser reconstruída/reapropriada pelas e para as novas gerações, numa acção que se quer de “*reconhecimento da história e da cultura locais, inserindo-se numa lógica de desenvolvimento local*” (Sarmiento, 2000: 312), ou talvez de promoção e dinamização, como fica patente no discurso de três dos professores entrevistados. Parece-nos que a luta pela identidade local é assim uma das principais inten-

ções aquando da elaboração destes projectos, como uma aposta clara em transportar também as culturas e os valores aí existentes para o trabalho escolar.

“Foi a luta pela identidade, também, que esteve por trás desses projectos... o respeito pela cultura local e a sua valorização.” (professor E)

Mas a reconstrução da identidade local, segundo alguns dos entrevistados, por partir de acções locais que dão sentido ao local, ao mesmo tempo que fazem a “ponte” com o global, cria nos diferentes actores um sentimento de pertença e orgulho em relação a tudo aquilo que vão redescobrimo e reinterpretando, aponta quase sempre para a necessidade de divulgação do trabalho que se desenvolve na escola.

“...tornou-se um objectivo maior partilhar aquilo que era a vivência diária daquela escola com a comunidade, exactamente deixar à opinião de cada um, de cada educador, enfim, de cada pessoa que pudesse contactar com a escola através da internet, que sentido é que uma escola daquelas podia fazer num meio como aquele...” (professor E)

Esta divulgação permitia uma dualidade de intenções, por um lado criava algumas condições para professores e alunos (e também a própria comunidade) aferirem o sentido que a escola, com todas as suas dinâmicas, acções e intervenções assumia aos “olhos” dos outros e, por outro, incentivava a que houvesse uma maior partilha de saberes entre as famílias/comunidade e a escola. Ao mesmo tempo que os alunos e a escola eram agentes promotores da valorização da cultura local, eram também “consumidores” de todos os saberes partilhados – indubitavelmente, a partir destas acções, ambicionava-se também alcançar uma apropriação entre todos os envolvidos, até porque a escola lhes proporcionava uma nova forma de estar no processo educativo, ao torná-los parceiros e actores activos.

“...aproximar a escola à família, ou a família à escola, rentabilizar a cultura local que vai variando... e, no fundo, fazer com que algumas tradições, alguns costumes, fossem trazidos novamente à baila, não é... estavam esquecidos e é bom para os alunos verem o que é que se fazia noutros tempos, ver como é que era a vida dos pais quando andavam na escola e ter participação em tudo isso...” (professora C)

Resultante desta aproximação, surge um enriquecimento das aprendizagens académicas dos alunos, através do aproveitamento dos saberes locais, assente “em concepções pedagógicas activas e não directivas” (Sarmiento, 2000:425), as quais não só preservam a autonomia dos alunos, como valorizam a cooperação e o trabalho desenvolvido a pares – um ensino assente na prática, “no fazer”, no contacto directo com a sua cultura e as suas raízes.

“A comunidade, porque é assim, junto especialmente dos avós, dos tios, daquelas pessoas que têm aquelas riquezas culturais de já de muitos anos... têm coisas que são uma mais-valia e que vão enriquecer tudo aquilo que a gente vai trabalhar...” (professora B)

De igual modo, e indo buscar muitos desses saberes aos mais idosos, valoriza-se a comunidade e atenua-se o isolamento de que as pessoas são vítimas nas aldeias, ao proporcionar-lhes acções que permitem não só o contacto harmonioso entre gerações, como apostar em mostrar aos mais idosos a sua riqueza e a necessidade da participação dos mesmos nos processos educativos. O mesmo se verifica com as escolas rurais, as quais ao estabelecerem/promoverem relações com outras escolas e instituições atenuam esse factor.

“...aqueles encontros que às vezes fazíamos e que vinham os avós, vinham os tios e aquelas pessoas que estão em casa e sentem um bocado isoladas, também era uma forma de eles não sentirem por um lado o isolamento que as aldeias têm e por outro lado contar e divulgar e assim passar aos netos...” (professora B)

Sendo uma “fonte viva” de saberes, os idosos assumem um papel privilegiado de parceria em relação à escola, uma vez que os seus saberes, experiências de vida e cultura adquirida, são valorizados e rentabilizados a nível educativo, ao mesmo tempo que veem reforçados os laços com a escola (na pessoa dos alunos). Para que tal possa ocorrer é necessário dotar os alunos de competências que os tornem capazes de escutar e aprender com eles, para que as experiências, tidas durante o tempo livre de que estes grupos dispõem nos Centros de Dia onde se encontram (paredes meias com os espaços educativos), se transformem em experiências de aprendizagem contextualizadas (Amiguinho, 2008) – promovendo uma aproximação entre diferentes gerações.

“...tínhamos ali duas comunidades, enfim, duas gerações logo à partida muito afastadas e entre as quais era necessário promover um diálogo, que levasse a uma valorização, naturalmente, de avós, dos pais, da cultura dos seus antepassados... e depois que levasse também à valorização dos..., ao sentirem os mais velhos, sentirem essa valorização por parte dos mais novos, mas também depois, por parte de todos os que, vindo de fora, poderiam transmitir uma palavra de carinho para aquela dádiva que existia da parte dos mais velhos em quererem, de sua livre vontade, participar nas actividades da escola...” (professor E)

Note-se que a aproximação entre estas gerações não assume destaque só ao nível das aprendizagens, uma vez que esta proporciona aos mais idosos a oportunidade de verem o «seu papel e utilidade» reconhecido aos olhos dos outros.

Abarcando todas estas acções, processos, iniciativas e dinâmicas, a escola valoriza/reforça o seu papel no meio rural onde está inserida, como afirma um dos professores entrevistados:

“... veio com um sentido que passa pela afirmação da escola num meio como aquele, que é entendida por vezes como frágil, enfim, por vezes como não se compreende muito bem, se faz sentido, se tem sentido, se se deve manter ou não...” (professor E)

A escola deixa de ser vista como:

“uma instituição social com funções de formação e transmissão de conhecimentos, mas sim um espaço relacional em que estão em foco não só os alunos (individualmente ou em grupo)

mas também as restantes pessoas (professores e restante comunidade no seu conceito global).” (Rangel, 2003)

As intenções da escola, no que se refere à participação das famílias nos projectos escolares, segundo os entrevistados, traduz-se maioritariamente na promoção da aproximação das famílias/comunidade à escola, valorizando os seus saberes, o seu património, ao mesmo tempo que encetam acções de divulgação do mesmo, como forma de promover o meio rural – uma aproximação que visa um *“processo de intervenção que se deve confundir com a dinâmica própria do desenvolvimento”* (Amiguinho, 2008: 283), devendo *“integrar o sistema educativo global e, entre outras finalidades, promover concomitante a educação de crianças e de adultos”* (id.), fortemente ligados através das vivências e experiências tidas em comum.

Tipos de participação

Como ficou patente anteriormente, *“ a relação da escola com a comunidade não tem um só sentido; ela é também a relação da comunidade com a escola.”* (Benavente et al, 1987: 138)

No discurso dos professores entrevistados, é notório que as famílias e a comunidade são parceiros activos deste tipo de projectos. As atitudes de cada parceiro tornam-se mais activas sempre que a escola assume uma abertura maior face ao meio que a rodeia e desenvolve relações e partilhas de cariz mais permanente, assentes no respeito mútuo e na valorização pública dos saberes, culturas e valores locais. Assumem que a escola pretende uma participação social activa e útil dos seus parceiros, que possibilite um crescimento global dos alunos, a partir de processos educativos integradores, que abrangem a vertente social e a educativa, bem como a sua autonomia, tanto no processo educativo, como interventivo a nível local, apesar de em muitos locais não serem logo identificados problemas locais que precisassem de alguma intervenção.

“Eu acho que é mais pela participação social activa... e útil. Os problemas foram surgindo depois, à medida que nós fomos escavando é que as coisas foram acontecendo.” (professora A)

Este testemunho remete-nos para acções activas e dinâmicas no local, que visam dar resposta às necessidades sentidas, sejam elas de valorização e reapropriação da identidade local, ou a resolução de problemas concretos, que vão desde a criação de um museu local, até à recriação de tradições e memórias.

Ao mesmo tempo, esta participação remete-nos para uma postura de autonomia por parte dos alunos, “*com o objectivo principal de criar um clima em que a experimentação não fosse inibidora.*” (Rangel, 2003). Os processos e acções educativas são organizados para que os alunos (e suas famílias) se sintam capazes de agir de forma espontânea e independente nos diferentes espaços e situações da sua vida social. (Sarmiento, 2000).

Os alunos tornam-se assim, promotores de diferentes acções, expondo junto dos seus professores as suas ideias e necessidades, estabelecendo as suas prioridades. Talvez por estas iniciativas partirem deles, assimilam e integram com maior facilidade os novos saberes – dão-lhe sentido assentes na realidade - e denotam alguma facilidade e disponibilidade para os transmitirem a outras pessoas da comunidade.

“...foi muito giro porque eu não tive que me preocupar, eles aprenderam tão rapidamente a questão do euro, que eles próprios é que traziam os pais à escola, eles é que ensinavam os pais como é que era o novo (dinheiro)...” (professora B)

No entanto, há que enfatizar que esta participação necessitava de alguma regulação. Não era possível acolher toda a comunidade de uma só vez. Tornou-se necessário planificar os momentos de cooperação e partilha, começando por convidar a participar as pessoas mais próximas dos alunos (familiares), estendendo-se depois, de forma gradual, a toda a comunidade disponível para o efeito – o professor não pode perder de vista os processos educativos de âmbito nacional que tem de trabalhar com os seus alunos, pelo que tem de articular o conhecimento local com eles.

“...começar por falar com os pais, com os familiares mais próximos, avós, pais, tios [...] que pudessem dar os seus testemunhos... posteriormente, passou-se a envolver a restante comunidade.” (professora A)

Deste trabalho de parceria resultou, segundo dois dos professores entrevistados, a resolução de alguns problemas locais, muito embora não fosse esse o objectivo principal dos projectos em curso, uma vez que na sua origem tinham outros pressupostos, como a valorização da cultura local, os problemas locais reais só iam surgindo à medida que iam conhecendo melhor a comunidade e que esta adoptava a escola nas suas dinâmicas e acções. Só com uma maior abertura por parte dos diferentes parceiros, se conseguiu identificar as questões locais e, posteriormente, encetar atitudes e acções cooperativas que levassem à sua resolução, mediante a mediação levada a cabo pela escola com os outros parceiros.

“Houve problemas locais solucionados na altura como a implementação de uma Cantina Escolar que já se arrastava há um par de anos, com a intervenção de algumas instituições locais e o envolvimento de professores, alunos e pais.” (professora D)

Ao envolverem diferentes parceiros - os quais não se limitavam à instituição escolar, mas também a instituições autárquicas e outras -, criaram-se condições para que cada um aplicasse os seus recursos “numa realização conjunta duradoura” que visasse a sua participação no processo educativo ao nível da comunidade local. No fundo, assumir aquelas acções como globais – da comunidade e não da escola – a partir de uma escola de índole “*comunitária, com a sua identidade e responsabilidades*” (Patrício, 1995: 76). Numa escola deste tipo, comunitária, aposta-se nos alunos como os principais actores de todo o processo de mudança/transformação que se pretende desenvolver.

“O procurar que fossem eles os actores e que fosse por um lado a escola... e quando eles falavam do seu trabalho não falavam da escola e não se sentia que falavam da escola, falavam de toda a comunidade...” (professor E)

Ao serem parte importante na transformação tanto dos comportamentos como das práticas, aos alunos é atribuída a dimensão de cidadãos, uma vez que são parte integrante de uma escola que se “*transforma quando se comunica à comunidade onde radica*” (Sarmiento, 2000: 320) e comunica com os outros, como se a escola e a comunidade fossem um todo. Uma comunidade que muitas vezes se encontra adormecida para muitas das questões locais que precisam da sua atenção. Uma das professoras entrevistadas refere mesmo que não basta haver uma participação de vários agentes, se daí não resultarem dinâmicas que ajudem à melhoria das infraestruturas locais. Os alunos, através do trabalho directo e activo que desenvolvem na escola, a que, por sua vez, dão continuidade com a sua inserção activa na comunidade, são considerados os agentes mais adequados para levarem a cabo acções de denúncia e alerta para diferentes questões locais.

“... ao termos uma intervenção local estamos a fazer o levantamento de questões e estamos a contribuir para que alguém mais se empenhe, alguém mais tenha vontade de... nomeadamente as instâncias superiores, os nossos autárquicos, que podem contribuir para melhorar certos aspectos que, às vezes, não é que estejam esquecidos, mas começa mais gente a falar sobre o assunto e então convém intervir...” (professora F)

Deste modo, ao mobilizar os alunos para este tipo de acções, estava-se a fomentar uma participação dualista: por um lado tentava-se envolver outras instituições que não a escola nestes projectos, pois possuíam mais recursos e poder “local e político”, que lhe permitia mudar o rumo das questões inventariadas e, por outro lado, valorizava-se o património local. Este trabalho, como refere um dos professores, só poderia tornar-se verdadeiramente válido e pertinente se se baseasse num trabalho continuado de troca de saberes com a comunidade, o qual iria impertrivelmente enriquecer os conteúdos escolares – currículo nacional – orientando as actividades educativas “*numa perspectiva que assume o carácter holístico e globaliza-*

dor do respectivo projecto escolar e acentua os meios e os recursos locais” (Sarmiento, 2000: 314), pondo em evidência uma escola que se articula com as gentes e instituições locais.

“...eram dinâmicas diárias, desde, enfim, o carinho que era partilhado entre eles, até às histórias, enfim, e pequenas lições que acabavam por acontecer, quer ao almoço, quer no período, chamemos-lhe assim agora, de enriquecimento curricular.” (professor E)

Para que estas acções se assumam como educativas e transformadoras, é fundamental que as mesmas se vão desenvolvendo de forma ininterrupta ao longo dos projectos, para que as práticas se mantenham – mesmo que não se desenvolvam durante o período escolar.

Talvez por tudo isto, e de certa forma transversal a toda esta questão, se mencione, referido por cinco dos professores entrevistados, que o tipo de participação pretendida deverá ser activa e autónoma, pois só assim os diferentes agentes/actores poderão dar resposta a todas as questões/situações anteriormente focadas. Só fazendo uso de todos os recursos que cada um pode disponibilizar, se pode ter uma intervenção activa na localidade, sejam estes materiais, culturais (todos os saberes e experiências que os pais e outros familiares possuem nos domínios mais variados e que podem ter um papel importante na sua aprendizagem), relacionais, entre outros.

Gestão da participação

Partindo da ideia que os diferentes agentes/parceiros educativos são detentores de diversos recursos que possibilitam acções dinâmicas e interventivas que apelam à mudança (seja ela local, ou mais restrita ao nível de uma instituição, uma infraestrutura) e que as escolas inseridas em meio rural são detentoras de uma grande proximidade com o meio em que as crianças estão inseridas, podemos afirmar que os contactos e as relações estreitas com o meio influenciam em muito a gestão da participação de cada um nestes projectos.

Todos os agentes têm uma presença e um potencial ao nível da participação no processo educativo muito distinta, pois todos eles *“representam importantes dimensões da vida social local, uma vez que alguns desses actores (como é o caso da própria escola) medeiam a relação da comunidade com os níveis não locais da estrutura social.”* (Benavente et al, 1987: 137)

Parece-nos que, por esse motivo, a maioria dos professores considera que a participação dos diferentes agentes/parceiros é gerida pelos professores e alunos, os quais devem ser responsáveis pela articulação, organização e avaliação do projecto, apesar de poderem delegar

a outros parceiros algumas tarefas/acções (Meirieu, 1995). Muitas vezes são os professores que iniciam o processo com o apelo à aproximação das famílias ao meio escolar, mas depois os alunos ganham dinâmicas e interesses próprios que os fazem ser eles os gestores mais activos – a comunidade, ao nível da intervenção, caracteriza-se pela promoção de uma abertura dos horizontes das crianças, da sua sociabilidade, consubstanciada inicialmente na colaboração com os pais.

“Eu tive a iniciativa de aproximar as famílias à escola, mas depois os miúdos já tinham curiosidade e a iniciativa de levar à escola os conhecimentos que eles iam tendo, com... com as outras pessoas da família.” (professora A)

No entanto, com o desenvolvimento activo destes processos/projectos, que visavam uma participação e envolvimento muito partilhado por todos, originaram-se também algumas mudanças ao nível da sua gestão; pode mesmo referir-se que esta mudança ocorre de forma espontânea. Por se encontrarem muito próximos de instituições, como os Centros Comunitários, alguns professores, referiram que a participação dos diferentes agentes/parceiros tinha de ser gerida de forma partilhada entre as escolas e as diferentes instituições e a comunidade, dependendo de quem dinamizava as diferentes acções.

“...tínhamos o Centro Comunitário, enfim, através dos seus representantes, que estando sempre participantes geriam os seus eventos, a nossa participação... nós precisávamos da colaboração deles...” (professor E)

Para além da gestão feita entre os professores e algumas instituições, é importante referir que a estratégia passava também, em grande medida, pelos encontros dos professores das diferentes escolas, onde estes projectos eram desenvolvidos. Os pares partilhavam, entre si, não só as vivências e saberes, mas também as dificuldades que sentiam, como forma de ultrapassar os obstáculos e valorizar as suas práticas.

“...eu diria que o mentor, se calhar, era o projecto... que nos conseguia juntar... que nos conseguia juntar a nós professores a conversar sobre aquilo que fazíamos... e que nos dava incentivo a continuar...” (professora F)

Muitas vezes, por as acções adquirirem um rumo inesperado, deixavam em segundo plano a escola e a comunidade como gestoras da participação, assumindo as instituições ligadas à área social e à política (como os Centros Comunitários) o papel principal, em virtude de serem elas as dinamizadoras principais dos processos.

“...com o Centro Comunitário, um conjunto de iniciativas que extravasavam a escola e a comunidade... quer algumas ligadas, enfim, à área social e à política, mas na parte que nos tocava, não tendo, enfim, uma independência na nossa forma de funcionar... pela identificação, obviamente, entre a escola e o Centro Comunitário... era enfim, o pólo dinamizador. As famílias... no fundo, acabavam por se integrar...” (professor E)

Partindo de laços mais fortes com os membros da comunidade que lhe estavam mais próximos (como os idosos), os professores tentavam criar uma relação de maior proximidade e partilha com os outros, dos quais se destacam as famílias.

Por outro lado, o próprio projecto, com todas as suas dinâmicas, acabava por ser ao mesmo tempo o grande mobilizador de todas estas participações e o seu gestor – sem este tipo de projectos, parece-nos, que dificilmente se estabeleceriam as parcerias necessárias para o desenvolvimento dos processos e acções desejados.

“Eu acho que o apoio que o Projecto das Escolas Rurais, da Escola Superior de Educação, através do Instituto das Comunidades Educativas, foi o grande impulsionador desta onda, por assim dizer...” (professora F)

Ao assumir um carácter dinâmico e com um raio de acção crescente, tanto em relação aos parceiros como às actividades desenvolvidas, tornou-se muitas vezes necessário descentralizar as atitudes de gestão da participação de cada um/de cada família ou instituição da figura central do professor e dos seus alunos, sendo necessário envolver outros parceiros e outros “decisores educativos”, para que da diversidade resultasse não só a valorização das acções, como uma transformação mais abrangente ao nível dos interesses e realidades locais.

“...o professor era normalmente o responsável pela... por os contactos para fora, mas a partir de uma certa altura o coordenador do Conselho de Docentes ou o coordenador de Projectos que estava ligado ao Conselho Executivo, tinha também um papel importante a fazer contactos e a estabelecer parcerias...” (professor E)

Em suma, por muito diferentes que sejam as intenções, dinâmicas e origens dos agentes/parceiros envolvidos neste processo, e que a sua participação seja, na maioria dos casos, gerida de forma partilhada, é importante assinalar que a maioria dos professores entrevistados centra essa “tarefa” nos professores e alunos.

“Eles tiveram um papel muito activo, depois era a própria tia, uma avó que se lembrava... às vezes tinha de pôr um bocadinho o freio, porque se não as pessoas daqui a bocadinho já não dava aulas...” (professora B)

As dinâmicas postas em exercício, ao mobilizarem diversos actores, mobilizam também diferentes interesses, ideias e necessidades, pelo que os processos podem assumir um grau de abrangência e acção superiores ao inicialmente previsto, tornando-se imperativo que os professores, em representação da comunidade educativa, imponham metas contextualizadas e com fortes hipóteses de serem concretizadas.

Papel das famílias

Tal como já foi referido, o processo educativo envolve vários agentes/actores, não se limitando só aos professores e alunos. Todos eles desenvolvem, em conjunto, uma *“reciprocidade de acções e relações”* que caracterizam todo o espaço educativo. (Benavente et al, 1987: 141)

Todos eles têm um contributo e uma presença marcante no desenvolvimento e na educação de todos os alunos, pelo que é *“necessário que concebamos a escola enraizando-a na cultura da comunidade a que pertence e conseguindo levar a comunidade a participar no seu funcionamento”* (Patrício, 1995: 75).

Parece-nos que esta ideia é determinante para a maioria dos professores entrevistados, uma vez que eles destacam, ao nível do papel das famílias/comunidades nos projectos escolares em meio rural, a necessidade de estes dois “grupos” participarem nas actividades/aprendizagens dos alunos como parceiros dos professores, relacionando-se com eles de forma interactiva. Apesar do grau de abertura das escolas para este tipo de participação, há que referir que tanto as famílias, como a comunidade, no início do processo educativo, eram convidadas a participar pela escola.

“... começaram a ser convidadas, mas com o andar dos projectos foram-se envolvendo cada vez mais e já havia muitas pessoas, muitos pais a proporem actividades, a disponibilizarem-se para participar...” (professora F)

As famílias/comunidade são assim interpeladas a assistirem a um grande número de actividades, mas, ao mesmo tempo, são também chamadas para dinamização activa de outras. Alguns professores deixam implícito, em todo o seu discurso, um apelo a uma interacção sem barreiras, onde se pode dar alguma liberdade à sua participação, tanto ao nível das temáticas a abordar, como das iniciativas a realizar.

Com esta participação activa, muitas vezes foi considerado, por alguns professores, que a família era aglutinada pela comunidade, não havia uma linha de separação entre estes dois “grupos”, em muito devido à inserção da escola no seu seio, bem como à sua situação geográfica, muito próxima dos centros comunitários (em alguns casos, os idosos que os frequentavam estavam mais próximos do que as famílias, tanto da escola, como dos alunos). A escola deve avaliar a comunidade globalmente, de forma a perceber *“os recursos que oferece e entender que um deles são as pessoas da terceira idade”* (Patrício, 1995: 75).

“... as famílias diluíam-se um pouco na própria comunidade. Exactamente por essa comunidade, essa família mais alargada, que estava lá no Centro Comunitário, quer pela maior distância de algumas famílias que viviam em meios mais afastados ou que tinham actividades mais absorventes...” (professor E)

A participação da comunidade não se limitava à troca de saberes só com um único sentido: comunidade/escola, uma vez que a escola também assumia uma postura (um lugar/um papel), quando enveredava pela comunicação/divulgação de saberes à comunidade. Isso mesmo é referido por uma das professoras entrevistadas, apesar de salientar que são mais comuns as acções que privilegiavam a troca de saberes no sentido comunidade/escola.

“... foi em menor quantidade ir ver o que é que eles fizeram, os alunos... foi muito mais ir mostrar os seus saberes e fazer alguma coisa... eram mais dinamizadores.” (professora C)

No entanto, há que referir que estas trocas assumiram sempre uma grande relevância no processo educativo, tanto pelo enriquecimento curricular que permitiam, como pela dinâmica que implementavam no acto educativo, no fundo *“ajudar a comunidade a redescobrir-se e a mostrar-se”*, através da revitalização das suas raízes culturais (Amiguinho, 2008: 291).

“As famílias além de terem sido um recurso muito valioso, fonte de saberes e experiências únicas através das quais as crianças fizeram o seu levantamento, foram também os actores na preservação das tradições já esquecidas implantando-as no seu quotidiano como antigamente e espectadores de uma herança cultural desenraizada há muito tempo da sua comunidade...” (professora D)

No fundo, o papel destes actores no processo educativo caracteriza-se por alguma ambivalência: por um lado assumem-se como parceiros e, por outro, como dinamizadores. Parece-nos que isto acontece porque, ao haver uma confiança de parte a parte e objectivos/metasp comuns, os papéis invertem-se com alguma regularidade, com o intuito de melhor responder às necessidades do contexto local onde as escolas estão inseridas.

“Eu acho que as coisas, a partir de uma determinada altura, passaram a ser feitas em parceria. Em que nós tínhamos iniciativas, eles tinham iniciativas, havia ali uma conjugação de interesses.” (professora A)

Estas relações e “interpretações” de papéis, no decorrer do processo educativo, são de tal maneira importantes para todos os actores, que ao assumirem que a *“produção de saberes pode entroncar na valorização do trabalho pedagógico em torno de questões, problemas e potencialidades dos contextos comunitários”* (Amiguinho, 2008: 305), acabam por criar alguma frustração a todos aqueles que por vários motivos se veem impossibilitados de participarem.

“... eles aderiram bem, e às vezes aquelas mães ou pais que trabalhavam ficavam com pena quando não podiam ir...” (professora B)

O professor e os alunos

Contributos para o desenvolvimento dos alunos

Tal como tem vindo a ser referido, a partir das ideias defendidas pelos diferentes professores entrevistados, as famílias/comunidades são fontes inesgotáveis de conhecimentos, que são transmitidos aos alunos das mais variadas formas. Eles aprendem a partir do convívio informal do dia-a-dia com as suas comunidades, das interacções sociais que vivenciam, tanto dentro, como fora da sala de aula. Mas para que as crianças tenham um desenvolvimento global harmonioso, têm de diversificar as suas interacções sociais, tornando-as mais abertas a outros actores sociais, a outras comunidades; a escola deve reger-se “*pelos princípios da liberdade, da responsabilidade e da flexibilidade*” (Almeida, 2007: 71).

“... e acho que o facto de eles começarem a lidarem com as coisas deles, com a terra deles, com as gentes deles, abriu-lhes mais as perspectivas, não ficaram tão atarrancados só virados ali para aquele mundinho, porque estão em casa, é ver televisão, ir para a rua brincar...” (professora B)

Parece-nos que se defende a ideia que se deve dar aos alunos “as ferramentas” necessárias para que eles encontrem/descubram diferentes formas de ver o mundo e a diversidade cultural que os rodeia, promovendo, de igual modo, a “*compreensão do sentido da própria escola, da educação e do saber, isto é, o sentido e a utilidade do seu esforço*” (Ferreira, 2005: 416). No fundo, a escola deve assumir que a sua principal finalidade relativamente aos alunos, é a “*construção da cidadania*” (Meirieu, 1995: 55). Os alunos devem estar despertos para a multiculturalidade que os rodeia, tanto dentro como fora da sua comunidade, ou da sua escola.

“...escolheram a sua forma, como eles se podem integrar na sociedade moderna... perceberam, penso eu, enfim, a forma como podem valorizar a sua cultura e, portanto, afirmar-se como cidadãos activos e com uma participação activa na sociedade... portanto, aprenderam valores ligados com a cidadania e a participação activa. Em termos de aprendizagens concretas, eu julgo, que foi um estímulo para eles sentirem que a escola lhes traria mais do que, enfim, os saberes académicos...” (professor E)

Do mesmo modo, parece-nos que ao se criarem condições para que as crianças se tornem um “elemento chave” no processo de construção do seu conhecimento, se formam cidadãos capazes de criar, pensar, construir e reconstruir os seus valores, os seus ideais e saberes. Pode-se mesmo afirmar, tal como alguns professores referiram, que “*o objectivo principal da escola é criar cidadãos activos e participativos, intervenientes e críticos, sejam eles alunos, pais ou professores.*” (Almeida, 2007: 76)

“...desenvolvimento do espírito crítico, não é... e da observação e da implicação no meio onde vivem e terem um papel activo na resolução dos problemas locais...” (professora F)

O processo educativo deve assim integrar aspectos culturais e históricos da comunidade, para que todos possam *“alargar os seus horizontes”*, partilhando saberes e *“desenvolvendo atitudes de tolerância e respeito para com as diferenças”* (Almeida, 2007: 76), tanto entre as diferentes pessoas que formam a comunidade, como de outras comunidades que vão conhecendo.

“Aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.” (professora D)

A comunidade, ao partilhar com os alunos os seus saberes e valores locais, proporciona-lhes aprendizagens activas e significativas, *“a compreensão crítica da comunidade, o que faz crescer a auto-estima e o respeito por si próprio”* (Amiguiño, 2008: 292), criando-lhe as condições necessárias para perceberem o que os rodeia, favorecendo, de igual modo, a sua integração e socialização com os outros.

“...qualquer sabedoria dos outros e qualquer partilha, não é... é bom e toda a gente aprende com o outro... há coisas que às vezes pensamos que sabemos e não sabemos... qualquer aprendizagem diferente que eles pudessem levar, os alunos aprendiam, não é... faziam sempre uma aprendizagem...” (professora C)

Sendo estes contributos de relevo no que se refere ao desenvolvimento dos alunos, importa ainda focar, que tudo isto só é possível se despoletar neles a vontade de investigar e saber mais, articulando com os *“vários elementos da comunidade que acabam por se associar voluntariamente a esta iniciativa”* (Amiguiño, 1995: 119). Talvez por isso, tenha sido referido o trabalho de projecto como um forte aliado no desenvolvimento das competências dos alunos em áreas essenciais do saber como a comunicação oral e escrita; mas também ao nível das competências TIC, pois como foi referido anteriormente, muitas das actividades culminavam com a sua divulgação na internet e/ou a partilha através de chat's ou mail's.

“E depois a metodologia que se trabalhou, pronto, foi trabalho de projecto, permitiu também criar competências a vários níveis, quer das TIC, quer na questão do desenvolvimento oral, quer na escrita...” (professora B)

Podemos, talvez, concluir que este tipo de trabalho:

“...foi importante em todos os sentidos.” (professora A)

pois permitiu aos alunos, através de um processo educativo baseado na descoberta/investigação e partilha de conhecimentos, tornarem-se pessoas críticas, activas e participativas, tanto ao nível da sua comunidade local, como da sociedade global, componentes que

articuladas definem “o futuro da escola, e mais genericamente do mundo rural” (Sarmiento et al, cit. Amiguinho, 2008: 296).

Introdução da cultura local

Tendo por base aquilo que foi sendo referido até aqui, parece-nos peremptório afirmar que o processo educativo não se desenvolve só na sala de aula, dentro de quatro paredes. Pelo contrário, pensamos que ficou explícito que, segundo os testemunhos recolhidos, o processo educativo se desenvolve em diferentes lugares e situações, estando internamente ligado aos contextos onde se desencadeia.

Talvez por isso, a maioria dos entrevistados, considere que é importante não só valorizar as comunidades locais (com tudo o que elas comportam), mas também integrar/articular todo o seu conhecimento cultural e histórico nos currículos educativos. Parece-nos que o currículo, de acordo com esta ideia, pode “*ser entendido como projecto/conjunto de experiências proporcionadas aos alunos, constituindo-se, em suma, como a forma de integração das preocupações locais na sua formação*” (Amiguinho, 2008: 301), fortemente ancoradas na participação de diferentes actores e estruturas comunitárias. Passa, no fundo, por valorizar tudo aquilo que os rodeia, desde o mais elementar, ao mais elaborado, aproveitando as rotinas e actividades do meio local para criar a ponte com a parte académica, contando sempre com a participação de diferentes elementos da comunidade.

“...era um trabalho sempre que possível ligado com a comunidade... a partir daí, claro que havia a vinda de pessoas, enfim, à escola, relacionadas com os diversos projectos desenvolvidos...” (professor E)

“...tive a participação dos pais, dos avós... alguns avós... na recolha de lendas populares... foi bastante interessante. Quando foi na... quando estivemos a dar as lendas populares foi introduzido também as locais nessa parte do currículo...” (professora C)

Associada a esta ideia, importa referir que ao utilizarem-se estes saberes da comunidade, se pretendia dar sentido e utilidade às aprendizagens de cariz académico – as escolas são entendidas, por alguns, como inovadoras, ao acreditarem e confiarem no local, uma vez que se assumem como decisores educativos locais e não pautam a sua actuação só pelas directrizes emanadas a nível central, tentam sim atribuir sentido aos currículos escolares.

“...os alunos a trabalhar no projecto conseguiam tratar os conteúdos e atribuir-lhes utilidade, portanto... atribuir utilidade às aprendizagens...” (professor E)

Ao serem introduzidos nos currículos educativos estes conhecimentos de “carácter não formal”, deixam evidente que o processo educativo de cada aluno vai muito para além do nível académico, pois há uma grande diversificação no que concerne às aprendizagens (Meirieu, 1995).

“Com toda a certeza. A escola é muito mais do que aprender a ler, escrever e a contar.” (professora D)

No entanto, este tipo de trabalho só pode assumir alguma relevância e um carácter mais pertinente, se for feito de forma continuada. Esta ideia assume ainda maior relevância se tivermos em atenção que estas escolas se encontram no seio das comunidades e, como já foi referido, funcionam com grande proximidade a Centros Comunitários/de Dia, onde estão a maioria dos elementos activos que participam neste tipo de projectos.

“...nós como estávamos ali paredes meias com o centro de dia havia uma grande partilha com aquelas pessoas que frequentavam o centro de dia...” (professora A)

Parece-nos importante, de acordo com um testemunho, referir que não se verifica só a introdução da cultura local nos currículos educativos. A escola, ao possibilitar uma partilha de conhecimentos entre todos, dá origem a uma troca muito mais vasta. Não se limita a enriquecer cada aluno, pois esse conhecimento é posteriormente alargado à família de cada um.

“Por outro lado, a própria cultura que eles possam trazer de casa vem enriquecer cada família, cada família é uma família e tem as suas características e o que um pode trazer de uma família pode enriquecer outros que nunca ouviram falar daquilo...” (professora B)

Em suma, a cultura e as vivências locais, através da sua introdução nos currículos educativos, encontram a forma ideal para se difundirem e se tornarem pertença de todos, dando *“à escola, aos habitantes locais e a todos quanto se relacionam directa e/ou indirectamente a possibilidade de afirmarem, validarem e confirmarem os seus saberes muito próprios”* (Magalhães, 2003: 53), fruto de uma forte identidade cultural – valioso contributo para promover a auto-estima colectiva da comunidade.

Contextualização do currículo nacional

Tal como vem sendo referido, a escola, enquanto entidade dinamizadora e aplicadora do currículo educativo nacional, assume um papel preponderante em todo o processo educativo que envolve os alunos. Certo é, baseando-nos em tudo o que foi referido até aqui, que o processo educativo é bastante abrangente, ele vai desde os conteúdos que incorporam o currí-

culo nacional, até às vivências e práticas desenvolvidas nos meios rurais (desde os jogos na rua, até aos saberes, gostos, gestos de toda a comunidade, entre outros), *“aspectos importantes que a escola deve integrar na sua actividade, de modo a que o duo casa/escola não seja um dilema e uma rotura cruel e violenta para as crianças.”* (Benavente et al, 1987: 117)

Assim, todo o manancial de informação, conhecimento, modos de vida, entre outros, da comunidade, segundo o testemunho da maioria dos professores entrevistados, deve ter como objectivo principal enriquecer o currículo nacional.

“...as famílias são uma fonte de enriquecimento que nós podemos dar ao currículo e aos conteúdos e a tudo o que nós queremos abordar com os nossos alunos... porque, junto das famílias existem, às vezes, é chamado aquele currículo oculto que pode muito ser puxado para dentro da sala de aula e enriquecer o currículo que nós temos de dar no dia-a-dia na nossa escola.” (professora B)

Partindo desta proximidade, aponta-se directamente para uma escola com actividades diversificadas e flexíveis, que permitem que o currículo nacional seja contextualizado localmente – apesar de sujeitas *“a uma legislação uniforme e minuciosa, as escolas desenvolvem formas de funcionamento muito diferenciadas, com consequências ao nível da natureza e eficácia das aprendizagens que promovem”* (Canário, 1992: 59) -, promovendo uma articulação directa entre o saber formal e o saber informal.

“...eram confrontados, o método científico, enfim, com as sugestões que cada uma das pessoas dava, devido à sua experiência. O objectivo era fazer, seguindo aquilo que era a base do currículo nacional, procurando adaptá-lo às suas vivências.” (professor E)

Se por um lado, o professor tinha de dar resposta às indicações emanadas pelo currículo nacional, por outro lado não podia negligenciar, nem ignorar a identidade local dos seus alunos, pelo que surgiu a necessidade de elaborar projectos que assegurassem a “ponte” entre estes dois universos e rentabilizassem as trocas realizadas com o meio envolvente – gerindo este grupo de *“fronteiras móveis construídas em função do projecto educativo que cada escola concebe e põe em prática”* (Canário, 1992: 63).

Sendo encarada a dimensão que envolve a relação entre a escola e a comunidade, como a base para o desenvolvimento de projectos educativos, estruturados de uma forma interdisciplinar, promotoras de uma articulação entre as diferentes áreas do currículo – transdisciplinaridade.

“...o objectivo era partir das vivências deles, portanto, quer da Língua Portuguesa, quer a nível, obviamente, de Estudo do Meio, quer, pronto, dos saberes ligados à Matemática, tudo o que tem a ver com a transdisciplinaridade... Eu penso que eles aprenderam a partir sobretudo do que era a experiência ligada depois à realidade local...” (professor E)

Através das suas vivências e experiências, os alunos, dotaram de sentido a aquisição das competências propostas pelas diferentes áreas curriculares, uma vez *“que grande parte das situações de aprendizagem se articula com situações reais (o que questiona a compartimentação escrita do saber), e implica ter em conta as experiências, conhecimentos, interesses e contextos socioculturais dos alunos”* (Canário, 1992: 73).

No entanto, há que salientar que este trabalho não surge descontextualizado. O testemunho dos professores, põe em evidência que, para que o mesmo tenha alguma visibilidade e coerência, é necessário partir dos saberes locais para a aquisição dos saberes mais globais, propostos pelo currículo nacional.

“...interessa muito mais partir da planta da minha localidade e saber onde é que fica a casa do artesão que trabalha com cortiça, vou por esta rua, por aquela e por a outra...” (professora F)

Fica assim implícito, que a aquisição de saberes descontextualizados se pode tornar numa barreira à realização das aprendizagens mais globais que se pretende que os alunos adquiram.

Só partindo das suas vivências e dos saberes contextualizados e fundamentados nas aprendizagens do dia-a-dia, os alunos aprendem a dar sentido e utilidade às aprendizagens que realizam ao longo do seu percurso educativo, as quais lhe permitem *“compreender como funciona o vasto mundo onde se encontram”*, ao mesmo tempo que lhe facultam autonomia nas suas acções para *“agir sobre o mundo e isto tanto ao nível local como ao nível nacional ou planetário”* (Meirieu, 2004: 155).

“...portanto, era aprendizagem contextualizada e era o dar utilidade àquilo que se sabe. Acho que isto era extremamente importante... os miúdos perceberem que aquilo que estão a aprender serve para alguma coisa e podem utilizar noutras situações.” (professora F)

Um percurso educativo, que apesar de se basear num currículo nacional igual para todos os alunos de norte a sul de Portugal, ao atender à especificidade de cada comunidade, o torna único e promotor da identidade local onde cada escola está inserida – uma escola que utiliza a sua acção educativa como *“elo da política social, que não se esgota na transmissão de saberes e valores às novas gerações”* (Sarmiento, 2003: 71), uma vez que, as práticas instituídas apostam fortemente em criar a diferença a partir da valorização do local.

“Se todos abordarmos os conteúdos curriculares seguindo o programa nacional, não é, não atendendo à vertente local, nós uniformizamos, somos todos iguais e não ganhamos a nossa identidade.” (professora F)

É com base nesta contextualização do currículo nacional, que se consegue motivar os alunos para as aprendizagens que o mesmo lhe propõe, oferecendo-lhes um ensino mais próximo e direccionado para aquilo que é a sua identidade pessoal.

“Esse tipo de actividades não são descontextualizadas do processo ensino-aprendizagem, criam interesse e motivação, facilitam-no...” (professora D)

Parece-nos que as declarações destes professores confirmam que existe uma forma de trabalhar semelhante entre todos eles, pois todos tentam dar resposta ao currículo nacional, o que se torna diferente e único nas suas práticas são as particularidades (valores, saberes) locais, traduzidos na identidade local e, muitas vezes, na identidade da própria escola, que eles usam para motivarem os seus alunos e tornarem mais atractivo e interessante o processo de aprendizagem que desenvolveram.

Diversificação das fontes

No que se refere a este tópico, o testemunho dos diferentes professores foi muito heterogéneo, não havendo uma opinião dominante, apesar de todas as que foram recolhidas estarem, de algum modo, relacionadas entre si.

No que concerne à diversificação das fontes, o facto de se apostar na valorização e rentabilização dos conhecimentos e vivências locais, funciona como uma forma de motivar os alunos para a realização de outro tipo de trabalhos.

“...quando se está a falar de uma coisa em que tu sabes que o teu avô, que o teu tio ou que o teu pai foi contrabandista, ou que pertenceu de alguma forma... todas as pessoas nas Hortas de Cima ou na Esperança tinham histórias de contrabando para contar... é óbvio que eles se motivavam muito mais e tinham autonomia para fazer diversos trabalhos.” (professora A)

Ao possibilitar-lhes um maior leque de competências, a escola contribui para *“conferir sentido e significado pessoal e social ao que se aprende”* (Amiguinho, 2008: 309), fortemente contextualizado na realidade local e redescoberto, em muito, através da autonomia desenvolvida, permitindo diversificar as fontes que servem de base ao currículo.

“...o objectivo realmente era construírem-se e diversificarem-se as fontes do currículo...” (professor E)

O currículo nacional podia assim ser desenvolvido assente em actividades práticas no meio local, permitindo o recurso a fontes de conhecimento diferentes das tradicionais, como é o caso dos manuais – privilegiando mais o contacto directo com as tradições e as memórias locais, muitas delas esquecidas, as quais, através principalmente da oralidade, são transmitidas aos mais jovens, que depois as transformam na forma para as darem a conhecer aos outros.

“...os conteúdos programáticos que são trabalhados na escola, as competências da leitura, da escrita, do saber fazer uma entrevista, saber redigir um texto... não foram trabalhados com o manual na mão, mas foram trabalhados no terreno...” (professora F)

Parece-nos que se instiga ao desenvolvimento de práticas distantes das tradicionais, uma vez que se usam fontes de informação locais como ponto de partida para desenvolver o currículo nacional com saberes instituídos, assentes *“na realização livre das actividades educativas, a partir da gestão cooperativa e participada de um currículo de base local, apostada na construção de saberes”* (Sarmento, 2000: 420) e, ao mesmo tempo, em estratégias motivadoras para os alunos.

“...é uma forma de chegar ao currículo, como eu estava a dizer, não de uma forma directa, mas de uma forma indirecta, mas se calhar de uma forma mais sedutora, mais motivadora para o aluno...” (professora B)

O meio local, com todas as suas potencialidades e constrangimentos, é encarado como o “motor” que potencia o crescimento ao nível do conhecimento dos alunos em meio rural, passando as crianças a remeter para segundo plano a competição pelos resultados obtidos nas aprendizagens formais, para privilegiarem mais a qualidade e diversidade das aprendizagens que realizam a pares, tanto com os seus colegas, como com familiares e outros.

“...o meio local é a base, enfim, para a criação e construção do conhecimento por parte dos nossos alunos...” (professor E)

O meio local faculta diferentes fontes de conhecimento que permitem enriquecer os conhecimentos de cada um, através da partilha e trocas constantes entre os diferentes elementos da comunidade local, bem como através das relações mantidas com o exterior. Desta relação, dinamizada muitas vezes com o recurso às TIC, seja através da divulgação de saberes ou troca de correspondência (e-mail, chat...), resulta uma maior proximidade entre escolas, actores e comunidades envolvidas.

“...a partilha, na altura, fazia-se muito entre as pequenas escolas, que eram por certas razões as que tinham os computadores mais à mão, um em cada sala de aula... e havia uma identificação muito grande entre escolas... e partilhavam informações, naturalmente, sobre a sua, muitas vezes, o pequeno mundo de cada um... então os mundos ficaram mais próximos...” (professor E)

Com este tipo de trabalho, que promove uma diversificação das fontes do conhecimento, fica também patente a mais-valia que se obtem da articulação entre o saber local com algumas áreas do currículo nacional, podendo remeter-nos para uma *“construção curricular autónoma, da participação e da cooperação entre os alunos e da metodologia do trabalho de projecto”* (Sarmento, 2000: 425), como forma de construir saberes e de encontrar novas “formas” de desempenho/postura social. No fundo, as fontes de conhecimento local acabam muitas vezes por permitir a operacionalização dos conteúdos expressos no currículo nacional:

“...algumas áreas do currículo sim... algumas áreas, especificamente, Estudo do Meio, o trabalhar também Língua Portuguesa, ou trabalhar o conto tradicional... a nível de escrita e oral...” (professora C)

Seja em áreas transversais, como o Estudo do Meio e a Língua Portuguesa – em virtude de terem objectivos e temáticas que remetem claramente para o saber/cultura local -, ou noutras, como as Expressões Artísticas e a Matemática que, não raras vezes, se recorrem da identidade local (em toda a sua amplitude) para operacionalizarem determinadas temáticas.

De um modo geral, parece-nos transversal a todos os testemunhos, que a aposta numa diversificação das fontes do conhecimento, vem permitir a todos os que estão envolvidos no processo educativo, novos contactos, outras formas de trabalho, acesso a outras fontes do saber, abrindo os horizontes a toda a comunidade, numa “*concepção de escola como sistema aberto, em que as fronteiras se diluem*” (Amiguinho, 2008: 265), contrariando algum do isolamento a que o meio rural está votado, bem como a superação de algumas limitações que lhe são inerentes.

Projecto promotor de atitudes de investigação

“A metodologia de investigação-acção é encarada como um processo de mudança, como um processo que parte de um problema social na perspectiva da produção de instrumentos de mudança.” (CNE, 1996: 104)

E esta é a ideia mais salientada, no que se refere aos projectos em meio rural serem promotores de atitudes de investigação. Mais, considera-se que este tipo de projectos, para além de promover, também desenvolve atitudes de investigação assentes em actividades pedagógicas realizadas em contexto local, muitas vezes, fora da sala de aula. É salientado o aspecto inovador deste tipo de trabalho e o contacto directo com a comunidade.

“...eles iam perguntar, eles queriam saber, não se limitavam só à família, iam às tascas, aos cafés... iam perguntar o que é que sabiam, registavam, faziam entrevistas, que era uma coisa que nunca tinham feito...” (professora B)

“...eles fizeram muitas entrevistas... faziam visitas a locais... recolhiam informação de algumas pessoas da comunidade, sem ser familiares também. Eu acho que sim, favorecem a investigação.” (professora C)

Os alunos obtiveram assim a oportunidade de desenvolver novos métodos de trabalho e de estudo, não só ao nível do desenvolvimento do conhecimento local, como da promoção de uma atitude investigativa, o que lhes permitiu crescer em autonomia no que se refere a este tipo de actividades. Uma autonomia que passa não só pela forma de agir, planificar e executar as investigações, mas também pelo trabalho desenvolvido em parceria com os colegas (aluno/aluno) de forma a uniformizar os procedimentos que devem pôr em prática.

De referir que os professores reconhecem o valor que se obtém da continuidade destas práticas, iniciadas anteriormente nas escolas, por outros colegas – um trabalho que se impõe pelas atitudes e autonomia que os alunos evidenciam a esse nível.

“...os miúdos do 3º e 4º ano já tinham um trabalho de investigação feito anteriormente pela colega que já lá estava, e eram miúdos que eram muito autónomos... depois foi ensinar os do 2º e do 1º ano, mas isso já era eles que faziam uns com os outros... havia ali muito trabalho de parceria, de tutoria e até porque nas escolas de meio rural tem de ser assim...” (professora A)

A alusão aos grupos heterogéneos, constituídos por vários anos de escolaridade, vem reforçar a ideia que *“ao valorizar a autonomia dos alunos e ao assegurar formas de relacionamento e interacção não hegemónicas, perspectiva-se a edificação de formas alternativas de desempenho social”* (Sarmento, 2000: 428).

Isto porque, este tipo de projectos promove uma investigação baseada nas necessidades que os alunos sentem ao nível do seu processo formativo e de desenvolvimento/valorização da sua comunidade; estão, por isso, intrinsecamente ligados às realidades locais, tanto de cariz mais familiar, como comunitário.

“Parti sempre daquilo que os alunos identificavam como as necessidades, enfim, quer da sua aprendizagem, quer da sua comunidade [...] e o trabalho começou por se desenvolver, enfim, muito ligado áquilo que era o mundo deles, enfim, que eram as histórias que a família tinha para contar sobre os diversos temas que estávamos a abordar.” (professor D)

As investigações, ao estarem ligadas ao meio e a tudo aquilo que ele comporta, implicam de forma gradual diferentes actores, que com o desenvolvimento do projecto se vão tornando mais interessados em todo o processo, uma vez que o mesmo *“afirma e valoriza os saberes locais, os saberes comunitários, sabendo que esses saberes são plurais”* (Sarmento, 2003: 68), mas ainda assim, necessitam de ser compilados, para depois serem divulgados.

“...favoreceram a investigação e implicaram também as famílias na investigação... nasceram mais investigadores, acho eu, mais pessoas interessadas por conhecer as suas raízes [...] tudo isso os implicou no processo de investigação e implicou as famílias na ajuda dessa tarefa.” (professora F)

Ao perceberem as crianças interessadas no seu património cultural e as considerarem uma forte aposta no que se refere ao desenvolvimento local, as famílias tendem a seguir esse processo. Ao sentirem-se valorizadas, tornam-se mais disponíveis para trocar saberes e memórias, base de muitos dos trabalhos desenvolvidos no âmbito deste projecto.

De referir ainda que as investigações desenvolvidas neste tipo de projectos, têm os seus alicerces no trabalho que os alunos desenvolvem tanto na comunidade, como no exterior.

“A investigação é a base do trabalho dos alunos. Estes fazem um levantamento junto da comunidade, pais, avós, outros familiares, vizinhos, junto das instituições locais e mesmo na internet.” (professora D)

Parece-nos que, ao iniciarem atitudes investigativas, os alunos desenvolvem não só a autonomia, como se tornam mais despertos para recuperarem as suas raízes, dotando-as de

sentido, ao mesmo tempo que as tornam actuais. Tornam-se também mais interessados em descobrir tudo aquilo que está para além da janela da sua casa e escola.

Projecto promotor de trabalho autónomo

“Fazer do aluno um produtor do saber é, do nosso ponto de vista o critério fundamental para orientar a passagem do modelo actual para outro qualitativamente distinto.” (Canário, 1988/89: 114)

Esta é a ideia que tem vindo a ser exposta, uma vez que os testemunhos recolhidos nos remetem para uma ideia de escola livre de entraves à participação directa e dinâmica dos actores que se movimentam tanto dentro como fora do espaço educativo.

Como tal, é referido com algum destaque, o facto de os alunos desenvolverem competências ao nível da autonomia, que lhes permitem trabalhar sem a presença e orientação constante de um adulto. Eles tornam-se autónomos não só ao nível do desenvolvimento das actividades, como das atitudes/acções que devem implementar.

“...o trabalho autónomo é importante para que eles não fiquem agarrados ao adulto, aquele apoio, aquela bengala... neste tipo, para a investigação é essencial... cá está, nós professores, eu pelo menos vejo assim, nós damos o pontapé de saída, damos o empurrão, damos aquelas pistas, as orientações principais, as bases... depois eles começam por eles...” (professora B)

Os professores não se demitem do seu papel de educadores, mas optam por alargar o leque de actores que também podem desempenhar essas funções, ao mesmo tempo que defendem a diversidade de espaços propícios às aprendizagens.

Este tipo de atitude remete-nos, novamente, para a ideia de que os alunos não desenvolvem o seu processo educativo só na escola, uma vez que a autonomia alcançada lhes permite desenvolver o seu percurso académico em vários locais e segundo os seus interesses e necessidades, uma vez que vivenciaram uma pedagogia em que o saber lhes permitiu *“responder a questões, ultrapassar obstáculos, resolver problemas”* (Meirieu, 1995: 61) do seu quotidiano, do seu meio local.

“...quando nós estávamos a fazer as pesquisas, nós levávamos gravadores para gravar o que as pessoas diziam, eles depois tinham de passar...para suporte de papel... e eles há muita coisa que já faziam em casa e pediam mesmo se podiam levar o gravador, eles houve uma grande autonomia...” (professora A)

Para que consigam alcançar este tipo de autonomia, não basta realizarem trabalhos sem a presença de alguém que os oriente e imponha a metodologia a seguir. É necessário que os alunos saibam realizar trabalhos diversos e em diferentes situações de forma autónoma,

desde a tomada de decisões, à escolha dos métodos que devem usar e até terem uma postura crítica face aos assuntos que poderão ter interesse para si e para os seus pares, no que se refere à realização de novas aprendizagens, associadas à identidade local que se pretende defender/preservar.

“...é a apropriação que eles faziam do trabalho desenvolvido em conjunto... das pistas e das orientações que eram dadas pelo professor... eles apropriavam-se deste mecanismo e aplicavam-no em novas situações... e assim ganhavam a autonomia e a sua forma de... desenvolver o trabalho.” (professora F)

“São autónomas quando escrevem para os seus parceiros, quando usam o computador para escrever ou comunicar, quando decidem o que querem saber e pesquisar junto das famílias, quando tratam essa informação e quando decidem como a vão apresentar e divulgar.” (professora D)

Parece-nos que, ao haver uma apropriação por parte dos alunos sobre a forma como devem realizar os seus trabalhos, a sua autonomia encontra-se mais estimulada e dinâmica, permitindo um trabalho autónomo e, ao mesmo tempo, formativo entre pares e entre anos de escolaridade diferentes. Os alunos desenvolvem a sua autonomia, ao mesmo tempo que ajudam os seus pares nesse processo, dinamizando trabalhos com crianças pertencentes a diferentes níveis de desenvolvimento e desempenho escolar e social.

“...isto, no fundo, era importante para eles, ficassem cidadãos, crianças e jovens mais autónomos e mais independente e conscientes de si próprios, dos seus potenciais e das suas limitações e de tudo aquilo que eles podem render. Porque às vezes eles descobrem uns com os outros e aprendem uns com os outros, que nós, adultos, não chegamos lá...” (professora B)

Os alunos têm assim a hipótese de conhecerem de forma mais concreta as suas potencialidades e promover uma aprendizagem interactiva entre pares. Apesar de haver alguma orientação por parte de um adulto (normalmente do professor), os alunos tornam-se mais autónomos e independentes, tanto na realização dos trabalhos como nas suas atitudes e intervenções sociais.

No entanto, há que referir que apesar de todos considerarem que este tipo de projectos é promotor de autonomia nos alunos, esta não é imediata, uma vez que ela é o resultado de um percurso formativo que se desenvolve com o decorrer das actividades e a sua sistematização ocorre ao longo do tempo.

“...aquilo também é uma dinâmica, no início é mais difícil, mas quando é no fim, ou uma certa parte do ano, ou a meio do ano, eles próprios é que queriam e pensavam que se calhar era interessante estudar isto... e eles, por iniciativa própria é que iam à procura... e muitas vezes traziam já as histórias, ou uma receita... sem ser pedido, autonomamente, eles faziam esse género de actividades.” (professora C)

Os alunos, com estes projectos, tornaram-se mais autónomos, ao desenvolverem competências transversais a todas as suas aprendizagens, as quais lhe permitiram agir em diferentes situações e espaços. Por outro lado, portadores de uma autonomia activa, os alunos tornaram-se produtores dos seus saberes – muitas vezes produzem e reproduzem saberes nas suas comunidades.

Construção/Produção de saberes e desenvolvimento local

As crianças são, de alguma forma, o resultado das dinâmicas, vivências e interacções com as famílias e as comunidades a que pertencem.

Deste modo, a escola, a que se referem os testemunhos recolhidos, *“supõe que sejam criadas situações de aprendizagem sociais e culturalmente pertinentes e significativas para os alunos, o que torna indispensável uma articulação interactiva entre a escola e a comunidade em que está inserida.”* (Canário, 1988/89: 114)

Os alunos, com estes projectos, realizam as suas aprendizagens a partir das suas necessidades e de tudo o que foram adquirindo ao longo da sua vida, assumem eles próprios a construção dos seus próprios saberes, como nos refere a maioria dos entrevistados.

“Eu acho que cada vez mais a aprendizagem devia ser feita com base em projectos desenvolvidos neste âmbito... que tenha a ver com os saberes dos meninos e que os estimule a querer saber mais...” (professora A)

Havendo um estímulo que os leve a querer saber mais, a sentir necessidade de investigar, de procurar o seu próprio conhecimento, torna-os “construtores activos do seu saber”, pondo de lado métodos de estudo mais tradicionais, que fazem um apelo directo à memorização – mecanização de competências.

“Não foram uns saberes decorados, nem memorizados, nem mecanizados... foram construídos. Mais, construídos todos os dias e cada vez que se trabalhava neste âmbito, havia vivências que contribuíam para a construção de saberes efectivos...” (professora F)

Os saberes parecem advir daquilo que os alunos vivem no seu dia-a-dia, daquilo que são os seus interesses, as suas realidades e as suas necessidades, pelo que eles se tornam os principais actores e interessados no que se refere à construção e produção dos seus conhecimentos. Talvez por isso, as suas aprendizagens tendam a perpetuar-se no tempo, uma vez que foram sistematizadas a partir de situações que vivenciaram - situações que têm sentido para eles.

“...a construção de saberes ficou muito mais enraizada, se calhar... se calhar não, porque eu já passei por lá... e eles ainda falam do projecto que fizeram... [...] como foi feito por eles, foi sentido, foi vivido, foi registado... ficou, registou... claro, que se calhar não sabem de tudo, mas o mais importante, a sementinha ficou lá e há-de dar frutos.” (professora B)

As aprendizagens aqui referidas têm como intuito a estimulação dos alunos – já que se baseiam nas vivências e experiências -, uma vez que as mesmas, neste tipo de projectos, se pretendem activas e geradoras de actividades produtoras de novos conhecimentos, que acabam por culminar em acções que promovem o desenvolvimento local.

“As aprendizagens activas pressupõem que os alunos têm oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar, descobrindo e construindo eles próprios novos percursos e novos saberes. Com estes projectos isso foi conseguido.” (professora D)

Parece-nos que ao focarem a importância dos alunos produzirem os seus saberes, com base em situações estimulantes para eles, se aposta no seu crescimento como cidadãos activos e livres, despertos para os problemas sociais e locais que os rodeia, bem como para a promoção da sua integração a partir da valorização da sua família e da sua comunidade.

“Se eles criarem dinâmicas de construção de conhecimentos, construção de investigação... dinâmicas de intervenção social, saberem que a sua família tem um lugar na escola, que é possível aquilo que é a experiência dos seus pais, enfim, do seu trabalho, as histórias, enfim, da sua infância são valorizadas na escola, naturalmente permitem a integração dos alunos de uma forma mais fácil, quer na escola, quer depois a integração da família na comunidade... se sentirem parte da escola, resolverem problemas sociais...” (professor E)

Sendo conhecedores do que os rodeia, comportando-se como cidadãos activos e participativos, crescem ao nível dos conhecimentos que vão adquirindo, têm a noção das suas capacidades, pelo que se torna imperativo transmitir aos outros tudo isso, dando especial enfoque à ideia de que *“quem sabe partilhar uma informação, sabe também desmultiplicar o que diz e o que faz”*, pelo que defendem uma lógica verdadeira de cooperação e de *“desenvolvimento solidário”* (Meirieu, 2004: 169). Eles sentem-se valorizados pela escola, ao nível da sua auto-estima, e transportam esse sentimento para as suas famílias e os membros da comunidade com quem mantém uma relação mais próxima. Esta relação de proximidade e integração estimula a construção e produção de saberes que estão na base da promoção do desenvolvimento local.

“...é aquele espírito: eu aprendi, mas quero transmitir aos outros aquilo que aprendi.” (professora B)

E se transmitirem o que aprenderam sobre as suas raízes e a sua identidade local, de forma contextualizada e responsável, tornam-se agentes de desenvolvimento local, ao abrirem as janelas do seu meio ao mundo.

Papel ao nível da interdisciplinaridade

É unânime, entre todos os entrevistados, a ideia de que este tipo de projectos é excelente ao nível do desenvolvimento de trabalhos e acções de cariz interdisciplinar, desde logo porque se baseiam em acções que promovem a aquisição e aplicação de competências transversais ao nível das diferentes áreas curriculares.

“...os projectos... são oportunidades excelentes para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, porque implicam a aplicação dos conhecimentos das várias áreas...” (professora F)

Parece-nos inclusive que é transversal a todos a ideia de que, associado a este tipo de projectos, se encontra a interdisciplinaridade, a qual desempenha um vasto papel no processo educativo – os projectos perspectivam uma diversidade de acções, que permitem dotar de sentido as aprendizagens oriundas das diferentes áreas do saber.

“A interdisciplinaridade terá que estar por trás de todo este trabalho, sabendo que há aptidões que os alunos desenvolvem que ultrapassam, enfim, os objectivos descritos... mas passam pela sua inserção na escola, pela sua motivação para participar... e para se sentirem também integrados e aceites, enfim, como membros da escola... e depois enquanto membros activos na construção, enfim, do seu próprio conhecimento...” (professor E)

Assumindo um carácter socializador e integrador, bem como promotor/dinamizador da produção de conhecimentos por parte dos alunos, o trabalho desenvolvido com base na interdisciplinaridade, ao articular as diferentes áreas do currículo com os saberes locais, torna mais fácil a aquisição das diferentes competências propostas aos alunos, bem como a participação na construção de diferentes saberes.

“...este tipo de projectos dinamiza a interdisciplinaridade entre as áreas do currículo, dando-lhes sentido prático e as crianças fazem as aquisições necessárias aos diferentes anos de escolaridade sem esforço algum [...] permitem a interdisciplinaridade entre todas as áreas do currículo.” (professora D)

Parece-nos, de acordo com os testemunhos, que o trabalho desenvolvido em sala de aula, assume um novo sentido e aposta em novas práticas e metodologias, que visam responder de forma diversificada às necessidades dos alunos, colmatando dificuldades que possam sentir, uma vez que a abordagem transversal dos diferentes assuntos permite uma visão mais ampla, facilitando a sua compreensão.

“A Língua Portuguesa toma um sentido novo, aliás sentido, com a criação de um trabalho de projecto, porque deixa-se de estar ligado, enfim, à transcrição, reprodução do que vem nos livros e ganha forma naquilo que é a informação que se pesquisa... eles próprios vão construindo os seus textos, pelos quais são responsáveis pela informação e passam a ser responsáveis pela sua correcção... são construídas as suas pequenas Wikipédias...” (professor E)

Este testemunho remete-nos, de algum modo, para as pedagogias que se desenvolvem em meio rural, as quais apontam para um *“trabalho de formação literária”* em torno de saberes orais, *“com transcrição escrita e desenvolvimento das competências verbais (orais e escritas), a partir da comunicação oral das práticas culturais consagradas na oralidade”* (Sarmiento, 2003: 69).

Se, por um lado, é aqui focado o trabalho ao nível da Língua Portuguesa, outro professor refere que para além desta, também a de Estudo do Meio é privilegiada neste tipo de trabalho e de projecto. No entanto, parece-nos que, no geral, se tenta articular o maior número de áreas disciplinares que integram o currículo nacional.

“...os conteúdos de Estudo do Meio, da Língua, a língua que está então presente em tudo, não é, foram sempre um bocadinho privilegiados, é verdade... mas na evolução conseguimos também abranger conteúdos matemáticos... como de todas as áreas.” (professora F)

Assim, mais do que promover a interdisciplinaridade, a transversalidade entre as diferentes áreas, é ainda referido que o principal objectivo deste tipo de projecto se centra no enriquecimento do trabalho que os alunos vão desenvolvendo ao longo do seu processo educativo.

“...as coisas estão interligadas e não se consegue fazer nada se não ligarmos as coisas umas às outras... tudo faz parte e tudo está em interacção... já foi dito que a maior parte das coisas foi feito de forma transdisciplinar, apanhando as várias disciplinas, várias áreas, até várias metodologias... foi importante para enriquecer o trabalho com os alunos.” (professora B)

Parece-nos que, este tipo de projecto, segundo os testemunhos dos diferentes professores, assume grande importância e destaque ao nível do trabalho interdisciplinar, ponto forte das escolas rurais. Permite a rentabilização do trabalho com turmas constituídas por mais do que um ano de escolaridade, dota as aprendizagens dos alunos de um sentido mais global e abre as portas aos saberes locais dentro do espaço educativo.

Grau de motivação dos alunos

No que se refere ao grau de motivação dos alunos no desenvolvimento deste tipo de trabalhos é, opinião maioritária, que o mesmo é crescente ao longo da realização das actividades e da observação dos resultados que se vão alcançando.

“Começam, no início há sempre uma certa desconfiança, não sabem muito bem, se calhar o que é que lhes é pedido, mas depois ao longo do tempo começam a ganhar gosto e a quererem

eles próprios, como eu disse, a fazerem, a trazerem e a pesquisarem por iniciativa própria... há um crescente de motivação.” (professora C)

Apesar dos receios que sentiam inicialmente, fruto da insegurança que sentiam relativamente a este tipo de trabalho, os alunos mostraram-se motivados para os trabalhos. Parece-nos que, tal como já foi referido anteriormente, eles percepcionavam um sentido para as suas aprendizagens e perspectivavam formas de as utilizar no futuro – fosse em contexto local ou no exterior.

“Eles têm de sentir o gosto, o prazer e a utilidade do que estão a aprender, o que eles estão a conhecer e a adquirir, para que depois no futuro as coisas sejam diferentes. A motivação esteve sempre presente.” (professora B)

Se, por um lado, é referida a constante motivação dos alunos, alguns professores associam-na ao facto de os alunos terem um papel activo no seu desenvolvimento e execução – eles não se limitam a consumir os saberes que lhe são transmitidos, pelo contrário, são actores activos no processo de busca de informações e de investigação, tornando-se mediadores na construção de sentido para as aprendizagens.

“...eu acho que eles sempre estiveram motivados, porque tinham um papel muito activo... e isso fazia com que eles se sentissem interessados...” (professora F)

Assumindo-se como protagonistas activos do projecto, eles apropriavam-se do verdadeiro sentido do mesmo, da realidade em que estavam inseridos e projectavam tudo isso para o exterior – quer ao nível da sua comunidade local, ou de outras exteriores a ela.

“Os alunos, eu penso que enfim, sempre se sentiram bastante motivados, porque, enfim, no processo eles sentiam realmente que podiam contactar com a sua fragilidade, o que lhe dava a possibilidade de contactar com outras realidades...” (professor E)

Os alunos, através da sua motivação, cresceram ao nível da auto-estima, tornaram-se mais disponíveis para abrir os seus horizontes a outras realidades com particularidades similares à do seu meio local. Parece-nos que o facto de conhecerem outras escolas, alunos e comunidades, que também se debatiam com as suas fragilidades, funcionava como motivação para lutar contra elas e, se possível, as transformar em recurso/mais-valia.

De referir ainda que, a motivação referida pelos entrevistados, era fruto da observação que os mesmos efectuavam em situações práticas do dia-a-dia da comunidade.

“...eu, às vezes, presencio as crianças com os pais a visitarem a feira e os miúdos a falarem sobre esta ou aquela... aquele é do senhor não sei quê, eu fui lá à casa dele, eu vi como é que ele fez aquela peça... portanto, eu acho que isto mostra que eles andaram sempre motivados...” (professora F)

Se os alunos transportam com tal vigor e espontaneidade os saberes que adquiriram localmente aos seus familiares, parece-nos ser a prova de que, os mesmos, não só aprenderam

o que lhes foi transmitido, como se sentem motivados, tanto para fazer novas aprendizagens, como para divulgarem as que já sistematizaram.

Formação de alunos promotores de desenvolvimento local

Seguindo a perspectiva que encara a escola em meio rural como promotora do desenvolvimento da identidade tanto da criança, como da própria comunidade/localidade, somos, de algum modo, encaminhados para uma das ideias defendidas pelos entrevistados: o facto de os alunos serem conhecedores daquilo que caracteriza a sua localidade, vem potencializar o desenvolvimento de actividades de intervenção, tanto individuais, como com outros parceiros – ajudando-os a reapropriarem-se da sua identidade local.

“Eles quando falavam comigo, falavam de Ouguela, falavam das pessoas que lhes eram próximas, falavam dos parceiros locais e das actividades que desenvolviam, que eram iguais a todas as outras escolas, com a diferença que na deles tinham, enfim, eventualmente mais próxima a comunidade e recorriam a ela sempre que era necessário para cumprir... enfim, o plano anual de actividades ou iam à comunidade desenvolver actividades que tivessem algum carácter de intervenção...” (professor E)

Ao assumirem um papel activo, participativo e interventivo – dando *“às crianças a possibilidade de serem actores sociais do seu meio, e à escola de ser um factor pedagógico, social, económico, cultural (tanto para as crianças como para os adultos) de construção da nossa sociedade”* (Calvi, 1995: 87) -, promovem a manutenção/preservação tanto das suas tradições, como da sua identidade local, através do reconhecimento que fazem da história e da cultura da sua localidade, inserindo os processos educativos numa lógica de desenvolvimento local (Sarmiento, 2000).

“Acho que sim, porque eles começaram-se a interessar pelas coisas da sua localidade e começam a ver as coisas com outros olhos, não é...” (professora C)

“...eu acredito que tenha ficado nessas crianças a vontade de fazer alguma coisa pela sua terra, pelas suas tradições... mas ao mesmo tempo, tenho muito medo...” (professora F)

As escolas, ao desenvolverem projectos assentes em compromissos com a cultura local e na promoção dos valores e do passado histórico de cada meio rural, enraízam nos alunos posturas e ideias que, pelo menos estes professores, esperam ver tomar forma no futuro.

Ao haver uma interacção com a comunidade, promovendo este tipo de acções, está-se a valorizar cada comunidade. Não a valorização só dos seus saberes, do seu património natu-

ral e histórico, mas acima de tudo das pessoas, das suas gentes, nomeadamente dos mais idosos. Por outro lado, aos mais jovens é também atribuído um papel de destaque em todo este processo, pois são eles que têm de lutar pela identidade local a que pertencem.

“De certeza que deram mais valor à sua terra, às pessoas mais velhas que possuíam uma grande sabedoria e que tinham muito para lhes ensinar e sobretudo perceber que a sua participação fez toda a diferença. Como jovens são eles que têm que lutar para manter as tradições e a identidade cultural local, sendo intervenientes activos na sociedade.” (professora D)

Uma intervenção que parte do conhecimento do local para o global, uma vez que se pode afirmar que a cultura local se encontra ao serviço da formação integral dos alunos, a qual os torna mais seguros na sua abertura ao exterior.

“...eu acho que em termos de desenvolvimento local contribuiu bastante, porque eu acho que, penso que, nenhuma criança pode partir para conhecer o que está depois sem conhecer o local onde ela está...” (professora A)

Dotados de um saber contextualizado localmente e enriquecidos com as trocas que realizaram com o exterior - detentores de conhecimentos diversificados -, são eles que vão promover e desencadear novas aprendizagens no seio da sua comunidade, proporcionando ao meio local novas competências para lutarem pelo desenvolvimento da sua localidade – é tão importante *“garantir a presença da escola na comunidade”*, como *“garantir a presença de uma escola que se torne parte do projecto da comunidade, de uma escola que faça dos alunos sujeitos desse processo”* (Espiney, 2004, 64).

Fica, por último, a preocupação constante num testemunho que alerta para as várias mudanças que estão a ocorrer nos meios rurais, tanto a nível social, como educativo ou político, que ameaçam a continuidade destas práticas e das identidades culturais e históricas que tanto se tem lutado por preservar.

“...e não sei se as nossas comunidades rurais irão resistir ao que por aqui está a ser implementado...” (professora F)

Uma preocupação acrescida pelo facto de muitas escolas estarem a encerrar, o que implica a deslocação dos alunos para outras localidades, portadoras de outras identidades e necessidades – com as mudanças a que se assiste no meio rural, parece ficar comprometido o desenvolvimento local levado a cabo por todos aqueles que formam cada comunidade portadora de uma identidade única.

Avaliação do projecto

Importância da avaliação

A avaliação dos projectos, no seu sentido mais formal, não é muito assumida pelos professores – facto confirmado pela abordagem dos projectos recolhidos, como já foi referido.

No entanto, os testemunhos recolhidos evidenciam que a mesma sempre foi realizada e considerada, uma vez que é através dela que se podem aferir as aprendizagens alcançadas pelos alunos. Fica aqui bem patente que a avaliação não se realiza única e exclusivamente no que respeita às aprendizagens formais, uma vez que dedica maior importância ao desenvolvimento dos processos e operacionalização de todas as competências transversais que os mesmos implicam.

“...mas sempre foi feita e com muita preocupação... preocupação por referir o que é que os nossos alunos tinham aprendido, o que é que eles tinham ganho com o trabalho de projecto.”
(professora F)

Não basta “olhar” só para os resultados finais, para os produtos, pois, não raras vezes, eles não traduzem a riqueza dos processos e acções desenvolvidos para os atingir.

Talvez por isso, seja referido que a avaliação permite aferir o sentido e o significado do projecto para os alunos e se o mesmo lhes promove uma integração social harmoniosa, crítica e interventiva, caso contrário não faz sentido pensar em avaliação, pois estar-se-ia a regressar para os processos tradicionais que se tentam contrariar.

“Para mim um projecto só resulta se houver aprendizagens significativas por parte das crianças. Se as vivências realizadas pelos alunos, dentro e fora da escola, forem marcantes e conduzirem a uma apropriação de saberes, a novas descobertas e no final a um desenvolvimento moral que permita à criança ser um cidadão autónomo, responsável, crítico e activo, então a avaliação é positiva.” (professora D)

A avaliação foi realizada como forma de perspectivar mudanças e melhorias futuras, seja ao nível da autonomia ou da cidadania, apostando na *“compreensão do sentido da própria escola, da educação e do saber”* (Ferreira, 2005: 441), conferindo sentido e utilidade ao trabalho de todos os actores envolvidos.

“...só se consegue fazer mais e melhor, se parar para pensar e avaliar aquilo que fez...” (professora A)

Esta avaliação ia sendo feita à medida que se iam realizando as actividades, mas sem um registo estruturado e sistematizado, adoptando um carácter mais generalista e informal – o

carácter informal da avaliação parece articular-se harmoniosamente com o tipo de saberes de que aqui se fala, uma vez que estes são do mesmo tipo.

“...vamos fazendo à medida que as coisas vão acontecendo [...] nós temos, às vezes, a dificuldade de passar para escrita aquilo que se viu e que se sentiu naquele momento... depois em notas, porque os miúdos também tiveram sucesso e conseguiram boas notas... mas é verdade, pecamos um bocadinho pelos registos, por não registar, fazemos só aquela avaliação muito generalizada e às vezes perde-se outra que também tenha sido muito importante e enriquecedora para estar na avaliação...” (professora B)

Por isso, e por se tratar (como já foi referido) de uma avaliação especialmente de processos e não de produtos, reveste-se de um carácter informal, baseado na reflexão realizada entre pares sobre as acções.

“...não referindo directamente, naturalmente, os protagonistas um a um, mas fazíamos parte dessa dinâmica e procurávamos adaptar o trabalho que desenvolvíamos, enfim, fazendo uma reflexão...” (professor E)

Uma reflexão que perspectivava uma avaliação que, para além de permitir a troca de pareceres, a planificação de novas etapas e actividades, promovia a reflexão como meio de solucionar os imprevistos que iam ocorrendo.

“...no fundo, foi a avaliação que nos conseguiu, se calhar algumas vezes, desembaraçar de alguns constrangimentos que não estávamos à espera.” (professora C)

Fosse uma avaliação realizada entre pares (professores/professores; alunos/alunos), ou partilhada entre grupos de parceiros distintos, ela permitia através da reflexão sobre situações vividas no seu meio local, ou noutros, adquirir competências e destrezas despoletadoras de atitudes mais autónomas e conscientes em situações semelhantes e não esperadas aquando da sua planificação – permitiu a “formação”, em contexto reflexivo e com recurso a cenários reais, provocadora da autonomia dos diferentes actores em situações futuras. Um processo através do qual os professores reflectiram sobre a sua própria acção, mas também produziram conhecimentos, que os levaram a um processo de aprendizagem oposto ao escolar (Canário, 2002: 16). No fundo, apoiaram-se *“na experiência para produzir coisas novas”* (idem, p. 20).

Tipos de acções e produtos que foram avaliados

A avaliação, para alguns entrevistados, contemplava todos os trabalhos e acções resultantes dos projectos e atribuía a mesma importância a todos eles, talvez por todos eles fazerem parte dos processos desenvolvidos.

“Todos eles foram tidos em atenção. [...] avaliadas da mesma forma, não houve pesos maiores para umas do que para outras... foram todas avaliadas. Os produtos dessas acções foram todos mencionados e tiveram o mesmo peso...” (professora B)

Por outro lado, a falta de obrigatoriedade de proceder à avaliação dos mesmos, levou a que em algumas situações, nem todos os produtos e acções fossem avaliados – deixando “capitular” a oportunidade de reflectir sobre o processo e as competências que foi necessário desenvolver para chegar até aí. Ao mesmo tempo, esses produtos e acções ficaram mais susceptíveis de “cair no esquecimento”, pois não lhes foi dedicada a atenção necessária, que permitiria aferir a pertinência e significado que tiveram no desenvolvimento do grupo social.

“Alguns produtos foram alvo de avaliação, outros não... porque também não há uma rigidez, não é...” (professora C)

Por outro lado, como as TIC eram consideradas por alguns como um dos “motores” principais deste projecto, só os produtos/trabalhos publicados e partilhados na internet foram alvo de avaliação – talvez por estes permitirem abrir os horizontes da escola e darem a conhecer ao mundo as características particulares da sua identidade.

“Um conjunto de produtos que, enfim, que na altura eram partilhados, era através da internet [...] eram produtos daquilo que era o trabalho desenvolvido pelos alunos...” (professor E)

De ressaltar que a alusão à avaliação privilegiava os produtos dos trabalhos realizados pelos alunos, bem como os resultados obtidos ao nível da articulação dos saberes locais com o currículo – o que é que os alunos ganhavam com o desenvolvimento deste projecto – colocava-os no centro da acção educativa, globalizando-a ao abranger todos os domínios do processo educativo.

“Eu acho que privilegiávamos essencialmente as produções dos alunos e os ganhos em termos da articulação com o currículo... era mais estas vertentes. O que é que conseguimos desenvolver nos alunos, o que é que eles produziram, quais foram as áreas que conseguimos desenvolver, quais os conteúdos que foram desenvolvidos no projecto...” (professora F)

Parece-nos ser transversal, de alguma forma, à maioria dos testemunhos, a ideia de que todos os produtos e acções deveriam ser alvo de avaliação, bem como uma articulação dos mesmos com o currículo nacional; acrescentando a tudo isso, um outro testemunho, a necessidade de avaliar também o percurso que os alunos realizaram ao longo do projecto.

“Essa avaliação contemplou todo o percurso feito pelos alunos no projecto, desde a elaboração dos objectivos até à sua concretização. Era avaliada a sua participação, o seu empenho, o seu interesse, ideias apresentadas, aprendizagens realizadas e os produtos escritos resultantes.” (professora D)

Mais uma vez, fica aqui bem patente a necessidade de assumir um olhar globalizante sobre o processo, como a forma mais adequada de aferir os ganhos e as perdas alcançados durante o período em que o projecto se desenvolveu – este tipo de projecto só tem significado

se for assumido como um todo e não como a acumulação de acções descontextualizadas e de carácter únivoco, tão características nas dinâmicas de folclore educativo e cultural.

Regularidades / Modalidades

Alguns professores revelaram não ter o hábito de registar a avaliação do percurso que iam desenvolvendo, tanto por este não ser obrigatório, como por este se basear em reflexões/partilhas orais entre pares.

“Não existem momentos de avaliação escrita[...] No caso do trabalho desenvolvido, ele teve a ver tanto com essas necessidades e dinâmicas estabelecidas, que não havendo uma obrigatoriedade de o fazer, ele não foi efectuado por escrito... eram feitas reuniões, enfim, entre os colegas fora das reuniões normais...” (professor E)

A avaliação, através da verbalização/partilha, registo e posterior reflexão sobre as acções desenvolvidas em conjunto com os alunos, contribuiu para *“quebrar a centralidade das decisões e das acções pedagógicas em termos curriculares, ou para a desestruturação e desagregação da racionalidade única que inibe, ofusca ou apaga a acção social”* (Amiguiño, 2008: 299), uma vez que o carácter informal e oral permitiu uma maior desinibição crítica por parte de todos aqueles que estavam envolvidos, especialmente os alunos.

“Com as crianças, os projectos eram sempre avaliados... talvez não de uma forma formal, não... nem sempre com registos escritos... poder-se-à dizer que alguns textos escritos por alguns alunos já tinham implícita uma avaliação...” (professora F)

Foi através deste processo que os professores potencializaram e definiram novas acções e metodologias em reuniões de trabalho entre pares. Desta avaliação ficava o registo sucinto nas actas das reuniões do Conselho de Docentes, pois era aí o espaço e o tempo próprio e legalmente destinado à realização da mesma.

“... do conjunto de professores, nós, nas reuniões do Conselho de Docentes fazíamos pontualmente o balanço dos projectos e há registos desses balanços através de relatórios que integravam as actas...” (professora F)

No que se refere à sua periodicidade, os testemunhos são díspares. A indicação que evidencia maior consenso é a que refere que a avaliação/reflexão ia sendo realizada consoante os projectos/actividades iam sendo desenvolvidos, acontecia de forma contínua.

“...eu lembro-me que na altura nós fazíamos sempre quando havia alguma iniciativa, algum projecto... no fim, fazia-se sempre uma avaliação geral de como é que tinha corrido...” (professora C)

“...mas depois também havia períodos em que a avaliação era mais intercalada... não havia uma periodicidade, as coisas eram feitas.” (professora A)

Outros referem que a avaliação se realizava em períodos definidos para o efeito, quinzenalmente, trimestralmente, ou no meio e final do ano lectivo, consoante as dinâmicas e necessidades de cada um.

“... uma vez por semana acabávamos por reunir todos para falar daquilo que se estava a fazer... para não estarmos a exagerar, enfim, chamemos-lhe um momento quinzenal...” (professor E)

“... penso que trimestralmente fazia-se um balanço, um ponto da situação... e se havia necessidade da nossa parte ou da parte deles de fazer um ponto da situação – então como é que estão – eles diziam não acham melhor fazer uma reunião?” (professora B)

“Em termos dos professores... era a meio do ano, mais ou menos nessa data e no final do ano lectivo. No entanto, em várias reuniões se fazia referência e balanço sobre o projecto, ponto da situação sobre as actividades... estavam incluídas nas Ordens de Trabalho e eram, frequentemente, abordadas nas reuniões as questões relacionadas com os projectos...” (professora F)

De referir que o professor que indica uma periodicidade quinzenal, a justifica pela dinâmica de trabalho diária que desenvolvia com os outros pares, nomeadamente através da internet – deixando bem patente a importância das TIC e do trabalho realizado em conjunto com outras escolas e professores neste tipo de projectos.

“... nós acabávamos por contactar, enfim, diariamente, através da internet, quer através dos contactos que aconteceram dentro do Agrupamento...” (professor E)

O acto de avaliar parece-nos assim assumir um carácter dualista, uma vez que se desenvolve entre pares (professores), em reuniões realizadas para o efeito, com discussões sobre as propostas educativas de cada escola e da troca de ideias, experiências e propostas e, ao mesmo tempo, entre professores e alunos, com um carácter mais informal e baseado em algumas produções (escritas) dos alunos, tanto na sala de aula, como no exterior em conjunto com alguns elementos da sua família ou comunidade.

Intervenientes na avaliação

Sendo estes projectos desenvolvidos em escolas que privilegiaram a interacção com vários actores, alguns deles exteriores a ela, também no que se refere à avaliação contemplaram um leque variado de intervenientes na mesma – podendo ser professores, alunos, membros da comunidade, instituições e entidades locais, ou outros actores, que apesar de serem exteriores ao meio, interagem nos processos e acções em que a escola participativa.

Apesar de considerarem a participação de diferentes actores/parceiros, a maioria dos professores refere que os principais intervenientes na avaliação são as famílias/comunidade, em parceria com os alunos e os professores (em especial os que aí exerciam funções).

“Toda a gente... alunos, professores e todos os intervenientes que tinham parceria connosco... familiares, alguém da comunidade local...” (professora C)

Se por um lado, os alunos, procediam sempre à avaliação das acções realizadas, nomeadamente em sala de aula, já no que se refere às que realizavam em conjunto com membros da comunidade, uma professora refere que esta podia pressupor formas mais diversificadas de execução, uma vez que não se baseavam única e exclusivamente na realização de reuniões ou conversas informais com esse intuito, chegavam mesmo a proceder à recolha de opiniões dos diferentes membros.

“... em contexto de sala de aula, avaliavam os alunos... fizemos ainda, por vários momentos, algumas recolhas de opinião junto dos encarregados de educação... junto de elementos da comunidade...” (professora F)

Outros focaram que os intervenientes na avaliação eram essencialmente a comunidade educativa local, acrescida dos professores da Escola Superior de Educação que apoiavam os projectos – um apoio que transcendia o apoio às acções/actividades, revestindo-se de especial importância no que toca à reflexão e planificação que era feita.

“... todos os que tinham um papel nesta acção, não é... professores, porque não era só no projecto, aqui trabalhava também com a educadora, os professores da ESEP, todos os intervenientes...” (professora B)

Para além destes intervenientes, podemos ainda referir as equipas de professores, espanhóis e portugueses, que interagiam entre si – aquando da realização de reuniões de trabalho, encontros de alunos e professores, partilha de materiais e desenvolvimento de projectos em parceria -, e as pessoas dos Centros Comunitários que se situavam paredes meias com a escola, as quais criaram hábitos de cooperação com a escola nos diferentes momentos que compõem cada projecto.

“... entre os 6 colegas, 7, enfim, com a parte espanhola [...] essa avaliação era feita oralmente entre os professores e, obviamente, entre as pessoas do Centro Comunitário...” (professor E)

Esta participação, apesar de não ficar registada documentalmente, era portadora de uma grande riqueza, pois era feita com base na reflexão partilhada, na troca de ideias, vivências e experiências em tempo real, no envolvimento pessoal e físico nas diferentes questões – uma avaliação informal, baseada na oralidade.

De salientar que, uma das professoras, refere que os alunos apesar de não participarem nas reuniões onde se realizavam preferencialmente as avaliações, de cariz mais formal, desempenhavam um papel de destaque em todo o processo.

“... eles (alunos) não iam a essas reuniões... eles próprios eram muito críticos em relação às suas acções e ao que podiam ter feito e que não fizeram... eles são os próprios a porem o dedo na ferida.” (professora B)

Eram eles os grandes “motores” de todos os processos e acções, desenvolvendo, por isso, uma postura crítica face ao seu trabalho e aos resultados obtidos.

Implicações da avaliação

- no desenvolvimento do projecto e nas práticas educativas

Como tem sido referido, as crianças ao envolverem as escolas numa atitude mais dinâmica com a comunidade, num registo de parceria, induzem os docentes a promoverem e a ampliarem essa interacção. Deste modo, de acordo com a maioria dos testemunhos, as implicações da avaliação no desenvolvimento do projecto e nas práticas educativas, verifica-se ao nível da aferição do sucesso ou insucesso obtido nas actividades, com vista à melhoria de trabalhos futuros e a perspectivizar novas acções.

“... a avaliação, no fundo, acabava por ser feita em relação a cada uma das actividades que estava a ser desenvolvida, no sentido de preparar a seguinte, quer fosse do mesmo teor, quer fosse diferente, daí que procurávamos fazer tocar, naturalmente, em relação às necessidades que eram estabelecidas quer da parte dos alunos, quando dizia respeito aos alunos, quer da parte da intervenção, enfim, que os alunos podiam ter no meio social...” (professor E)

“Sempre numa perspectiva de melhoria, de tentar fazer de uma forma diferente, se necessário, ou investir ainda mais num determinado campo... a avaliação teve sempre essa vertente de tentar melhorar e de fazer as coisas sempre de uma forma cada vez melhor...” (professora F)

Importa salientar, de acordo com o testemunho desta professora, que esta era também uma forma de credibilizar os trabalhos e as acções desenvolvidos, obtendo posteriormente o apoio de diferentes instituições para os mesmos – pois só divulgando as diferentes acções e trabalhos, em simultâneo com o que esteve na sua origem, os pode dotar de um sentido mais pertinente e aliciante aos olhos dos que com eles podem colaborar.

“A Câmara, as Juntas, portanto, os órgãos autárquicos sempre nos apoiaram bastante... e se o fizeram é porque reconheciam a credibilidade do trabalho que se desenvolvia, não é...”
(professora F)

Parece-nos não ser temida a presença da autarquia e de outros membros da comunidade nas acções desenvolvidas, pelo contrário, procura-se essa interacção. A escola, na figura dos professores, afirma assim a importância de ver o seu trabalho reconhecido não só pela comunidade local, mas também pelas entidades que nela existem. A credibilidade que elas lhe conferem, remete-nos para um discurso que evidencia a partilha e reflexão com outros parceiros (professores), num trabalho de equipa onde se promovem discussões sobre o quotidiano das escolas e as possibilidades que existem de articular esforços, saberes e vontades, com o intuito de chegar “mais além” nas acções a desenvolver – potenciar os espaços e os momentos de encontro para a partilha de vivências e experiências; momentos de trabalho colectivo, onde um grupo alargado de actores confronta processos e resultados, conferindo um cariz mais crítico e interventivo a todo o processo de avaliação.

“... havia uma partilha, um balanço, porque eles também estiveram presentes, alguns professores da ESEP, que estavam só implicados com o projecto das escolas rurais e, esses sim, davam-nos um feedback, estavam de fora, digamos assim, podiam avaliar e dizer: podiam ter ido mais além ou não, nisto foram um bocado comedidos ou eles tiveram sempre um papel muito importante no desenvolvimento do projecto...” (professora B)

Procedia-se assim a uma avaliação que visava decidir acções futuras e, ao mesmo tempo, inventariavam-se as capacidades e as limitações com que os alunos tinham de lidar – sempre que se propunham “a quebrar isolamentos, a potenciar recursos, a abrir espaços” (Sarmiento, 2000: 316), os quais poderiam, no futuro, vir a atestar os seus valores e identidades próprias e locais.

“... eles (alunos) conhecerem as suas limitações e as suas capacidades. É muito importante, eles, e nós também, como professores e todos os parceiros envolvidos, para saber se o projecto estava a seguir pelo bom caminho, a percebermos até onde é que podemos ir e até onde se calhar já não devemos ir, porque se calhar é excesso...” (professora B)

É neste contexto que surge a necessidade de cada professor manter a sua autonomia no espaço educativo, como forma de a contrabalançar com o grau de abertura que desenvolve em

relação à participação, colaboração, partilha com outros professores e outros parceiros locais ou exteriores.

A avaliação, assente na reflexão, cria os momentos adequados para se repensar tudo aquilo que se havia realizado, bem como aferir os resultados alcançados e inventariar aquilo que ainda era necessário desenvolver.

“Para além de avaliação, acho que foi essencialmente uma reflexão... tu parares para pensar o que é que foi feito até aqui e o que é que precisamos fazer a partir daqui. Havia sempre a necessidade de fazer mais e melhor... isso é sempre só se consegue fazer mais e melhor, se parar para pensar e avaliar aquilo que fez...” (professora A)

Esta reflexão permitiu construir respostas práticas para os novos desafios, sendo muitas vezes desenvolvida em conjunto com outros professores, promovendo uma troca de experiências e de vivências em espaços e momentos definidos para este efeito. Através da promoção de hábitos que visavam a experimentação de novas práticas, de pensar criticamente a escola, de mudar a partir de pequenos gestos do quotidiano local, permitia também confrontar processos e resultados obtidos, dar a conhecer o sucesso ou insucesso das suas acções, fomentar a inter-ajuda e a planificação conjunta.

“... falar sobre o trabalho que se desenvolvia e a preparar os momentos seguintes... [...] partilha individual da parte dos professores sobre aquilo que era o trabalho realizado a nível de sala de aula...”

“...e, portanto, esse tipo de reuniões fazia com que fosse possível definir o trabalho que se desenvolveu no futuro...” (professor E)

Este trabalho, de acordo com este professor, visava também a divulgação dos trabalhos produzidos, atribuir-lhes pertinência social e contribuir para o desenvolvimento de processos, através da internet, pois a dinâmica que desenvolvia nas escolas privilegiava esse tipo de iniciativas.

“...havia uma grande necessidade de dar dinâmica ao trabalho desenvolvido pelos alunos na construção das páginas de cada escola...” (professor E)

Parece-nos assim que o processo avaliativo:

“procura estimular, com base nesse conhecimento, uma reflexão que ajude a ultrapassar preconceitos e estereótipos que habitam as nossas lógicas e que alimentam um etnocentrismo sempre presente e reforçado pela lógica da instituição escolar; partilhar a reflexão significa também partilhar interrogações, interpretações, atribuições de sentido.” (Benavente et al, 1987:5)

Documentos que sistematizam as acções e produtos dos projectos

No que se refere aos documentos que sistematizam as acções e os produtos resultantes dos projectos, podemos encontrar um vasto leque de metodologias e práticas. Podemos mesmo referir que isso depende do docente que desenvolve os projectos. Como tal, podem ser considerados tanto os trabalhos escritos e plásticos produzidos pelos alunos, como fotografias e até reportagens televisivas.

“Não havia só um documento, havia vários documentos. Os trabalhos escritos das crianças, as cartas enviadas, as recolhas efectuadas junto da comunidade, que em Santo Aleixo resultaram num livro editado pela Câmara Municipal de Monforte, com desenhos feitos pelas crianças, intitulado Monografia de Santo Aleixo, fotografias tiradas a todas as actividades, reportagens que foram feitas pelos repórteres dos programas TV Regiões, País País e 24 Horas.” (professora D)

Por outro lado, um professor indica os trabalhos e as acções publicados na internet, nas páginas de cada escola, uma vez que estes ao serem publicados se tornam do domínio público, parecendo-nos que, de forma indirecta, se atribui tanta importância aos que aí são divulgados, como aos que o são em canais de comunicação mais tradicionais, como a televisão e os jornais.

“...era através da internet [...] não estando neste momento disponível, essa foi uma das grandes estratégias utilizadas...” (professor E)

No entanto, nem todos atribuem o mesmo valor às publicações feitas através da web e a todos os trabalhos e acções que dão forma/corpo a diferentes identidades locais. Esta postura é levada a cabo, desde logo, pelas entidades que administram/regulam os sites das escolas em nome do Estado, já que retiram as páginas web das escolas que vão encerrando – encerram as escolas, ao mesmo tempo que apagam os testemunhos e acervos vivos das comunidades onde elas se inseriam.

Há também a referência à publicação de alguns trabalhos em publicações do Agrupamento de que fazem parte – jornal -, bem como a exposições e apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano – prática comum em muitas escolas, tida como a oportunidade de divulgar, partilhar e valorizar todo o percurso, ao mesmo tempo que ajudam a reafirmar/reconstruir a identidade local.

“...o jornal do Agrupamento [...] e então aí, apareciam as verdadeiras produções dos alunos... os textos que os meninos faziam sobre o projecto, os relatos das visitas, as entrevistas, as fotografias [...] esse boletim de informação que chegava a todos os pais, e que eu acho que era uma oportunidade excelente de divulgação do trabalho. Portanto, tínhamos este instrumento de divulgação. Depois tínhamos também exposições e... e muitas apresentações do trabalho desenvolvido ao longo do ano...” (professora F)

Foram também referidos instrumentos mais tradicionais e formais, como as grelhas e os relatórios preenchidos pelos professores, tão em uso ainda nas escolas, apesar das tentativas de mudança e transformação da prática pedagógica dos professores.

“...grelhas de registo...” (professora A)

“...havia sempre um relatório final do projecto, em que se explicava todas as actividades que se tinham feito, todos os produtos que se tinham obtido...era tudo nesse relatório divulgado.” (professora B)

Não podemos, no entanto, deixar de relatar que um professor referiu que na sua escola não houve qualquer documento que sistematizasse as acções e produtos dos projectos desenvolvidos, deixando-nos a dúvida se ele não considerou a articulação entre os mesmos, ou se não lhes conferiu um grau de importância que o levasse a considerá-los no seu todo, como marcas “visíveis” a perpetuar do percurso desenvolvido naquele local.

Caracterização/Visão/Avaliação global do projecto pelos professores

Em virtude de este tópico pretender dar a conhecer a “leitura/interpretação” que os professores fazem deste tipo de projecto, usar-se-ão essencialmente as declarações dos mesmos, para que as suas ideias sejam reproduzidas da forma mais fidedigna possível.

O trabalho do professor em meio rural encerra em si características únicas, que lhes permitem construir novas práticas, reformulá-las, trabalhar num espaço não delimitado por quatro paredes – permite recontextualizar a escola, reorientar as práticas pedagógicas, tornar a comunidade num recurso educativo e abrir “*caminho a momentos de animação intergeracional*” (Espiney, 2004: 72).

Talvez por isso, o trabalho desenvolvido em meio rural com base neste tipo de projectos, seja entendido como essencial para o desenvolvimento rural.

“*Essenciais. Acho que estes projectos em meios rurais são essências para o desenvolvimento local.*” (professora A)

Essencial, talvez por permitir a valorização do meio local e a aproximação das famílias e dos restantes elementos da comunidade – através da realização de actividades da escola, as quais se misturam com as da comunidade (Espiney, 2004) -, bem como funcionar como um

“antídoto” para o desejo de abandonar o meio a que pertencem, pois ele ganha um novo sentido com o desenvolvimento destes projectos.

“Eu acho que é importante, porque no fundo os meios rurais são um bocadinho esquecidos... e penso que se a escola valorizar o que é local e os alunos... começar a levar as famílias à escola... se calhar a cultura local começa a ser vista de outra forma e começa-se a valorizar pequenas coisas, que valorizam no fundo a comunidade e merecem esse respeito pela vila e pela aldeia... e deixam de querer partir à procura de um emprego fora ali do local e estabeleceram-se lá... deixar de haver abandono e de certas localidades deixarem de ter habitantes...” (professora C)

Funcionando, através da escola, como pólo de desenvolvimento local, acarreta consigo a implementação de metodologias pertinentes para o meio rural, promovendo ao mesmo tempo uma melhoria da vertente profissional e pessoal dos próprios professores.

“... este projecto contribuiu para que muitos professores melhorassem a sua vertente profissional e pessoal, se tornassem pessoas diferentes, que abrissem as suas cabeças para outros horizontes que não fossem só encontrar formas engraçadas de dar a Matemática, ou de dar um determinado tema de Estudo do Meio [...] Se os professores que continuam a trabalhar em escolas rurais se já não se encontram tantas vezes, se já não fazem tantas formações, acho que ficou lá o bichinho, acho que ficou lá a forma de trabalhar e aquela consciência de uma certa metodologia que queremos seguir e que sabemos que é importantíssima para as nossas comunidades rurais.” (professora F)

Os professores encaram este tipo de projecto como uma prática reflexiva, capaz de “produzir um saber que vem do interior da sua actividade profissional e não a de aplicar procedimentos ditados a partir de órgãos” que os tutelam (Canário, 2002: 23), o que os leva a caracterizá-lo como sendo rico, sedutor e único para todos aqueles que têm a oportunidade de participar e usufruir dele.

“Acho que é um projecto único no sentido que é tão rico, tão sedutor, quer do ponto de vista de quem está a desenvolver... quer de quem está a absorver... para todos os intervenientes é tão rico, que é com muita pena minha que vi esse projecto a acabar...” (professora B)

“...imprescindíveis... motivadores para os professores e alunos... fundamentais para o trabalho desenvolvido... imprescindíveis para a criação de dinâmicas locais, de abertura da escola à comunidade... são as formas de perceber quem são os parceiros que estão disponíveis e saber como é que a escola pode colaborar com eles e saber como é que os alunos e as famílias se podem sentir integradas na própria escola, de forma que eles sintam a escola um pouco, também, como do seu meio familiar, não só ao nível da sua casa, mas do espaço em que eles podem crescer como cidadãos e, enfim, participativos...” (professor E)

Parece-nos que o testemunho da professora D sintetiza, de algum modo, o testemunho de todos os outros e de tudo o que aqui foi referido:

“A escola é, por vezes, o derradeiro motor cultural destas comunidades. Estes projectos são a gasolina.”

Conclusões

No decorrer deste trabalho vários foram os constrangimentos e contratempos com que nos deparámos: falta de disponibilidade de alguns profissionais para a realização das entrevistas, difícil acesso à documentação – projectos, entre outros. Ainda assim, consideramos esta investigação bastante enriquecedora, tendo a mesma permitido uma reflexão aprofundada e partilhada sobre temáticas que têm feito parte da nossa prática profissional e que tantas questões nos têm levantado.

Parece-nos podermos concluir que os projectos desenvolvidos com a comunidade nas escolas em meio rural são vitais para as pequenas localidades e seus habitantes. É através deles que as crianças têm acesso às tradições e memórias locais, devidamente contextualizadas e articuladas com os saberes propostos pelos currículos nacionais. Da harmonia e gestão do currículo local como forma de chegar ao nacional, opera-se nos alunos mudanças ao nível da cidadania, dotando-os de um sentido crítico e interventivo junto da sua comunidade.

Defendem a sua identidade local, ao mesmo tempo que a divulgam ao exterior e adquirem competências que lhes permitem abrir os horizontes do conhecimento e do saber – os currículos articulam-se com as necessidades e interesses dos alunos, como forma de envolver as suas famílias, a comunidade local e todas as outras com que vão estabelecendo contacto.

Por outro lado, não podemos deixar de referir que esta articulação entre os saberes locais e os currículos escolares nacionais parecem alcançar um campo propício à sua execução em turmas com vários anos de escolaridade (como é o caso das escolas em meio rural), uma vez que permitem o desenvolvimento do trabalho de projecto entre pares, fomentando o crescimento dos alunos a vários níveis: autonomia, cidadania, entre outros.

Segundo os dados recolhidos sobre os projectos desenvolvidos em meio rural, todas as acções encetadas tinham como pressuposto a ideia de mudança da realidade local, fosse de cariz mais educativo (como resolver questões relacionadas com o afastamento entre as escolas e as famílias), ou de intervenção e desenvolvimento (com a inventariação e tentativa de implementação de soluções, como por exemplo a criação de museus locais, valorização de tradições e monumentos); ou ainda, como cidadãos despoletadores de questões e debates que levassem à “inquietação” de outros parceiros, como forma de os motivar e “recrutar” para os processos que pretendiam pôr em prática.

Estes projectos tentaram viabilizar junto das comunidades locais um conjunto de mudanças de práticas, de posturas, entre outras – como forma de preservar a sua identidade,

as suas tradições, as suas memórias, sem com isso as confinar em tempos passados, perdidos na história. Os docentes mostraram esperar deles a força, organização e linha de conduta necessários, para através da valorização da identidade local, criarem laços não só com as famílias e a comunidade, como dá-las a conhecer ao mundo, dotando-as das competências necessárias para se tornarem autónomas e dinâmicas nesse processo. No fundo, visaram uma recriação da realidade local, respeitando sempre aquilo que lhe é mais genuíno – a sua identidade, memórias e história.

Parece-nos que ficou bem patente que, para que esta mudança e acções ocorram, é necessário que as relações da escola com os seus parceiros não se pautem pelos modelos tradicionais. As relações entre os diferentes parceiros devem ter em conta os “laços de vizinhança” já existentes, nos quais se apoia o quotidiano dos alunos, os saberes que se difundem fora da sala de aula, as memórias vivas que os rodeiam, sejam monumentos, tradições, histórias, ou outras. Daqui advém uma maior ou menor implicação dos mesmos, uma vez que as acções nem sempre são do interesse de todos. É evidente algum cuidado por parte dos professores em encetar acções que sejam as mais integradas e abrangentes possíveis, para que a sua gestão implique o maior número possível de parceiros/contributos. Quanto maior for o número de parceiros implicados, maior será o âmbito de mudança ou reapropriação alcançados.

No entanto, há que salientar que apesar de serem identificadas questões locais comuns em diferentes meios rurais, como a desertificação, envelhecimento da população, sentimento de isolamento, fraca auto-estima e perda de identidade, entre outras, não cria a obrigatoriedade nem a tendência para colocar em prática o mesmo tipo de acções e processos em todos os locais. Ficou bem patente que todos os professores privilegiaram a contextualização das suas práticas, como forma de dar uma “resposta” efectiva ao meio onde estavam inseridos. Os professores, com este tipo de projecto, tiveram a oportunidade de potenciar as desigualdades e as diferenças como recursos para a criação de dinâmicas que levassem à abertura dos horizontes dos alunos e à valorização da sua identidade. Apelaram à revitalização e implementação de relações em torno de um variado número de situações e questões, como forma de viabilizar novas ideias para requalificar a realidade local e tudo o que ela comporta.

É notório que os professores assumiram o seu papel, muitas vezes central, em todos estes processos e acções, mas não subestimaram o papel das famílias e comunidade, pelo contrário. Para isso, tentaram envolver não só a família nuclear, os pais, mas também avós e tios, entre outros – estes últimos mais disponíveis, uma vez que dispõem de um tempo menos ocupado, frequentando, a maioria, os Centros de Dia que se situam paredes meias com as escolas.

Mais do que partilharem o seu tempo, partilham as suas memórias e tradições, parte viva da identidade local, ao mesmo tempo que lutam contra o isolamento e desvinculação de laços com as gerações mais jovens.

A partir desta relação entre gerações, partiu-se para a construção de redes de parcerias, visando a *“mudança de uns pela acção dos outros [...] transformando a realidade”* (Espiney, 2009: 12). Da participação de todos construiu-se uma consciência colectiva, portadora de sentido e propriedade de todos.

Possuindo um carácter colectivo, estes projectos, visaram responder de forma prática às necessidades e interesses não só dos alunos e da comunidade educativa, mas também de todos aqueles que os rodeavam.

Ao estarem assentes em situações, questões concretas e contextualizadas, envolveram de forma gradual a comunidade e instituições locais, fomentando ao mesmo tempo relações de confiança que possibilitaram acções concertadas, onde estava em causa a realidade local, que necessitava de ser reinterpretada. Esta foi uma forma de revitalizar as relações não só entre a escola e a comunidade, mas entre esta e as instituições locais. Não podemos esquecer que estes processos pressupunham um alargamento progressivo, visando a abertura a novas comunidades, como forma de se darem a conhecer, ao mesmo tempo que perspectivavam o envolvimento de novos parceiros e o conhecimento de novas realidades.

Estas dinâmicas/acções são o resultado de metodologias activas e, de certa forma, diferenciadas, desenvolvidas no decorrer do processo educativo, como forma de fomentarem a divulgação da vida escolar e permitirem o desenvolvimento democrático da cidadania dos alunos. Estes processos privilegiaram o uso das TIC como forma dos alunos acederem mais facilmente a um vasto campo de conhecimentos, o qual lhes permitiu tornarem-se mais autónomos em algumas das suas “tarefas”; das quais podemos destacar a divulgação da sua identidade local. Por outro lado, as novas tecnologias em meio rural são consideradas um excelente recurso para a construção de materiais que servem de testemunho e legado das memórias e tradições que lhes são transmitidas.

Bibliografia

Almeida, A. S. (2007). *A educação em meios rurais e a multiculturalidade / O encerramento dos pequenos estabelecimentos de ensino em meio rural*. Universidade Aberta, Porto.

Amaro, R. R. (1991). Lógicas de especialização da economia portuguesa. Recuperado em 1 de Janeiro de 2011, de sociologiapp.iscte.pt/pdfs/30/322.pdf

Amaro, R. R. (1993). *As novas oportunidades do desenvolvimento local*. Revista A Rede para o desenvolvimento local – Junho – (8), 15-25 (documento policopiado).

Amiguinho, A. (1992). *Formação e Inovação: o projecto “ECO” em Arronches – Estudo de Caso centrado na vivência e apropriação do percurso de formação pelos professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Tese de Mestrado.

Amiguinho, A. et al (1994). *Escola e processos de desenvolvimento comunitário: o exemplo das Escolas Isoladas*. In Cadernos ICE 1 (org. Espiney, R. d’) – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 11 – 36.

Amiguinho, A. (1995). *Educação e meios rurais*. In Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento - Actas do Seminário realizado em 19 de Junho de 1995. Conselho Nacional da Educação, Editorial do Ministério da Educação, Janeiro 1996.

Amiguinho, A. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – Março.

Azevedo, J. (1995). *Educação e meios rurais*. In Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento - Actas do Seminário realizado em 19 de Junho de 1995. Conselho Nacional da Educação, Editorial do Ministério da Educação, Janeiro 1996.

Azevedo, J. (1996). *Os nós da rede – O futuro das escolas primárias em zonas rurais*. Edições ASA, Lisboa.

Benavente, A., Costa, A., Machado, F., Neves, M. (1987). *Do outro lado da escola*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento – Fundação Bernard Van Leer, Lisboa.

Bouchat, T. (1995). *Bélgica: Um dia tipo numa escola rural*. In Cadernos ICE 2 (org. Canário, R.) - Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 67 – 84.

Calvi, J. (1995). *França: A escola, uma estrutura em osmose com o seu meio ambiente*. In Cadernos ICE 2 – Escola Rural na Europa (org. Canário, R.) – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 85 - 94.

Canário, R. (1988/89). *Análise e Gestão de Recursos Educativos – O estabelecimento de ensino no contexto local – Colectânea de textos/Formação em Serviço*. Escola Superior de Portalegre, Portalegre.

Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Educa – Organizações, Lisboa.

Canário, R. (1995). “Escolas isoladas em movimento...”, ICEinfor, 1

Canário, R. (2002). *Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas*. In Cadernos ICE 6 – Educação, Inovação e Local (org. Canário, R. & Santos, I.) – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 13 - 23.

Canário, R. (2003). *Escola rural: Pensar o educativo, social e o político*. In Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre – Dezembro (28), 96-102.

Carmo, H. e Ferreira, Manuela M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação - Dezembro, 35 – 83.

Conselho Nacional de Educação (1995). *Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento - Actas do Seminário realizado em 19 de Junho de 1995*. (Nota prévia), Editorial do Ministério da Educação, Janeiro 1996.

Correia, José Alberto; (1999). *Relações entre escola e comunidade: a lógica da exterioridade à lógica da interpelação*. In Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre – Julho (22), 129 – 134.

Cristóvão, A. (1995). *Desenvolvimento dos meios rurais*. In Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento - Actas do Seminário realizado em 19 de Junho de 1995. Conselho Nacional da Educação, Editorial do Ministério da Educação, Janeiro 1996.

Delors, J. (1996). *Os quatro pilares da educação*. Recuperado em 18 de Setembro de 2010. Online <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>

Espiney, R. d' (1994). *Uma estória com oito anos*. In Uma escola em mudança com a comunidade. Instituto de Inovação Educacional, Coimbra, Junho, 23 – 32.

Espiney, R. d' (2004). *Perspectivas de uma intervenção em meio rural - Estratégias, Intencionalidades e Pressupostos*. In Cadernos ICE 7 – Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local (org, Correia, J. & Espiney, R. d') – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 59 - 83.

Espiney, R. d' (2009). *Projecto AMIE – Intervenção em meio rural: princípios, eixos estratégico-metodológicos, conceitos*. Março (documento policopiado).

Ferreira, F. (2005). *O local em educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Garcia, O. (2004). *Animação comunitária nos processos de desenvolvimento*. In Cadernos ICE 7 – Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local (org. Correia, J. & Espiney, R. d') – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, pp. 123 a 134.

Jean, Y. (1995). *Estado, Escola e Crise dos Espaços Rurais*. In Cadernos ICE 2 – Escola Rural na Europa (org. Canário, R.) – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 33 – 48.

Jacinto, R. (1995). *Educação e meios rurais*. In Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento - Actas do Seminário realizado em 19 de Junho de 1995. Conselho Nacional da Educação, Editorial do Ministério da Educação, Janeiro 1996.

Magalhães, M. (2003). *Professor em contexto rural: um (re)aprender permanente marcado por novo(s) sentido(s) de ser professor*. Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre – Dezembro (28), 52 - 54.

Meirieu, P. (1995). *Uma proposta pedagógica para a escola rural*. In Cadernos ICE 2 – Escola Rural na Europa (org. Canário, R.) – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 49 - 65.

Meirieu, P. (2004). *Do Mundo-Objecto ao Mundo-Projecto: Educar para o meio ambiente: Porquê? Como?.* In Cadernos ICE 7 – Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local (org. Correia, J. & Espiney, R. d') – Instituto das Comunidades Educativas, Setúbal, 151 - 169.

Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (1990). *Organização Curricular e Programas – 1º ciclo*. Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Editorial do Ministério da Educação.

Patrício, M. (1995). *Educação e meios rurais*. In Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento - Actas do Seminário realizado em 19 de Junho de 1995. Conselho Nacional da Educação, Editorial do Ministério da Educação, Janeiro 1996.

Rangel, A. (2003). *Estabelecimento de Convergências e Multiplicidades*. Recuperado em 23 de Dezembro de 2010, OnLine: <http://3kta.net/ecm/>

Regateiro, F. (1995). *Educação e meios rurais/Educação e meios rurais: o presente e o futuro*. In Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento - Actas do Seminário realizado em 19 de Junho de 1995. Conselho Nacional da Educação, Editorial do Ministério da Educação, Janeiro 1996.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho.

Sarmiento, M. e al., (1998). *Tradição e mudança na escola rural – Estudo de Caso*, Lisboa: Ministério da Educação.

Sarmiento, M., (2000). *Lógicas de acção*. Instituto de Inovação Educacional – Dezembro.

Sarmiento, M., Oliveira, J. (2003). *A escola é o melhor do povo*. Relatório de Revisão Institucional do Projecto das escolas rurais, Setembro.

Sarmiento, M. (2003). *Educação em Meio Rural: Lógicas de acção e administração simbólica da infância*. Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre – Dezembro (28), 62 - 73.

Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.

Legislação:

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio. Recuperado em 16 de Junho de 2010, in http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/DL_172_91.htm

Lei nº 48/86 de 14 de Maio. Recuperado em 12 de Junho de 2010, in <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Instituicoes/Legisla%C3%A7%C3%A3o/>

Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro. Recuperado em Maio de 2010 (documento policopiado)

Reorganização Curricular (2001). Recuperado em 30 de Setembro de 2010, in <http://www.prof2000.pt/users/lsimoes/dturma/legislacao/DL6-2001.HTM>

Anexos

Anexo I - Tratamento dos projectos – exemplo de tabela preenchida

Conteúdo / Projectos	Enquadramento	Princípios	Finalidades / Objectivos	Estratégias / Metodologias	Actividades / Acções	Recursos	Avaliação
Projecto Ouguela “Gerações unidas para o desenvolvimento de Ouguela” (1994 / 1995 / ...)	Áreas prioritárias: 1 - os alunos devem aprender a viver com as características da sua terra; 2 - a escola deve ser o centro de recursos educativos da comunidade; 3 - os idosos devem ser valorizados nos seus saberes e terem boas condições de vida.	- conhecer, valorizar e comunicar os saberes vários dos idosos desta comunidade, entre os alunos e as outras comunidades; - contribuir para que os idosos se transformem mais em elementos fundamentais do desenvolvimento local; - ser outro obstáculo à desertificação de Ouguela; - contribuir para a felicidade e sentimento de importância social dos idosos no seu Centro de Convívio; - estabelecer e melhorar relações de parceria da	- promover a motivação, a participação e o consenso entre alunos, professor e comunidade de Ouguela; - estabelecer relações de parceria entre a Escola e as outras instituições e comunidades; - utilizar a metodologia de trabalho de projecto na dinamização e operacionalização das actividades;	- promover a motivação, a participação e o consenso entre alunos, professor e comunidade de Ouguela; - estabelecer relações de parceria entre a Escola e as outras instituições e comunidades; - utilizar a metodologia de trabalho de projecto na dinamização e operacionalização das actividades;	- convívios desportivos e culturais, visitas de estudo, exploração de temas e trabalho de projecto conjunto com Degolados; - dinamização da leitura de um jornal diário no bar de Ouguela; - inquérito e sensibilização da comunidade de Ouguela para os problemas e pos-	Materiais: - informático e de comunicações; - didáctico; - audiovisual; - de desgaste; - ... Humanos / Institucionais: - Professor e alunos - Comunidade de Ouguela - Pároco de Campo Maior - Manuel Rui Azinhais Nabeiro - Os Amigos de	<u>AVALIAÇÃO INICIAL</u> - do contexto onde a escola se insere, dos alunos, professor e recursos. <u>AVALIAÇÃO INTERMÉDIA</u> - acompanhamento do processo de desenvolvi-

Conteúdo / Projectos	Enquadramento	Princípios	Finalidades / Objectivos	Estratégias / Metodologias	Actividades / Acções	Recursos	Avaliação
		<p>Escola, com a Fundação, a Câmara, a Santa Casa e outras instituições;</p> <p>- enriquecer cultural e didacticamente a vida das crianças e do professor, com os saberes da sua comunidade;</p> <p>- partilhar, em actividades conjuntas ou por canais de comunicação, os saberes adquiridos, com outras comunidades isoladas;</p> <p>- "construir" e fazer evoluir, de forma participada, um Centro de Convívio numa das salas da Escola.</p>	<p>- adoptar o processo de formação-investigação-acção no sentido da evolução cultural dos alunos, professor e comunidades.</p>	<p>síveis soluções e estratégias;</p> <p>- negociação do subprojecto com outras instituições e estabelecimento de protocolos;</p> <p>- projectos de trabalho conjuntos entre a escola e os idosos e comunicação a outras comunidades;</p> <p>- jornal de parede como agente de informação e desenvolvimento</p>	<p>Ouguela</p> <p>- Câmara Municipal de Campo Maior</p> <p>- Junta de Freguesia de S.João Baptista</p> <p>- Lar de idosos e Centro de dia da Santa Casa da Misericórdia</p> <p>- Associação de Desenvolvimento de Campo Maior</p> <p>- Centro Regional de Segurança Social</p> <p>- Instituto do</p>	<p>mento do Projecto e reformulação.</p> <p><u>AVALIAÇÃO FINAL</u></p> <p>- balanço de todo o processo em função dos seus grandes objectivos: interligação de saberes, ligação da escola à comunidade</p>	

Conteúdo / Projectos	Enquadramento	Princípios	Finalidades / Objectivos	Estratégias / Metodologias	Actividades / Acções	Recursos	Avaliação
					<p>local e do subprojecto;</p> <ul style="list-style-type: none"> - melhoria do edifício da escola onde funcionará o Centro de Convívio, implantação de mobiliário e materiais, inauguração e utilização diária pelos idosos, alunos, professor e comunidade; - comunicação e cooperação com as outras escolas e comunidades, 	<p>Emprego e Formação Profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equipa Regional de Coordenação do Projecto - Escola Superior de Educação de Portalegre - Fundação Bernard Van Leer - Instituto das Comunidades Educativas - Centro de Formação de Associações de Escolas - Centro de Área Educativa do Alto 	<p>e desenvolvimento pessoal e social dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflexão final sobre o impacto do Projecto na aprendizagem dos alunos e experiência a recolher para o futuro. <p><u>AVALIAÇÃO DOS ALUNOS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - contínua e

Conteúdo / Projectos	Enquadramento	Princípios	Finalidades / Objectivos	Estratégias / Metodologias	Actividades / Acções	Recursos	Avaliação
					envolvendo os nossos projectos e saberes e os deles; - projecto educativo para anos futuros com a integração dos saberes dos idosos, comunidade e alunos, no currículo destes.	Alentejo - Portalegre - Direcção Regional de Educação do Alentejo - Governo Civil de Portalegre	sistemática, com carácter formativo, ao longo do processo de aprendizagem. Como resultado final dessa avaliação constatarão: - a existência e o bom funcionamento do Centro de Convívio para idosos

Conteúdo / Projectos	Enquadramento	Princípios	Finalidades / Objectivos	Estratégias / Metodologias	Actividades / Acções	Recursos	Avaliação
							em Ouguela; - as produ- ções escritas em material audio-visual, informático, video, jornal e outras publicadas, reuniões, inquéritos realizados e relatório.

Anexo II - Organização da entrevista por blocos

Bloco A – Relação escola/professores/comunidade

Identificação pessoal:

- tempo de permanência no projecto, locais/escolas onde o desenvolveu;

Razões para a solicitação da participação das famílias;

Significado e importância dessa relação para os alunos;

Natureza da relação:

- intenções (porque solicitou essa participação);

- tipo de participação pretendida (social, activa e útil, resolução de problemas);

- gestão dessa participação (quem fazia essa gestão).

Bloco B – O professor e os alunos

Contributos do projecto para o desenvolvimento do aluno;

Contributos do projecto para a introdução da cultura local nas aprendizagens;

Promoveu a contextualização do currículo nacional e diversificar as suas fontes?

Foi promotor de atitudes de investigação, trabalho autónomo, construção e produção activa de saberes, desenvolvimento local, por parte dos alunos?

Qual o papel deste projecto ao nível da interdisciplinaridade?

Bloco C – Avaliação do projecto

Que tipo de produtos e acções foram alvo de avaliação/reflexão por parte dos diferentes actores?

Regularidades, modalidades e intervenientes na avaliação realizada;

Implicação da avaliação no desenvolvimento do projecto e nas práticas pedagógicas de cada professor.

Bloco D – Pertinência do projecto em meio rural

Forma como os professores caracterizam:

Impacto sobre o seu “papel”/significado (do projecto);

A forma de “ver” o projecto a nível pessoal, profissional e local.

Anexo III - Guião da entrevista

Guião de entrevista

Objecto	Questão principal	Questões subsidiárias
Participação global no Projecto: percurso pessoal e profissional coincidente com a participação no projecto	<p>Como vê e valoriza o seu trabalho durante e no final do período em que desenvolveu o projecto?</p> <p>Sentiu-se profissionalmente e socialmente implicado na revalorização da comunidade e na promoção do mundo rural?</p>	<p>Como considera que é trabalhar em escolas de meio rural?</p> <p>Em que medida é que os Projectos que desenvolveu se repercutiram no seu percurso social e profissional?</p> <p>Sente que o trabalho que desenvolveu foi reconhecido? Se sim, por quem?</p> <p>Como classifica as condições de trabalho com as crianças, aquando do desenvolvimento do Projecto?</p> <p>Em que medida é que este Projecto influenciou as suas relações com a comunidade?</p> <p>As pessoas reconheceram o papel e importância da escola no desenvolvimento dos Projectos de parceria com a comunidade?</p> <p>Em que medida é que a escola pode ter participado no reconhecimento do trabalho desenvolvido?</p>
Entendimento do Projecto	<p>Quais os pressupostos que estiveram na origem e desenvolvimento dos Projectos?</p> <p>Que intenções depositou nesses Projectos?</p>	<p>Quando elaborou o Projecto e os desenvolveu o que teve em mente?</p> <p>Quais os princípios que considerou para a sua elaboração?</p> <p>Quais os objectivos principais que pretendia atingir?</p> <p>Considera que todos os intervenientes fizeram uma boa leitura das intenções do mesmo?</p>
Relação escola/comunidade	<p>Que importância atribui a esta relação?</p>	<p>Enquanto professor, considera-se um agente de desenvolvimento local? Porquê?</p>

Objecto	Questão principal	Questões subsidiárias
		<p>re ao conhecimento da comunidade? Das famílias, modos e estilos de vida, conhecimento do meio?</p> <p>Até que ponto este Projecto pode ter influenciado a sua necessidade de investir mais no local?</p> <p>O projecto ajudou a formar para detectar os problemas da comunidade e a agir sobre eles?</p>
<p>As mudanças organizacionais que envolvem as pequenas escolas</p>	<p>Que relação existe entre o Projecto e o Projecto Educativo do Agrupamento?</p>	<p>De que maneira o Projecto foi contemplado nos documentos de base do agrupamento?</p> <p>De que forma o Projecto proporcionou uma maior articulação entre os professores do agrupamento?</p> <p>A intervenção pelo e no Projecto ajudou a dinamizar e gerir a relação quer na integração da escola no agrupamento quer no assumir de uma identidade local?</p> <p>Pode dizer-se que o Projecto ajudou a manter e a desenvolver a identidade local, a valorizá-la perante os outros?</p> <p>Pode dizer-se que a identidade da escola se alicerça no relacionamento que conseguiu estabelecer com a comunidade?</p> <p>Que visibilidade tiveram as acções que desenvolveu no exterior?</p> <p>Este tipo de trabalho contribuiu para criar dinâmicas de trabalho formativo entre os professores envolvidos?</p> <p>Em que é que isso se traduziu no trabalho escolar?</p>

Objecto	Questão principal	Questões subsidiárias
A escola, os professores e as famílias	Qual é o objectivo principal para promover a participação das famílias?	<p>O que o moveu/impeliu quando solicitou a participação das famílias?</p> <p>O que espera obter daí para os seus alunos?</p> <p>Teve em mente uma aproximação da escola às famílias ou quis rentabilizar a cultura local e participar na reconstrução da identidade local?</p> <p>Pretendia uma participação social activa e útil, ou centralizou-se na resolução de problemas locais já identificados?</p> <p>Quem geriu a participação das famílias? O professor, ou os alunos também tiveram um papel activo?</p> <p>Qual o papel das famílias no Projecto?</p>

Objecto	Questão principal	Questões subsidiárias
O professor e os alunos	Que contributos trouxe este Projecto para o desenvolvimento e aprendizagens dos seus alunos?	<p>Permitiu introduzir a cultura local nas aprendizagens?</p> <p>Levou à contextualização do currículo?</p> <p>Permitiu diversificar as fontes do currículo?</p> <p>Favoreceu a investigação pelos alunos?</p> <p>Desenvolveu o trabalho autónomo?</p> <p>Favoreceu a construção e produção activa de saberes?</p> <p>Permitiu praticar a interdisciplinaridade?</p> <p>Motivou/mobilizou os alunos?</p> <p>Formou alunos promotores do desenvolvimento local?</p>
Avaliação do Projecto	Que importância tem a avaliação do Projecto desenvolvido?	<p>Que tipo de produtos/acções contemplou?</p> <p>Com que regularidade realizou estas acções de avaliação do Projecto?</p> <p>Que tipo de modalidades/momentos?</p> <p>Que intervenientes participaram?</p> <p>Qual a implicação das avaliações efectuadas?</p>

Numa frase, como classificaria a pertinência destes Projectos em meio rural?

Anexo IV - Exemplo de entrevista transcrita

Entrevista 6

Esta entrevista realiza-se no âmbito de um trabalho de investigação de mestrado, sobre a temática: Projectos com a comunidade nas escolas em meio rural – no fundo, quais as suas intenções; quais os pressupostos que estão na sua origem e desenvolvimento; qual a interpretação e uso que os docentes fazem deles...

- *Nome?*

XXXXXXXX (professor F).

- Já desenvolveste projectos em escolas rurais?

Sim.

- Em que escolas?

Nas escolas de Nisa...

- Quantos anos durou o projecto (contigo a participar)?

R: Bem, os projectos que desenvolvemos, nomeadamente no concelho de Nisa, foi aquele onde eu estive mais ligada, tinham a duração de um ano, podendo por vezes... uma mesma turma continuar o projecto no ano seguinte. E isso aconteceu várias vezes. Portanto, um ano, dois anos, era a duração de um projecto, mas... digamos que a duração de um projecto numa certa vertente, porque eu acho que todo o concelho de Nisa continua a desenvolver projectos no âmbito das escolas rurais, portanto é um projecto que se vai arrastando, que vem vindo já de há muitos anos, eu nem vou dizer quantos, e agora escolhe uma vertente de estudo, depois agora escolhe outra, sempre com aquela preocupação de envolvimento da comunidade e valorização da cultura local.

- Gostava então de saber, em primeiro lugar, qual foi o objectivo principal para promover a participação das famílias?

R: Eu penso que, que... inicialmente partiu-se da ideia de que a participação dos pais e o envolvimento dos pais na vida dos filhos, escolar, não era a ideal, portanto a escola era o sítio onde os filhos iam aprender, onde a ligação que tinham com a escola se baseava no momento de ir buscar as fichas de avaliação e algum contacto mais informal quando encontravam o professor na rua mas, na realidade, os pais não sabiam

o que é que se passava na escola, nem o que é que se estudava na escola. E aqui há uns anos atrás muito menos, porque hoje, por imposição da legislação, nós até somos convidados no início do ano a explicitar tudo o que vamos fazer ao longo do ano... mostrar os conteúdos dessa área curricular, daquela, da outra... mas há uns anos atrás nem isso... portanto, os meninos iam para a escola, lá desempenhavam as suas tarefas e os pais apenas se preocupavam com a ida à escola para ver, para receber as notas, como se costuma dizer... e estavam completamente desgarrados do que é que se fazia na escola. A escola em si, também se virava muito para dentro e agarrava-se aos manuais e a partir daí desenvolvia aquelas práticas... muito, muito... como é que hei-de dizer, umas práticas muito rotineiras, não é? E não havia inovação, não havia abertura ao meio, isto sempre foi, daí que se começou a pensar que era necessário envolver as famílias. Depois em 2º lugar começou a pensar-se que as escolas rurais têm um papel importantíssimo na questão de... de enriquecer as próprias comunidades e as próprias famílias, de valorizar os seus saberes. Se calhar aqui, uns anos atrás, a maioria dos pais dos alunos teria um nível de escolaridade baixo, não teriam grandes expectativas em relação àquilo que poderiam fazer pela escola e aquilo que poderiam fazer pelos seus filhos e para os ensinar... e este papel da escola ir procurar o seu envolvimento, chamá-los, procurar os seus testemunhos, valorizar as suas práticas, as suas profissões, as suas histórias, as suas histórias de vida... foi uma forma de envolver pais e filhos, de os envolver no processo educativo e de os valorizar como pessoas... e fazê-los perceber que aquilo que faziam era extremamente importante para a escola e para os seus filhos.

- O que é que esperaste obter para os teus alunos com esse género de projectos, com a intervenção das famílias na escola?

R: Em 1º lugar esperámos que a comunicação entre pais e filhos fosse incentivada e fosse cultivada e... desse frutos em termos de ligação, ligações familiares. Essa foi uma vertente. Depois também achámos que... eu agora estou um bocado perdida naquilo que me perguntou...

- *Foi... o que é que esperou obter para os alunos com este género de projectos?*

R: Depois, era preciso que os alunos percebessem que a terra deles, a localidade onde nasceram e onde estão a viver, tem potencialidades, tem formas de ser e estar que são importantes preservar. E que há particularidades que são a história de vida das pes-

soas, a história de vida de uma localidade, de uma comunidade, que não se pode perder. Se todos abordarmos os conteúdos curriculares seguindo o programa nacional, não é, não atendendo à vertente local, nós uniformizamos, somos todos iguais e não ganhamos a nossa identidade. Foi a luta pela identidade, também, que esteve por trás desses projectos... o respeito pela cultura local e a sua valorização.

- *Neste caso, identidade local e identidade dos alunos?*

R: Exacto! Nas duas vertentes... porque desenvolvemos, em 1ª instância as famílias, era a história da família que estava por trás, era a vida daquela família, o que fazia o avô, o que fazia a avó, o que fazia a tia... o que faziam as pessoas de alguns anos atrás, como conviviam, como se divertiam, como eram as suas tradições... que não queremos perder, queremos respeitar e queremos manter... portanto, era não só da comunidade em si, mas também a ligação à família e às próprias raízes.

- Em todo o projecto, tiveste em mente uma aproximação da escola às famílias ou quiseste rentabilizar a cultura local e participar na reconstrução da identidade local?

R: Sim... eu acho que as duas coisas caminharam sempre juntas, as duas vertentes... sempre houve a preocupação, também, pela identidade local e pela cultura da localidade, não é?... por não se perderem certas... para não se perder o património oral, também, não é? Foi tentar aproximar as famílias, valorizar as famílias, mas, por outro lado, promover a localidade, promover o meio, divulgar as tradições, respeitá-las, mas não olhar para os mais idosos, para o saber dos mais idosos como uma coisa que está fora de moda e não tem proveito nenhum... por exemplo, concretamente no caso de Nisa, para além do saber dos idosos temos o artesanato local que é de uma riqueza enorme... e assistimos a cada vez menos pessoas a investirem no artesanato tradicional de Nisa... sendo uma riqueza tão grande, corre o risco de dentro de alguns anos ninguém mais saber fazer aquelas coisas... então daí a grande necessidade de o valorizar e de pôr as crianças em contacto com esse património... e de os ensinar, de os educar para o repetir e para usufruir dele. Porque nós levamos as crianças a um museu, por exemplo em Nisa, se calhar qualquer grupo de crianças da escola de Castelo de Vide, da escola de Portalegre... que vá a um museu a Nisa ver as peças de artesanato tradicional, as crianças, especialmente as do 1º ciclo, correm lá pelos espaços todos e não têm afinidade nenhuma com aquilo... as crianças de Nisa, eu tenho a certeza que quando vão a

um museu, ou com os seus pais ou inseridas nas suas turmas, já têm um olhar diferente, porque aquilo lhes diz alguma coisa, porque na escola houve um trabalho que a sensibilizou para o respeito para com aquela arte, para o respeito pelas suas raízes, é isso. Portanto, eu acho que o projecto das escolas rurais atravessou muitas fases... mas até chegar... esta, esta do respeito pelo artesanato, por exemplo, é uma, mas antes vem o respeito pelas pessoas, vem o respeito pela cultura, vem o respeito pelo local e pelo saber dos idosos e de lhes dar um papel activo na comunidade, de lhes valorizar os seus saberes e eles não se sentirem... enfim, marginalizados. No fundo esta vertente também é muito importante, não é?

- Pretendias uma participação social activa e útil, ou centralizaste-te na resolução de problemas locais já identificados?

R: Resolver problemas também... se pensarmos que... havia necessidade de criar espaços onde o trabalho desenvolvido pela comunidade e pela escola... se havia necessidade de os criar conseguiu-se. Por exemplo em Alpalhão criar uma Casa Museu que foi produto do trabalho das crianças e dos professores junto da comunidade e foi envolvimento tão grande que se conseguiu mesmo criar aquele espaço... e hoje, uma aldeia como Alpalhão conta com uma Casa Museu, uma homenagem às suas memórias e às suas tradições... portanto, não há dúvida nenhuma que, a intervenção a nível local também é... foi muito importante. O estudo de fontes de Nisa, nomeadamente de uma fonte, o empenho que os alunos tiveram em trabalhar sobre aquela fonte e sobre as pessoas que estavam ligadas à fonte, contribuíram para que o espaço da fonte que estava meio degradado e meio sujo, hoje esteja com um arranjo urbanístico diferente e... e está lá valorizado. Eu acho, portanto, que isto tudo está encadeado e... ao termos uma intervenção local estamos a fazer o levantamento de questões e estamos a contribuir para que alguém mais se empenhe, alguém mais tenha vontade de... nomeadamente as instâncias superiores, os nossos autárquicos, que podem contribuir para melhorar certos aspectos que às vezes, não é que estejam esquecidos, mas começa mais gente a falar sobre o assunto e então convém intervir...

- Depreendo que nessas palavras, nesses exemplos... na base de tudo isso estava aquilo que eu perguntava inicialmente: resolvem-se os problemas locais, vai-se para o

local, mas para os nossos alunos está muito presente a participação social activa, porque estamos a fazer com que eles sejam activos no seu meio local...

R: E intervenientes... indiscutivelmente. No fundo é eles ganharem consciência que podem olhar para o que os rodeia, podem criticar aquilo que veem e podem lançar propostas de melhoria, ou podem contribuir para que efectivamente as coisas ganhem um novo rumo, não é...

- Quem é que geriu a participação das famílias na escola?

R: Ai... eu diria que o mentor, se calhar, era o próprio projecto... que nos conseguia juntar... que nos conseguia juntar a nós professores a conversar sobre aquilo que fazíamos... e que nos dava incentivo a continuar... Olha, em tal sítio fez-se assim, assim... Boa ideia! Também dá para nós aproveitarmos e melhorarmos também a nossa parte... Eu acho que o apoio que o Projecto das Escolas Rurais, da Escola Superior de Educação, através do Instituto das Comunidades Educativas, foi o grande impulsionador desta onda, por assim dizer... porque nós professores, uns anos atrás, vivíamos muito isolados, cada um no seu bocadinho... não eram só as escolas que estavam isoladas, os professores também estavam isolados e não havia práticas comuns, nem havia hábitos de partilha e de trabalho em equipa... e até diria, que muitos de nós, teríamos alguma dificuldade em nos expôr, em dar as nossas opiniões, em, perante uma assembleia de muitos, alguém erguer a voz e dizer alguma coisa. Eu acho que... este projecto formou muitos professores... este projecto contribuiu para que muitos professores melhorassem a sua vertente profissional e pessoal, se tornassem pessoas diferentes, que abrissem as suas cabeças para outros horizontes que não fossem só encontrar formas engraçadas de dar a Matemática, ou de dar um determinado tema de Estudo do Meio... eu acho que a nossa formação inicial era muito tentar encontrar uma forma gira de os miúdos ficarem motivados e a olhar para nós a fazer uma série de coisas, mas nada daquilo tinha ligação à comunidade, nada tinha a ver com as próprias pessoas e o local onde estávamos a trabalhar. A partir do momento em que este grupo de professores se constituiu e começou a trabalhar assim desta forma, a encontrar-se com alguma regularidade, a fazer formação, a partilhar experiências... muita gente cresceu profissionalmente e, quanto a mim, também pessoalmente... acho que foi mesmo muito bom. E agora? Se os professores que continuam a trabalhar em escolas rurais, se já não se encontram tantas vezes, se já não fazem tantas formações, acho que ficou lá o bichinho, acho que ficou lá a forma de

trabalhar e aquela consciência de uma certa metodologia que queremos seguir e que sabemos que é importantíssima para as nossas comunidades rurais. Ficou cá e onde quer que nós estejamos a semear aquela... e a tentar encaminhar as coisas nesse sentido. Portanto, continua a ser válido, continua bastante actual, agora se calhar nuns moldes diferentes.

- Se era o projecto o grande "mentor"... como é que se geria a participação das famílias?

R: Mas depois nas escolas eram os professores, claro! Partia dos professores... eu penso que de uma forma geral, cada um vinha lá da formação e ia tentando fazer, mas a partir de uma certa altura começámos também a partilhar isso nas reuniões de, na altura, do Conselho de Docentes, pelo menos naquelas em que eu participei havia um envolvimento muito grande da gestão, do órgão de gestão do Agrupamento de Escolas, portanto do Conselho Executivo, que estava verdadeiramente implicado e sabia e conhecia as práticas que estavam implementadas, da própria coordenadora do trabalho que acabou por... tentar arranjar um fio condutor, um caminho que todos trilhássemos no mesmo sentido, não é... para que não surgissem, pois, opções desgarradas e coisas que não tivessem muito a ver com aquilo que realmente pretendíamos cultivar... é claro que não vou dizer que isto foi sempre um mar de rosas e toda a gente conseguiu seguir o mesmo caminho... nós sabemos que é difícil certas pessoas que nem sequer estão muito interessadas nisto e têm outras opções e temos de respeitar... mas havia uns princípios que nós tentávamos todos seguir e implementar e... então o professor era normalmente o responsável pela... por os contactos para fora, mas a partir de uma certa altura o coordenador do Conselho de Docentes ou o coordenador de Projectos que estava ligado ao Conselho Executivo, tinha também um papel importante a fazer contactos, a estabelecer parcerias, a... enfim...

- Qual foi o papel das famílias no projecto desenvolvido?

R: As famílias começaram por ser convidadas, não é... começaram a ser convidadas, mas com o andar dos projectos foram-se envolvendo cada vez mais e já havia muitas pessoas, muitos pais a proporem actividades, a disponibilizarem-se para participar... portanto, isto foi evoluindo, não é... Inicialmente eram só convidados... hoje vêm à escola... venham lá fazer arroz doce, porque é Carnaval... e lá vinham sei lá

quantas pessoas fazer arroz doce, depois chegou-se à conclusão que nessa actividade não fazia sentido nenhum virem trinta pessoas fazer arroz doce... mas depois se quiséssemos, por exemplo, mostrar como é que se faziam capelas de S. João já fazia sentido que viessem mais pessoas... se calhar numa altura em que se fez o estudo do casamento tradicional de Nisa, em que se recriou o casamento tradicional, já era necessário, muitos pais estiveram implicados, quer na preparação da festa em si, quer ao longo do ano dando o seu testemunho e contando aos seus filhos, ou aos seus netos, como é que era o casamento, não é... Eu acho que começaram por ser chamadas pontualmente e depois o passo seguinte foi estarem a par de qual era o projecto da sua turma, da turma dos seus filhos... e darem os seus testemunhos e ajudarem na construção e recolha de documentos para esses projectos.

- Que contributos trouxe este projecto para o desenvolvimento e aprendizagem dos teus alunos?

R: Em 1º lugar, já falámos no desenvolvimento do espírito crítico, não é... e da observação e da implicação no meio onde vivem e terem um papel activo na resolução dos problemas locais... em 2º lugar, os conteúdos programáticos que são trabalhados na escola, as competências da leitura, da escrita, do saber fazer uma entrevista, saber redigir um texto... não foram trabalhados com o manual na mão, mas foram trabalhados no terreno... o saber apreciar... apreciar o artesanato de Nisa, apreciar as obras de arte que se fazem... foi, e o poder manuseá-las e trabalhar sobre elas, foi outra vertente onde os conteúdos, por exemplo das áreas das expressões foram trabalhados... Portanto, ao fim e ao cabo, os meninos acabaram por, não direi que todo o currículo que se centrava ali e podia todo ser ali trabalhado, mas uma grande parte podia ser trabalhado no projecto.

- Podes afirmar que em grande medida, este projecto, permitiu introduzir a cultura local nas aprendizagens ou não?

R: Não havia disparidade nisso... quanto a mim não havia disparidade porque eu acabei de frisar exemplos, não é, de como é que os currículos eram trabalhados nos projectos... desde o desenhar das peças... desde medir e calcular distâncias para... traçar itinerários, interpretar plantas... para além das que já disse há pouco do redigir, entrevistar... portanto, eu penso que havia muitos aspectos que ganhavam uma... ganhavam uma... os alunos a trabalhar no projecto conseguiam tratar os conteúdos e atribuir-lhes

utilidade, portanto... atribuir utilidade às aprendizagens... para que é que serve eu agora saber onde é que fica, no Porto, a estação da Campanhã e a Torre dos Clérigos? Não, interessa muito mais partir da planta da minha localidade e saber onde é que fica a casa do artesão que trabalha com cortiça, vou por esta rua, por aquela e por a outra... dirijo-me, portanto, à esquerda, vou para a direita... vou para Norte, vou para Sul... portanto, era aprendizagem contextualizada e era o dar utilidade aquilo que se sabe. Acho que isto é extremamente importante... os miúdos perceberem que aquilo que estão a aprender serve para alguma coisa e podem utilizar noutras situações.

- Então depreendo daí que também pode afirmar que esse trabalho de projecto permitia diversificar as fontes do currículo...

R: Sim... Sim... acho que sim, não é... perfeitamente... isto era bastante abrangente e conseguia-se diversificar as fontes do currículo das mais variadas formas, acho eu...

- E no que se refere à investigação... em grande parte estes projectos apontam para uma grande investigação por parte dos alunos, que os alunos têm de investigar junto da comunidade ou dos parceiros que se encontram próximo... consideras que estes projectos favorecem a investigação pelos alunos ou não?

R: Eu acho que sim... favoreceram a investigação e implicaram também as famílias na investigação... nasceram mais investigadores, acho eu, mais pessoas interessadas por conhecer as suas raízes, por conhecer a sua... enfim, todas as propostas que lhes eram feitas... Vamos lá reconstruir isto ou aquilo... vamos lá falar sobre o modo de vida dos antepassados... vamos lá perceber qual é a história desta igreja ou desta ponte... tudo isso os implicou no processo de investigação e implicou as famílias na ajuda dessa tarefa.

- Estes projectos, de certa forma, remetem-nos para o trabalho autónomo... Em que medida é que este projecto veio ajudar as crianças a tornarem-se mais autónomas nas suas aprendizagens do dia-a-dia?

R: No fundo é a apropriação que eles faziam do trabalho desenvolvido em conjunto... das pistas e das orientações que eram dadas pelo professor... eles apropriavam-se deste mecanismo e aplicavam-no em novas situações... e assim ganhavam a autono-

mia e a sua forma de... desenvolver o trabalho, não é... a partir daquilo que fazíamos em conjunto e das pistas que dávamos em conjunto e da avaliação que fazíamos das tarefas e das propostas para melhorar, isso dava, noutras situações que lhe eram dadas como trabalho individual, eles já tinham aqueles mecanismos e faziam uso deles.

- Consideras que favoreceu a construção e produção activa de saberes ou não?

R: Sim... construção e produção activa de saberes, exactamente... Não foram uns saberes decorados, nem memorizados, nem mecanizados... foram construídos. Mais, construídos todos os dias e cada vez que se trabalhava neste âmbito, havia vivências que contribuíam para a construção de saberes efectivos, não é...

- Qual é o lugar para a interdisciplinaridade quando se desenvolvem estes projectos?

Ai, eu acho que os projectos... são oportunidades excelentes para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, porque implicam a aplicação dos conhecimentos das várias áreas... desde a Língua, à Matemática, ao Estudo do Meio... nós tivemos sempre uma dificuldade maior em integrar a Matemática, é verdade... nos projectos havia sempre, todos os anos quando chegávamos e fazíamos os balanços a Matemática... tirando aquela questão, talvez, dos percursos, de algumas situações problemáticas relacionadas com isto ou aquilo, eu penso que ao longo do tempo, fazíamos essa análise... fomos tentando, que no desenvolvimento do projecto, conseguir introduzir também os conteúdos da Matemática... que acabaram por ser valorizados e tratados, sem dúvida... mas foi um processo mais difícil... porque parecendo que não os conteúdos de Estudo do Meio, da Língua, a língua que está então presente em tudo, não é, foram sempre um bocadinho privilegiados, é verdade... mas na evolução conseguimos também abranger conteúdos matemáticos... como de todas as áreas.

- Como avalia a motivação dos alunos, ao longo do projecto, nas suas diversas fases? Como... sim, no fundo, como é que era a motivação deles, se estavam sempre motivados, se houve partes em que gostavam mais de uma coisa e noutra de outra... se no início podiam estar assim muito empolgados, vamos usar esse termo, e depois no final não, estavam já menos animados... no fundo, como é que foi a motivação deles...?

R: Então, eu achei que, na generalidade, a motivação foi sempre boa... eles estiveram sempre motivados... o facto de eles terem alguém de fora da sala de aula, que chega lá um dia para falar sobre um determinado assunto, ou o dia em que tinham de partilhar uma pesquisa que fizeram em casa e que todos foram à procura de pessoas que soubessem alguma coisa sobre uma determinada coisa... eu acho que eles sempre estiveram motivados, porque tinham um papel muito activo... e isso fazia com que eles se sentissem interessados... e no dia em que saíam da escola para ir, por exemplo, conhecer a casa de um artesão e ver como é que ele trabalhava, os objectos com que ele trabalhava e depois o desafio de trazer a peça de artesanato para a escola e ter que a desenhar... e que dor de cabeça... mas depois saíram coisas lindíssimas... portanto, os miúdos, na generalidade, era um trabalho diferente e tinha a ver com aquilo que eles viam todos os dias... se calhar olhavam mas não viam... e andavam sempre motivados... eu sempre notei que os miúdos estavam motivados para o trabalho e que... eu cheguei a cruzar-me com crianças fora da escola, iam com os pais ou com familiares a uma exposição e sabiam falar sobre aquela peça que estava ali... Olha, nós andámos a desenhar aquele tabuleiro de ferro... nas feiras, em Nisa há a feira de artesanato, este ano não há, mas pronto costuma haver, onde todos os artesãos estão presentes... eu às vezes apresento as crianças com os pais a visitarem a feira e os miúdos a falarem sobre esta ou aquela... aquele é do senhor não sei quê, eu fui lá à casa dele, eu vi como é que ele fez aquela peça... portanto, eu acho que isto mostra que eles andaram sempre motivados... dentro da maturidade inerente a este grupo etário, não é... mas penso que sim, foi muito bom.

- Achas que este projecto formou alunos promotores do desenvolvimento local?

R: Ai, eu quero acreditar que sim! Eu quero acreditar que sim, embora... estejamos a passar tempos muito difíceis, em que eu vejo cada vez mais as zonas rurais estarem a ser marginalizadas e aniquiladas... estou muito desiludida, nomeadamente com a política do nosso ministério da educação... e não é só neste ministério, é aquele que

estamos mais próximos, mas se pensarmos em termos de saúde, estamos a centralizar tudo outra vez, estamos a levar tudo para os grandes centros, estamos a dificultar a vida das zonas rurais... e eu não sei se as pessoas vão resistir por aqui, ou se vamos assistir a novo êxodo de emigração... não sei, eu sinceramente estou muito preocupada com isso... eu acredito que tenha ficado nessas crianças a vontade de fazer alguma coisa pela sua terra, pelas suas tradições... mas ao mesmo tempo, tenho muito medo... e tenho medo também, agora neste momento não sei qual tem sido a evolução do projecto... eu penso que as pessoas continuam a trabalhar na mesma vertente... na intervenção local, no desafio à resolução de problemas locais, eu penso que sim... isso pode ser uma ajuda, mas sabemos que não é só, não é... e não sei se as nossas comunidades rurais irão resistir ao que por aqui está a ser implementado...

- Uma das partes que às vezes aparece menos explícita nos projectos é a avaliação.

Por isso, gostava de saber que importância deste à avaliação do projecto desenvolvido...

R: Com as crianças, os projectos eram sempre avaliados... talvez não de uma forma formal, não... nem sempre com registos escritos... poder-se-à dizer que alguns textos escritos por alguns alunos já tinham implícita uma avaliação... mas sempre foi trabalhado esse aspecto com as crianças. Do que é que gostaram? Do que é que não gostaram? O que é que poderíamos fazer? E se agora tentássemos mais isto ou mais aquilo? Em termos de... do conjunto de professores, nós, nas reuniões do Conselho de Docentes fazíamos pontualmente o balanço dos projectos e há registos desses balanços através de relatórios que integravam as actas... se calhar, o modelo de projecto, aquele a que teve acesso, com uma grelha final de avaliação... é capaz de não encontrar, mas a avaliação era feita... A avaliação não ficava no próprio projecto... essa avaliação surgia em 2 momentos no ano lectivo, nas alturas do Carnaval e no final do ano lectivo... fazíamos um balanço do Plano Anual de Actividades e, nessa parte, estavam integradas as actividades do projecto... eram referidos os ganhos que as crianças tinham conquistado com o projecto... os constrangimentos que era necessário superar... tudo isso... haverá registos, como digo, relatórios... mas efectivamente é verdade que não aparecendo anexo ao documento do projecto, pode parecer que não era feita a avaliação... mas sempre

foi feita e com muita preocupação... preocupação por referir o que é que os nossos alunos tinham aprendido, o que é que eles tinham ganho com o trabalho de projecto.

- Essa avaliação contemplou que tipo de produtos e acções?

R: Eu acho que privilegiávamos essencialmente as produções dos alunos e os ganhos em termos da articulação com o currículo... era mais estas vertentes. O que é que conseguimos desenvolver nos alunos, o que é que eles produziram, quais foram as áreas que conseguimos desenvolver, quais os conteúdos que foram desenvolvidos no projecto... era basicamente nesse sentido. E quais é que podemos ainda melhorar... lá está aquela história da Matemática... era basicamente estas as vertentes que nós focávamos na avaliação.

- Havia algum documento que sistematizasse todos esses produtos, todas essas acções?

R: Havia... nós fazíamos um jornalinho... o jornal do agrupamento... eu já não sei... houve anos que conseguimos fazer um por período, dois por ano e... definimos uma estrutura para aquele jornal... Nesse jornal vão aparecer notícias diversas, passatempos e notícias dos projectos... e então aí, apareciam as verdadeiras produções dos alunos... os textos que os meninos faziam sobre o projecto, os relatos das visitas, as entrevistas, as fotografias... algumas, porque não havia verba... mas tínhamos realmente esse boletim de informação que chegava a todos os pais, e que eu acho que era uma oportunidade excelente de divulgação do trabalho. Portanto, tínhamos este instrumento de divulgação. Depois tínhamos também exposições e... e muitas apresentações do trabalho desenvolvido ao longo do ano... portanto... fizemos uma vez uma recriação de um casamento. Foi uma coisa excelente e monumental, foi muito lindo, mas quer dizer, o importante foi o que se fez ao longo do ano, o processo que se desenvolveu para apresentar aquela festa no fim... não é... Os meninos antes de se comportarem como noivos, como padrinhos, como participantes no quintal da festa, sabiam... tinham pesquisado que comidas é que se faziam, que condimentos levavam, quem eram os cozinheiros, onde é que se cozinhava, em que espaço decorria a acção... por aí adiante. O processo que conduzia ao culminar da festa no final do ano era o mais importante, não é... embora depois o que brilha mais, não é, é aquele momento. O que brilha mais é aquele momento... mas o importante foi o que se fez para trás. Fizemos vários... vários

momentos de animação... este que lhe estou a dizer, pronto, do casamento, outros de uma animação de uma fonte... enfim... o que estava por trás era sempre muito mais importante do que aquilo que se mostrava. Embora para a comunidade, era muito, muito interessante aquela parte final... eu acho que os nossos grandes momentos de divulgação do trabalho eram o jornal escolar, que ou 2 ou 3 vezes no ano saía, e eram estas apresentações de final de ano que nem sempre se fizeram... umas vezes com mais impacto, umas vezes coisas mais modestas... eram os grandes momentos de divulgação do trabalho.

-Com que regularidade realizaste estas acções de avaliação do projecto? Com que regularidade era feita a avaliação do projecto?

R: Em termos de professores... os momentos, eu já lhe disse quais eram os momentos mesmo oficiais, por assim dizer... que era a meio do ano, mais ou menos nessa data e no final do ano lectivo. No entanto, em várias reuniões se fazia referência e balanço sobre o projecto, ponto da situação sobre as actividades... estavam incluídas nas Ordens de Trabalho e eram, frequentemente, abordadas nas reuniões as questões relacionadas com os projectos... levantamento das necessidades, contactos a fazer... todo aquele trabalho que eu digo que a partir de certa altura, a figura do coordenador assumiu esta função dos contactos, esta função de criar uma linha orientadora para o trabalho.

- Quem é que participava na avaliação?

R: Sim... em contexto de sala de aula, avaliavam os alunos... fizemos ainda, por vários momentos, algumas recolhas de opinião junto dos encarregados de educação... junto de elementos da comunidade, também fizemos algumas coisas... se calhar não estão devidamente compiladas e organizadas para lhe dizer assim: vamos lá agora ver todos a avaliação que se fez disto ou daquilo... há-de haver registos nas actas... havia testemunhos de elementos da comunidade... o Dr. Amiguinho tem gravações de pessoas que davam a sua opinião sobre determinadas actividades que se desenvolveram... Estas coisas sempre necessitam de melhoria... e nós, muitas vezes fazemos as coisas e depois não temos aquela preocupação de recolher os testemunhos e aquilo que documenta que o trabalho foi feito e que há... teve impacto sobre a comunidade. Eu penso que realmente teve e continua a ter... há momentos... às vezes não temos estas coisas

devidamente organizadas... em termos do que é que as pessoas pensaram, mas temos eco disso... e na altura sabemos como é que as pessoas se envolveram e participaram... porque chegávamos muitas vezes a... tínhamos pessoas que gostavam... e depois o que é que gostavam? Ora, gostavam da apresentação final, que era aquilo que eles viam... depois alguns viam e sabiam, nomeadamente os familiares mais directos dos alunos, sabiam, o caminho que tinha levado até aquele momento, não é...

- Essa avaliação teve implicações? No que é que se traduziu?

R: As implicações da avaliação? Sempre numa perspectiva de melhoria, de tentar fazer de uma forma diferente, se necessário, ou investir ainda mais num determinado campo... a avaliação teve sempre essa vertente de tentar melhorar e de fazer as coisas sempre de uma forma cada vez melhor... Estou-me a repetir, mas basicamente é isso... pronto, eu acho que até nós ali em Nisa sempre tivemos como grande parceiro a Câmara Municipal, que nos apoiou sempre em todos os projectos e... penso que a avaliação que fizeram deles também foi favorável, uma vez que continuaram a acreditar e a investir e a ser parceiros.

A Câmara, as Juntas, portanto, os órgãos autárquicos sempre nos apoiaram bastante... e se o fizeram é porque reconheciam a credibilidade do trabalho que se desenvolvia, não é...

- Numa frase, como classificarias a pertinência destes projectos em meios rurais?

R: Eu acho que são... projectos muito pertinentes, muito pertinentes... muito importantes... pertinentes, porque vêm levantar um pouco um conjunto de questões que estão associadas ao desenvolvimento do meio rural e vêm valorizar aquilo que o meio rural tem de bom... vêm fazer acreditar as pessoas, contribuir para que elas continuem a acreditar nas suas potencialidades e que... dar-lhes até algum estímulo para continuarem a investir na sua localidade... e não a deixar morrer.

Portanto, é pertinente, mais do que pertinente, é extremamente importante para a continuação das dinâmicas a nível das comunidades rurais.

- Muito obrigada.

Anexo V - Exemplo de entrevista codificada

Entrevista 2

Esta entrevista realiza-se no âmbito de um trabalho de investigação de mestrado, sobre a temática: Projectos com a comunidade nas escolas em meio rural – no fundo, quais as suas intenções; quais os pressupostos que estão na sua origem e desenvolvimento; qual a interpretação e uso que os docentes fazem deles...

- Nome?

R: XXXXXXXX (professora B)

- Já estivestes no desenvolvimento de projectos em escolas rurais?

R: Certo...

- Posso saber em que escolas?

R: Na Escola Básica de 1º Ciclo de Hortas de Cima.

- Quantos anos durou esse projecto?

R: Ah... Durou um ano.

- Então, eu gostava de saber, em primeiro lugar, qual é o objectivo principal para promover a participação das famílias? Ou seja, no projecto que desenvolveste durante este ano, qual foi o objectivo ou objectivos principais para tentar envolver as famílias?

R: É assim... eu acho que **as famílias são uma fonte de enriquecimento que nós podemos dar ao currículo e aos conteúdos e a tudo o que nós queremos abordar com os nossos alunos... porque junto das famílias existem, às vezes, é chamado aquele currículo oculto que pode muito ser puxado para dentro da sala de aula e enriquecer o currículo que nós temos de dar no dia-a-dia na nossa escola. – B-c)**

- Portanto, quando tu pediste a colaboração das famílias querias exactamente...

R: **Era essa participação deles... eu penso que é muito importante eles saberem o que é que os filhos andam a estudar, envolvê-los nisso... eles terem uma parte participativa na educação, porque acima de tudo nós somos professores, somos educadores... mas quem são os principais educadores dos nossos alunos são os pais e... é uma forma também de os envolver e implicar no processo de ensino-aprendizagem... - A-b)**

- Portanto, envolver as famílias para ti é importante porque...

R: Porque **é essencial para melhorar a aprendizagem dos nossos alunos... é muito mais enriquecedor para eles.** – A-c)

- Neste contexto de escola rural, consegues ver assim alguma coisa de maior importância? No fundo o que é que te moveu, ou o que é que te impeliu quando solicitaste a participação das famílias?

R: **A comunidade, porque é assim, junto especialmente dos avós, dos tios, daquelas pessoas que têm aquelas riquezas culturais de já de muitos anos... têm coisas que são uma mais-valia e que vão enriquecer tudo aquilo que a gente vai trabalhar.** – A-d1) - Porque há sempre aquelas tradições, como sejam as lendas, os ditos populares, as histórias que eles já ouviam, que a avó lhe contava, que a outra avó dizia... pronto, e isso tudo vai mostrar que a comunidade é viva e que têm valores... seja na parte dos bordados, seja nas histórias, seja no que for... **a comunidade também sente que não morre... ao fim e ao cabo estamos a dar vida às comunidades e a dar valor aquilo que está , às vezes, um bocado esquecido.** – A-d1)

- O que é que esperaste obter para os teus alunos, com esse género de projectos, com esse género de intervenção na escola das famílias? Ao promoveres a participação das famílias na escola, o que é que esperaste obter com isso para os teus alunos?

R : Uma das coisas que eu esperei e obtive é, era muito engraçado porque um dos temas na altura foi o euro... **então foi muito giro porque eu não tive que me preocupar, eles aprenderam tão rapidamente a questão do euro, que eles próprios é que traziam os pais à escola, eles é que ensinavam os pais como é que era o novo...** - A-d2) - o que era o câmbio... passar de escudo para euro... no fundo, desmitificou e ajudou-os... **eles próprios eram os professores dos pais deles...** - A-d2) - eles é que diziam fala lá sobre a história do euro, aquilo era numa zona transfronteiriça, como é que era o contrabando...foi muito importante para que eles se sentissem motivados para aquilo que eles estavam a aprender...

- Agora gostava de saber se tiveste em mente uma aproximação da escola às famílias ou se quiseste rentabilizar a cultura local e participar na reconstrução da identidade local?

R: Sim... Sim... isso é muito importante, porque **aqueles encontros que às vezes fazíamos e que vinham as avós, vinham os tios e aquelas pessoas que estão em casa e se sentem um bocado isoladas, também era uma forma de eles não sentirem por um lado o isolamento que as aldeias têm e por outro lado contar e divulgar e assim passar para os netos – A-d1)** -, até porque não foi para os netos, depois também fizemos trabalhos na net e foi divulgado de uma forma mais ampliada, não é... porque é, se calhar estou-me a repetir, eles têm lá aquelas coisinhas tão únicas, tão típicas, tão próprias, que faz com que a gente comece a dar valor a coisas que, se calhar, estavam esquecidas...

- Para além da net divulgaram de outra forma? Não só em termos nacionais...

R: Não... até porque depois tivemos o projecto transfronteiriço lá com a Codocera... a escola da Codocera.... Fizemos uma grande apresentação, tivemos lá várias pessoas... e **depois não eram só as famílias dos nossos alunos, ia mais longe... porque depois vem uma vizinha, depois vem um vizinho que ouviu falar, acha piada e queria também ver o projecto, o que é que a gente tinha aprendido... - A-d2)** - pois também é a zona das pinturas rupestres, é uma coisa única, por vezes fala-se do Foz Côa e esquece-se que a gente aqui ao lado tem coisas tão importantes e tão úteis de nos recordar como é que era o nosso passado e a nossa história e eles lembram-se... ah, mas lá mais à frente também há umas mas não estão ainda bem marcadas... eles depois até nos sabem dizer coisas que nós quando fomos fazer a visita eles até foram, lembrar-se... depois foram fazer a visita com os espanhóis... foi muito, muito interessante, muito importante e muito... e tanto para nós como professores é gratificante ver o trabalho.

- Com esse projecto, tu querias aproximar as famílias, no fundo a comunidade da escola, ou de certa forma fazer com que houvesse uma construção da identidade local e valorizar aquela cultura local?... Era só a aproximação ou mais do que isso...?

R: Sim... sim... é muito importante as duas coisas. Sim, sim, e é com vista nisso que se trabalhava. O projecto era importante e é assim, é com tristeza minha que vejo as

escolas rurais a fecharem. É claro as pessoas dizem... ah, mas são só oito ou nove... mas nós tínhamos lá quatro anos metidos em nove gaiatos, mas fazia-se um trabalho que às vezes nas cidades não é possível com vinte ou vinte e cinco alunos na sala de aula... é muito difícil a gente com 25 alunos trazer as famílias à sala, trazer a comunidade à sala, torna-se muito mais complicado e a identidade cultural perde-se se às vezes as coisas trabalham-se só pela superfície e não se vai ao profundo da cultura e dos valores que se encontram.

- Consideras que as escolas em meio rural são promotoras, realmente, dessa identidade local da comunidade rural?

R: São mais facilitadoras, precisamente devido ao número de alunos... normalmente são grupos de alunos mais reduzidas e por outro lado, porque as pessoas estão mais receptivas, estão mais sedentas de terem contacto connosco, de se aproximarem, talvez numa fase inicial não, estão mais desconfiados, não é, as pessoas são elas próprias que dizem: ai se quiser eu vou lá fazer um bordado para os meninos verem como é que se faziam... depois elas dão aquelas ideias e sugestões de actividades e já... porque depois os próprios alunos ficam de tal maneira fascinados que são eles que também se lembram: ai, porque é que não fazemos isto? Porque é que ... porque vão eles sugerindo... é um tipo de trabalho acho que nas cidades é mais difícil, não que não se consiga fazer, mas torna-se mais complicado.

- Pretendias uma participação social activa e útil, ou centralizaste-te na resolução de problemas locais já identificados?

R: Não... era mais na parte da cidadania, tanto é que foi na altura em que eu comecei a trabalhar, começámos com os projectos curriculares de turma, em que uma vertente muito grande era formação cívica e cidadania. **Nós queríamos que eles fossem... cidadãos conscientes de todo o seu meio envolvente, apreciadores da riqueza que havia, do ambiente, da história da cultura...** - A-d1) - e então foi mais nessa vertente, claro.

- Quem é que geriu a participação das famílias? Foste só tu, os alunos também foram parceiros nesta questão... houve mais actores envolvidos?

R: Houve... claro que para impulsionar... **fui eu... os professores, normalmente, não é, são os que têm de dar o pontapé de saída... mas acho que a partir do momento que eles começaram a trabalhar neste tipo de projecto e nesta dinâmica, foram eles os primeiros a dizer...** - A-d3) - lembro-me, por exemplo, quando foi para um trabalho com a...no dia em que recebemos os meninos da escola da Codocera, eles é que diziam: ah, porque é que não pomos aqui nesta parede, porque é que não pomos naquela? Eles é que queriam, eles é que montaram a exposição, eu só orientava... Tá bem, ou vamos... **Eles tiveram um papel muito activo, depois era uma própria tia, uma avó que se lembrava... às vezes tinha de pôr um bocadinho o freio, porque se não as pessoas daqui a bocadinho já não dava aulas...** - A-d3) - era mais um bocadinho por aí...

- Qual foi o papel das famílias no projecto desenvolvido?

R: Como eu disse, **no início foram se calhar mais passivo, mas depois interactivo... foi uma acção constante, eles aderiram bem, e às vezes aquelas mães ou pais que trabalhavam ficavam com pena quando não podiam ir...** - A-d4) -porque, sabe é um bocadinho complicado, mas se combinarmos outro dia eu já posso... Via-se mesmo que estavam com pena de não terem participado na actividade e faziam todos os possíveis para estarem, que é uma das coisas que a gente às vezes fica com pena nas cidades, que os pais não se preocupam nem com o que os filhos andam a fazer, nem com as actividades, nem querem que os chamem à escola, quanto menos forem à escola melhor... e lá não, não acontecia isso...

- Então nessa participação... eles assumem-se como parceiros, convidados... Como é que a caracterizarias mais globalmente?

R: Sim... Sim... Sei lá, **como dinamizadores de tudo não, mas como parceiros, sim...** - A-d4)

- Em pé de igualdade?

R: Nem tanto... porque eu sou um bocadinho dominadora e controlava... geria aquela situação, era mais a moderadora... mas, sim...

- Que contributos trouxe este projecto para o desenvolvimento e aprendizagem dos teus alunos? Em que medida é que este projecto os veio desenvolver?

R: É assim... Para já é uma das coisas, logo de início, quando eu fui lá para a escola e me fazia confusão, era miúdos do campo não saberem o que era uma parra, uma videira... ou seja, é a tal história, nós estamos rodeados de coisas de tal forma ricas que nem damos valor... **e acho que o facto de eles começarem a lidarem com as coisas deles, com a terra deles, com as gentes deles, abriu-lhes mais as perspectivas, não ficaram tão atarrancados só virados ali para aquele mundinho, porque estão em casa, é ver televisão, ir para a rua brincar... - B-a)** - são crianças que normalmente brincam muito na rua e isso é positivo... ficaram com um alargamento, um leque de visão mais amplo do que tinha à volta... e depois com a questão da internet foi muito boa, porque apareceram na televisão e tudo, por causa do voo da Bonelli, do site em que participaram... **eles começaram a querer ir mais além, começaram a querer conhecer outras coisas: será que há outros sítios que têm pinturas rupestres para além de nós? Quer dizer, não ficaram só com o meio deles... - B-a)** - Podíamos pensar que trabalhámos muito bem o local, mas... agora conhecemos muito bem a nossa região, a nossa cultura, mas gostamos muito de aqui estar, estamos muito bem no nosso mundinho... mas não, eles conseguiram passar essa fase e pensar assim: como é que será noutros países? Como é que será noutra local? Foi muito importante nesse aspecto... **E depois a metodologia que se trabalhou, pronto, foi trabalho de projecto, permitiu também criar competências a vários níveis, quer nas TIC, quer na questão do desenvolvimento oral, quer na escrita - B-a)** -, tudo isso foi muito bem desenvolvido... porque ao fim e ao cabo isto é transversal e trabalhou-se quase todas as disciplinas que fazem parte do currículo do primeiro ciclo.

- Podes afirmar que em grande medida permitiu introduzir a cultura local nas aprendizagens ou não?

R: Pode-se e deve-se... pelo menos acho eu! É a minha opinião...

- Baseias essa opinião em quê?

R: Na minha experiência... eu acho que o tempo em que eu chegava lá e debitava a matéria e os meninos adquiriam já passou... acho que cada vez mais os miúdos não

querem isso... os miúdos querem, sim senhora, serem eles os construtores das suas aprendizagens... não somos nós professores que chegamos ali e transmitimos os conteúdos e transmitimos todos as competências... eles têm de construir as suas competências, desenvolver as suas competências... têm de trabalhar esses conteúdos... têm de ser eles... eu costumo dizer... eu às vezes quero que eles vão por um determinado caminho e eles... eu vou-lhes dando pistas, eles pensam que chegaram lá sozinhos, mas fui eu que lhe fui dando pistas para eles lá chegarem... mas ao fim e ao cabo eles pensam assim... nós somos muito mais um papel de moderadores, de gestores dentro da sala de aula... claro que não é o deixa fazer, não é... agora, agora, quero aprender como é que se monta uma pilha!... eles têm de aprender fazendo, eles têm que ir fazendo e realizando para experimentarem, para darem com o erro, para ultrapassarem e para aprendem...

- Qual é o significado disso que acabaste de dizer em termos de cultura local? O que é que a cultura local tem a ver com a aprendizagem deles?

R: Vamos lá a ver.... **É assim, eu tenho duas perspectivas, por um lado é o deles enriquecerem e estarem mais ricos em termos de capacidades e competências, vão ajudar muito em casa, porque é assim, desenvolvem os pais, quer queira-se quer não fica-se ... - B-b) -** normalmente costuma-se dizer, as campanhas publicitárias atacam pelas crianças, não é pela brincadeira... eles sabem que as crianças vão chegar muito mais rapidamente ao adulto, do que o adulto ao adulto, então eles têm essa vantagem de poderem chegar aos pais, de poderem chegar aos avós e dizerem: oh, mãe nós temos aqui as pinturas rupestres, mas também há as pinturas de Foz Côa, porque é que não vamos lá visitar, porque é que... quer dizer é uma forma de também envolver a família...**Por outro lado, a própria cultura que eles possam trazer de casa vem enriquecer cada família, cada família é uma família e tem as suas características e o que um pode trazer de uma família pode enriquecer outros que nunca ouviram falar naquilo... - B-b) -** oh, a minha mãe tem estado cá muito tempo, ou a minha mãe nunca ouviu isto... há estas coisas ambivalência, digamos assim, do que isto pode trazer para os alunos e para as famílias.

- E esse tipo de actividades, mini-projectos que vão sendo desenvolvidos ao longo do ano, levaram à contextualização do currículo ou não?

R: Sim... porque é assim... isto tudo depende da forma como se pega nas coisas, nos temas, nas formas como as coisas são trabalhadas e era aquilo que eu estava a dizer à bocado... eu tive a questão do euro... eles quando fizeram o projecto do euro, houve uma altura que eu comecei a ver que aquilo estava a avançar demais, porque eles já queriam fazer aquilo fora dali, queriam ir para outros sítios, porque diziam assim... ai, aquilo que fizemos... porque o projecto foi: eles construíram um supermercado, que era o supermercado do euro, levaram embalagens, arranjou-se uma máquina registadora mesmo, e eles tinham de fazer trocos... tinham que... as pessoas iam lá fazer compras... os familiares e eles próprios... e eles tinham de fazer trocos e explicar... antes tinha havido uma sessão a explicar quanto é que valia o euro, o que é que ia mudar, quais eram as moedas e as notas que iam haver em circulação...

- Era só para os miúdos ou também para as famílias?

R: Era para todos... eles próprios explicavam às famílias... eles é que tinham os acetatos... foi na altura, era, era, ainda trabalhávamos muito com o acetato, ainda não havia o powerpoint... eles é que faziam os acetatos e foram explicando... e depois cada um tinha o seu trabalho...e depois a gente já sabe, há uns que têm uma competência maior para falar e há outros que são mais introvertidos e que ficaram na caixa a fazer os trocos, uns andavam por lá pelo supermercado a orientar e a dizer... todos eles tiveram um papel... e as famílias foram lá comprar, os avós, os tios... e ficaram com pena... eles já não queriam fazer só ali... ah, porque é que não podemos ir para outras terras para fazer isto e ajudar os outros... **é aquele espírito: eu aprendi, mas quero transmitir aos outros aquilo que aprendi. Eu acho que acima de tudo isso é muito importante.**

B-d3

Com isto, o que é que a gente trabalhou? **Trabalhou-se a área da matemática, trabalhámos a área da língua portuguesa, porque eles tiveram de construir, trabalhámos a área de organização de estrutura, do que é que eu tenho de pôr, o resumo, porque no acetato não pode ser tudo escrito, trabalhámos isso tudo, ou seja, a gente tem de olhar para o currículo assim como um bolo muito grande e depois, quando nós temos uma actividade, isto, isto e isto vai-se encaixando.** – B-b) - Eu acho que uma actividade destas é tão diversificada que dá para ir buscar de todas as áreas. É uma questão... porque também se trabalhou os países que iam aderir à moeda do euro, e

aí trabalhou-se a Europa, se calhar muitos dos pais nunca tinham ouvido falar bem do que era a União Europeia, a Europa... isso foi tudo muito enriquecedor quer para os pais, quer para os netos, para os avós, por aí fora... e estava lá a matéria toda que era preciso ser trabalhada, porque nós num quarto ano, por exemplo, trabalhamos a parte dos continentes... tudo, tudo... é uma questão de trabalhar e jogar com a transversalidade.

- Muitas vezes, para desenvolver o currículo nacional temos de nos socorrer de diferentes fontes. Consideras que este tipo de projecto te permitiu diversificar as fontes do currículo?

R: Sim... porque vamos lá a ver, **é uma forma de chegar ao currículo, como eu estava a dizer, não de uma forma directa, mas de uma forma indirecta, mas se calhar de uma forma mais sedutora, mais motivadora para o aluno... - B-c2)** - acho que essencialmente é isso... não precisamos de dizer: hoje vamos aprender as notas do euro... ou hoje vamos fazer contas com euros... Não! Eles fizeram as contas com os euros, aprenderam as notas com os euros, mas tudo ali naquele contexto...

- E no que se refere à investigação... em grande parte estes projectos apontam para uma grande investigação por parte dos alunos, que os alunos têm de investigar junto da comunidade ou dos parceiros que se encontram próximo... consideras que estes projectos favoreceram a investigação pelos alunos ou não?

R: Sim... Claro, sem dúvida... uma das coisas que eles faziam era, mesmo quando falámos da pinturas rupestres, **eles iam perguntar, eles queriam saber, não se limitavam só à família, iam às tascas, aos cafés... iam perguntar o que é que sabiam, registavam, faziam entrevistas, que era uma coisa que nunca tinham feito... - B-d1)** - tudo isso foi importante... **foi uma aprendizagem e uma maneira... e métodos de trabalho e de estudo que nunca tinham feito... - B-d1)** - em termos de investigação, isso se calhar foi-lhes importante em termos futuros... de segundo ciclo e se quiserem prosseguir os seus estudos, claro.

- Estes projectos, de certa forma, remetem-nos para o trabalho autónomo... Em que medida é que este projecto veio ajudar as crianças a tornarem-se mais autónomas nas suas aprendizagens do dia-a-dia?

R: É assim... **quando se tem quatro anos, é impossível não se apelar ao trabalho autónomo... - B-d2)** - porque é impossível um professor estar a dar quatro matérias ao mesmo tempo a 4 anos diferentes, então é assim, é essencial, então com este projecto, começar a trabalhar a autonomia... o trabalho de autonomia, para já, eu acho que a autonomia começa logo no 1º ano e vai aumentando de degrau, digamos assim, até ao 4º ano... **o trabalho autónomo é importante para que eles não fiquem agarrados ao adulto, aquele apoio, aquela bengala... neste tipo, para a investigação é essencial... cá está, nós professores, eu pelo menos vejo assim, nós damos o pontapé de saída, damos o empurrão, damos aquelas pistas, as orientações principais, as bases... depois eles começam por eles... - B-d2)** - se calhar vão fazer muitas asneiras, vão errar muito, se calhar o 1º trabalho de investigação ou o seu 1º guião de entrevista, nem o 1º acetato se calhar ficou bom... se calhar tivemos de fazer 3 ou 4... não interessa... não é criando frustração... é com o erro, é com o ver que não está tão bom, que ainda há falhas que depois... **o trabalho de autonomia, com estes alunos, eu fazia muito bom, era trabalho a pares... - B-d2)** - eles eram poucos e eu punha muito os do 4º ano com o 3º, os do 2º com os do 1º, ou mesmo de 4º com o 1º... eles faziam muito trabalho de tutoria... eles faziam o trabalho deles e se fosse preciso um do 4º ano ia ver um do 1º... deixa ver o que já fizeste, o que já escreveste, quais são as perguntas que podias fazer à dona Josefina ou à não sei quantas... **isto, no fundo, era importante para eles, ficassem cidadãos, crianças e jovens mais autónomos e mais independentes e conscientes de si próprios, dos seus potenciais e das suas limitações e de tudo aquilo que eles podem render. Porque às vezes eles descobrem uns com os outros e aprendem uns com os outros, que nós, adultos, não chegamos lá... - B-d2)**

- Consideras que favoreceu a construção e produção activa de saberes ou não?

R: Claro... mas isso não há dúvidas que é, que **a construção de saberes ficou muito mais enraizada, se calhar... se calhar não, porque eu já passei por lá... e eles ainda falam do projecto que fizeram... - B-d3)** - lembra-se quando fomos... quando a escola do Codocera veio cá e estiveram a ver as nossas pinturas e tiveram a ver aquilo tudo... sei lá, são coisas que os marcam e que ficam... que, em princípio eles nunca

mais vão esquecer... ficam com outra, com outra... cá está, **como foi feito por eles, foi sentido, foi vivido, foi registado... ficou, registou... claro, que se calhar não sabem de tudo, mas o mais importante, a sementinha ficou lá e há-de dar frutos.** – B-d3)

- Qual é o lugar para a interdisciplinaridade quando se desenvolvem estes projectos?

R: Vamos lá a ver, é fundamental, porque... **as coisas estão interligadas e não se consegue fazer nada se não ligarmos as coisas umas às outras... tudo faz parte e tudo está em interacção... já foi dito que a maior parte das coisa foi feita de forma transdisciplinar, apanhando as várias disciplinas, várias áreas, até várias metodologias... foi importante para enriquecer o trabalho com os alunos.** – B-e)

- Como avalia a motivação dos alunos, ao longo do projecto, nas suas diversas fases?

R: Eu acho que foi mais... **normalmente foi em crescente...** - B-f) - pronto, a gente teve vários projectos não é? Pronto, não é vários projectos, mas várias actividades, perdão, projecto era sempre o mesmo, as actividades é que eram diferentes... é claro que eles foram, crescendo... porque se calhar no início eles foram, se calhar o euro não lhe achavam assim grande piada, era uma coisa assim um bocado abstracta, mas **a partir do momento que eles começaram a ver o sentido, porque eles têm de ver o sentido, sentir um bocadinho a utilidade do que estão a fazer e a aprender...** - B-f) - hoje uma das coisas que se diz muito na educação é que as coisas são feitas de forma a ver que as crianças e os jovens não tenham o sentido prático do que estão a aprender... para que é que tenho de aprender isto?... agora tenho de aprender as tabuadas para quê? Para que é que eu tenho de aprender a história, se daqui a bocado amanhã... **Eles têm de sentir o gosto, o prazer e a utilidade do que estão a aprender, o que eles estão a conhecer e a adquirir, para que depois no futuro as coisas sejam diferentes. A motivação esteve sempre presente.** – B-f) - A questão, quando foi o auge, digamos assim, da actividade, do supermercado, quando os pais iam lá, eles estavam enervados, estavam a arranjar... era uma excitação de... agora é que é... agora é que a gente vai falar... agora é que vamos explicar... é sempre, normalmente é em crescente, como é óbvio.

- Achas que este projecto formou alunos promotores do desenvolvimento local?

R: Sim.... Acho que sem dúvida...pronto, foi uma... como é que hei-de dizer... foi muito gratificante e não é falsa modéstia... é dizer aquilo que se passou... **os pais, as famílias e todas as pessoas que estiveram envolvidas neste projecto diziam que era muito importante, que nunca tinham pensado que agora depois de velhos é que estamos a aprender isto – era uma das expressões que eles utilizavam – B-g)** - - outras eram: ai, ainda bem que a senhora para cá veio, porque assim pude contar estas histórias que nunca ninguém tinha perguntado nada, que os meus netos já não achavam piada e aprenderam a gostar... há aquelas coisas que a gente houve e pensa: olha, afinal valeu a pena... foi gratificante... estou satisfeita... é tipo missão cumprida.

- Se calhar, mais do que um desenvolvimento local, um desenvolvimento pessoal?

R: Sim, sim... há outra coisa que eu não referi... isto foi de tal maneira importante que... na generalidade, isto não envolveu só o 1º ciclo, mas também o infantário...que não ficava nas Hortas de Cima, ficava na Esperança e que era... até aqueles que ainda são pequeninos, que ainda estão ali, ainda não perceberam o B A Ba... já estavam com o bichinho, já começaram a trabalhar todas estas questões e... tanto nós íamos à Esperança, como eles às Hortas de Cima e as coisas foram... foi muito importante esse trabalho entre níveis de ciclos diferentes.

- Uma das partes que às vezes aparece menos explícita nos projectos é a avaliação.

Por isso, gostava de saber que importância deste à avaliação do projecto desenvolvido...

R: Porque eu acho que é assim... **a avaliação nós vamos fazendo... - C-a)** - pelo menos falo por mim... **vamos fazendo à medida que as coisas vão acontecendo... - C-a)** - eh, pá, isto tá mesmo a resultar bem...às vezes não registamos, temos um defeito, fazemos até muito bem essas coisas, nem tiramos fotografia, agora, às vezes, já vai tendo acesso, mas antigamente as máquinas fotográficas eram mais caras...as filmagens, nem sempre se podia requisitar uma máquina de filmar no agrupamento, ou não sei quê,

nas escolas básicas, porque estava a ser requisitada por outros... não havia as facilidades que há, se calhar hoje, em dia e... **nós temos às vezes a dificuldade de passar para escrita aquilo que se viu e que se sentiu naquele momento...depois em notas, porque os miúdos também tiveram sucesso e conseguiram boas notas... mas é verdade, pecamos um bocadinho pelos registos, por não registar, fazemos só aquela avaliação muito generalizada e às vezes perde-se outra que também tenha sido muito importante e enriquecedora para estar na avaliação – C-a) -, claro...**

- Apesar de não ter sido valorizada uma avaliação mais registada, a avaliação foi feita... Essa avaliação contemplou que tipo de produtos e acções dentro do projecto?

R: Tudo... **Não considero que haja um mais importante do que o outro. Todos eles foram tidos em atenção. – C-b) - Aliás se não fossem todas elas importantes não se tinham realizado, certo? Foram avaliadas da mesma forma, não houve pesos maiores para umas do que para outras... foram todas avaliadas. Os produtos dessas acções foram todos mencionados e tiveram o mesmo peso... - C-b)**

- Havia algum documento que sistematizasse todos esses produtos, todas essas acções?

R: Havia... **havia sempre um relatório final do projecto, em que se explicava todas as actividades que se tinham feito, todos os produtos que se tinham obtido...era tudo nesse relatório divulgado. – C-e)**

- E com os outros parceiros, era feito mais algum documento?

R: Sim... fazíamos relatórios... tanto é que nós tínhamos sempre apoio, não trabalhávamos sozinhos, tínhamos alguém na retaguarda... e tudo isto, se foi possível fazer o projecto das escolas rurais, foi também com base no apoio da Escola Superior de Educação... **havia uma partilha, um balanço, porque eles também estiveram presentes, alguns professores da ESEP, que estavam só implicados com o projecto das escolas rurais e, esses sim, davam-nos um feedback, estavam de fora, digamos assim, podiam avaliar e dizer: podiam ter ido mais além ou não, nisto foram um bocado comedidos ou eles tiveram sempre um papel muito importante no desenvolvimento do projecto... - C-d) - saíam daí as notas de campo...**

- Com que regularidade realizaste estas acções de avaliação do projecto? Com que regularidade é que era feita a avaliação do projecto?

R: Eu tenho... pronto já foi há algum tempo... mas **penso que trimestralmente fazia-se um balanço, um ponto da situação... e se havia necessidade da nossa parte ou da parte deles de fazer um ponto da situação – então como é que estão – eles diziam não acham melhor fazer uma reunião? ... mas pronto, não iam muito além, não deixavam passar muito tempo sem que nos reuníssemos, sem fazermos um balanço do que tinha sido feito e do que iria ser feito a seguir.** – C-c1)

- E quem é que participava nessas avaliações?

R: Todos participavam. Vamos lá a ver, **todos os que tinham um papel nesta acção, não é... professores, porque não era só no projecto, aqui trabalhava também com a educadora, os professores da ESEP, todos os intervenientes...** - C-c2)

- E os alunos, também participavam?

R: Eu penso que sim... **eles não iam a essas reuniões** – C-c2) -, como é lógico, não é? Penso que sim... uma das coisas que tínhamos de levar para as reuniões era se tinham gostado, o feedback dos alunos, se eles tinham gostado... mas lá está, não de uma forma muito registada ou documentada... mas tínhamos sempre de dizer como é que tinha sido, se tinha corrido bem, o que é que se podia melhorar, porque há sempre alguma coisa que podemos melhorar, que erra, ou se engana... **eles próprios eram muito críticos em relação às suas acções e ao que podiam ter feito e que não fizeram... eles são os próprios a porem o dedo na ferida.** – C-c2)

- Então, para finalizar, essa avaliação teve implicações em que medida? No que é que ela se traduziu, ou o que é que ela trouxe para ti enquanto professora e para o restante contexto em que se desenvolveu o projecto?

R: Essa avaliação foi importante, porque, por um lado... já disse à bocado... **para eles conhecerem as suas limitações e as suas capacidades. É muito importante, eles, e nós também, como professores e todos os parceiros envolvidos, para saber se o projecto estava a seguir pelo bom caminho, a percebermos até onde é que podemos ir e até onde se calhar já não devemos ir, porque se calhar é exces-**

so... - C-d) - isso foi de extrema importância, ver essa questão dos limites e das potencialidades para desenvolver mais.

- Numa frase, como classificarias a pertinência destes projectos em meios rurais?

R: **Acho que é um projecto único.** - D) - A expressão é único. Se calhar, não vou ter, infelizmente, a oportunidade de voltar outra vez a trabalhar neste molde, como trabalhei nesse ano lectivo e que tão gratificante foi para mim... **Acho que é um projecto único no sentido que é tão rico, tão sedutor, quer do ponto de vista de quem está a desenvolver... quer de quem está a absorver... para todos os intervenientes é tão rico, que é com muita pena minha que vi esse projecto a acabar...** - D) - e é com pena minha que vejo as escolas a fecharem na ruralidade... por isso, este projecto é único... é a palavra que melhor se adapta.

- Muito obrigada.

Anexo VI - Tratamento das entrevistas – Grelha 1

Relação Escola / Comunidade

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
Item b) – Razões para a participação das famílias	<p>“...as Hortas de Cima é um meio pequeno.” A-b/2</p> <p>“...o seguimento dos projectos anteriores que já existiam. E como as famílias já estavam habituadas a participar nos projectos levados a cabo pela escola...” A- b/2</p> <p>“...uma forma de eles (alunos) também conhecerem a história da localidade...” A-b/2</p>	<p>“Era essa participação deles... eu penso que é muito importante eles saberem o que é que os filhos andam a estudar, envolvê-los nisso... eles terem uma parte participativa na educação, porque acima de tudo nós somos professores, somos educadores... mas quem são os principais educadores dos nossos alunos são os pais e... é uma forma também de os envolver e implicar no processo de ensino-aprendizagem...” A-b/1</p>	<p>“...cada vez mais os pais têm-se afastado das escolas... assim era uma forma deles começarem a participar nas actividades da sala, saberem o que os alunos fazem na escola, no fundo os filhos, não é... pronto, envolver os pais e haver uma maior participação dos pais na escola.” A-b/1</p>	<p>“O objectivo principal foi a intercomunicação entre todos os intervenientes da comunidade escolar e social, quebrando o isolamento em que, por vezes, se encontram grande parte destas escolas, assim como o isolamento das próprias comunidades. Outro grande objectivo era, depois de feita a pesquisa e a recolha junto das famílias, a troca de experiências entre realidades diferentes tanto a nível nacional como internacional, através de correspondência escolar e encontros bilingues.” A-b/1</p> <p>“Sem o saber das famílias não se conseguiria conhecer, valorizar e divulgar as tradições, a linguagem, os costumes, enfim, as particularidades de cada região permitindo assim, a defesa e a afirmação do mundo rural.” A-b/1</p>	<p>“...o objectivo era promover a participação das famílias e da comunidade... o objectivo era levar a escola para junto da comunidade, trazer as vivências das crianças para a escola, enfim, a colaboração, a participação das famílias e dos seus saberes para a escola...” A-b/1</p> <p>“...permitir a difusão dessa investigação que os alunos faziam junto das sua famílias, dos pais, dos avós, da comunidade em geral...tentar difundir-la para o exterior, de forma a que também houvesse um feedback para os alunos e para a comunidade, sobre a forma como o exterior a via...” A-b/1</p> <p>“A necessidade de fazer com que as famílias participem na construção, enfim, daquilo que é o Projecto Educativo de Escola, enfim, na vida e educação dos seus filhos...” A-b/2</p>	<p>“... inicialmente partiu-se da ideia de que a participação dos pais e o envolvimento dos pais na vida dos filhos, escolar, não era a ideal, portanto a escola era o sítio onde os filhos iam aprender, onde a ligação que tinham com a escola se baseava no momento de ir buscar as fichas de avaliação e algum contacto mais informal quando encontravam o professor na rua mas, na realidade, os pais não sabiam o que é que se passava na escola, nem o que é que se estudava na escola.” A-b/1</p> <p>“...em 2º lugar começou a pensar-se que as escolas rurais têm um papel importantíssimo na questão de... de enriquecer as próprias comunidades e as próprias famílias, de valorizar os seus</p>

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
						saberes.” A-b/2 “... e este papel da escola ir procurar o seu envolvimento, chamá-los, procurar os seus testemunhos, valorizar as suas práticas, as suas profissões, as suas histórias, as suas histórias de vida... foi uma forma de envolver pais e filhos, de os envolver no processo educativo e de os valorizar como pessoas...” A-b/2
Item c) – Importância dessa relação para os alunos	“... é muito importante a participação das famílias nos projectos escolares...” A-c/1	“...é essencial para melhorar a aprendizagem dos nossos alunos... é muito mais enriquecedor para eles.” – A-c/2	“... como a família cada vez mais, os pais chegam a casa a horas tardias, cada vez mais sabem menos o que é que os alunos fazem, o que é que os filhos fazem... assim é uma forma de os aproximar.” A-c/2	“...pretendia que os meus alunos estivessem motivados em aprender, criando hábitos de trabalho, de pesquisa e de investigação em torno dos seus interesses e necessidades, tornando-os mais autónomos e intervenientes na vida social.” A-c/2 “...pretendia promover uma mudança de práticas pedagógicas que permitisse um ensino mais rico, que valorizasse a cultura local e aproximasse a escola da comunidade.” A-c/2	“Permitir-lhes uma educação mais fora de casa, permitir-lhes contactar com outros alunos, outras experiências... e permitir, partilhar um pouco aquilo que era o tipo de trabalho desenvolvido em Ouguela, que era um trabalho sempre que possível ligado com a comunidade...” A-c/2 “... o objectivo era que, no fundo, a própria comunidade pudesse receber um pouco, estímulo também do exterior...” A-c/2	“Em 1º lugar esperaríamos que a comunicação entre pais e filhos fosse incentivada e fosse cultivada e... desse frutos em termos de ligação, ligações familiares.” A-c/2

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
Item d) – Natureza da relação - Intenções	<p>“Em primeiro lugar, levar as crianças para fora do espaço escolar...” A-d1/2</p> <p>“Acho que a aproximação tinha sido um trabalho já desenvolvido pelas colegas anteriormente. Acho que foi mesmo a reconstrução da identidade local. Dar a conhecer toda a história que estava para além da escola.” A-d1/2</p>	<p>“A comunidade, porque é assim, junto especialmente dos avós, dos tios, daquelas pessoas que têm aquelas riquezas culturais de já de muitos anos... têm coisas que são uma mais-valia e que vão enriquecer tudo aquilo que a gente vai trabalhar.” A-d1/2</p> <p>“... a comunidade também sente que não morre... ao fim e ao cabo estamos a dar vida às comunidades e a dar valor aquilo que está, às vezes, um bocado esquecido.” A-d1/2</p> <p>“... aqueles encontros que às vezes fazíamos e que vinham as avós, vinham os tios e aquelas pessoas que estão em casa e se sentem um bocado isoladas, também era uma forma de eles não sentirem por um lado o isolamento que as aldeias têm e por outro lado contar e divulgar e assim passar para os netos...” A-d1/3</p> <p>“Nós queríamos que eles fossem... cidadãos conscientes de todo o seu meio envolvente, apreciadores da riqueza</p>	<p>“Que houvesse uma participação mais activa dos membros da família do aluno e começassem a perceber o que é que era a escola... a dinâmica da escola... o que é que se fazia na escola... e no fundo, também, para levar um bocadinho da sabedoria de alguns pais ou de todos... e que pudessem participar ou interagir com os filhos naquele espaço.” A-d1/1</p> <p>“... aproximar a escola à família, ou a família à escola, rentabilizar a cultura local que vai variando... e, no fundo, fazer com que algumas tradições, alguns costumes fossem novamente trazidos à baila, não é... estavam esquecidos e é bom para os alunos verem o que é que se fazia noutros tempos, ver como é que era a vida dos pais quando andavam na escola e ter participação em</p>	<p>“Não se consegue fazer uma reconstrução da identidade cultural de qualquer local sem a contribuição das famílias e de toda a comunidade envolvente.” A-d1/2</p> <p>“Digamos que ao aproximar a comunidade da escola conseguiu-se a valorização da cultura local.” A-d1/2</p>	<p>“O 1º passo é trazer as experiências da família para a escola...” A-d1/3</p> <p>“... eles, no fundo, viviam ali naquela grande família... acabou por ser uma família alargada. A reconstrução dessa identidade é um dos objectivos sempre, mas vai em 2º plano, mas veio com um sentido que passa pela afirmação da escola num meio como aquele, que é entendida por vezes como frágil, enfim, por vezes como não se compreende muito bem, se faz sentido, se tem sentido, se se deve manter ou não...” A-d1/3</p> <p>“...tornou-se um objectivo maior partilhar aquilo que era a vivência diária daquela escola com a comunidade, exactamente deixar à opinião de cada um, de cada educador, enfim, de cada pessoa que pudesse contactar com a escola através da internet, que sentido é que uma escola daquelas podia fazer num meio como aquele...” A-d1/4</p>	<p>“...era preciso que os alunos percebessem que a terra deles, a localidade onde nasceram e onde estão a viver, tem potencialidades, tem formas de ser e estar que são importantes preservar. E que há particularidades que são a história de vida das pessoas, a história de vida de uma localidade, de uma comunidade, que não se pode perder.” A-d1/3</p> <p>“Foi a luta pela identidade, também, que esteve por trás desses projectos... o respeito pela cultura local e a sua valorização.” A-d1/3</p> <p>“Foi tentar aproximar as famílias, valorizar as famílias, mas, por outro lado, promover a localidade, promover o meio, divulgar as tradições, respeitá-las, mas não olhar para os mais idosos, para o saber</p>

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
		que havia, do ambiente, da história da cultura...” A-d1/4	tudo isso...” A-d1/2		<p>“...uma dinâmica que fizesse não só com que os alunos saíssem da sala de aula, mas também lhes desse oportunidade de abrir um pouco mais os horizontes para o exterior...” A-d1/4</p> <p>“A partir do momento em que se projectou para o exterior, obviamente que aquilo que se fazia tinha de ter a ver com a realidade, com o estudar, com o partilhar, o saber valorizar a identidade cultural deles como forma de construção do próprio saber.” A-d1/4</p> <p>“...não houvesse um isolamento, é um dos objectivos, um isolamento em qualquer daquelas 2 escolas rurais... e portanto uma integração que era benéfica tanto para as escolas urbanas, como para as escolas rurais.” A-d1/5</p> <p>“...tínhamos ali duas comunidades, enfim, duas gerações logo à partida muito afastadas e entre as quais era necessário promover um diálogo, que levasse a</p>	dos mais idosos como uma coisa que está fora de moda e não tem proveito nenhum...” A-d1/3 <p>“...necessidade de o valorizar e de pôr as crianças em contacto com esse património... e de os ensinar, de os educar para o repetir e para usufruir dele.” A-d1/3</p>

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
					uma valorização, naturalmente, de avós, dos pais, da cultura dos seus antepassados... e depois que levasse também à valorização dos, ao sentirem os mais velhos, sentirem essa valorização por parte dos mais novos, mas também depois, por parte de todos os que, vindo de fora, poderiam transmitir uma palavra de carinho para aquela dádiva que existia da parte dos mais velhos em quererem, de sua livre vontade, participar nas actividades da escola..." A-d1/9	
Item d) – Natureza da relação – Tipo de participação pretendida	<p>“... começar por falar com os pais, com os familiares mais próximos, avós, pais, tios... para saber se havia alguns contrabandistas, guardas fiscais que pudessem dar os seus testemunhos... posteriormente, passou-se a envolver a restante comunidade...” A-d2/1</p> <p>“Eu acho que é mais pela participação social activa... e útil. Os problemas foram surgindo depois, à medida que nós fomos escavando é que as coisas foram acontecendo.” A-d2/3</p>	<p>“... então foi muito giro porque eu não tive que me preocupar, eles aprenderam tão rapidamente a questão do euro, que eles próprios é que traziam os pais à escola, eles é que ensinavam os pais como é que era o novo...” A-d2/2</p> <p>“... eles próprios eram os professores dos pais deles...” A-d2/2</p> <p>“... e depois não eram só as famílias dos nossos alunos, ia mais longe... porque depois vem uma</p>	<p>“... uma participação social activa e útil... até porque podia haver problemas mas ali não havia assim tantos problemas onde estive... foi mais uma participação social activa e útil.” A-d2/2</p>	<p>“Houve problemas locais solucionados na altura como a implementação de uma Cantina Escolar que já se arrastava há um par de anos, com a intervenção de algumas instituições locais e o envolvimento de professores, alunos e pais.” A-d2/2</p>	<p>“...a sua valorização em termos históricos, em termos locais, enfim, em termos culturais. O procurar que fossem eles os actores e que fosse por um lado a escola... e quando eles falavam do seu trabalho não falavam da escola e não se sentia que falavam da escola, falavam de toda a comunidade...” A-d2/4</p> <p>“... e que penso, naturalmente, enfim, eles sentiam-se bastante</p>	<p>“... ao termos uma intervenção local estamos a fazer o levantamento de questões e estamos a contribuir para que alguém mais se empenhe, alguém mais tenha vontade de... nomeadamente as instâncias superiores, os nossos autárquicos, que podem contribuir para melhorar certos aspectos que às vezes, não é que</p>

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
		vizinha, depois vem um vizinho que ouviu falar, acha piada e queria também ver o projecto, o que é que a gente tinha aprendido...” A-d2/3			participativos... e desenvolveram essas dinâmicas, enfim, individuais e de participação social.” A-d2/5 “...eram dinâmicas diárias, desde, enfim, o carinho que era partilhado entre eles, até às histórias, enfim, e pequenas lições que acabavam por acontecer, quer ao almoço, quer no período, chamemos-lhe assim agora, de enriquecimento curricular...” A-d2/9 “... daquele trabalho na comunidade, por ser tão frágil, mas também tão diferente, do que normalmente é possível desenvolver até num meio grande, pronto, aquele carinho eram eles portadores para a população que, enfim, estava sempre disposta a participar no trabalho que desenvolvíamos dentro da escola ou fora, que tinha a ver com as pequenas questões ligadas, enfim, ao mundo rural e às experiências e às vivências...” A-d2/3	estejam esquecidos, mas começa mais gente a falar sobre o assunto e então convém intervir...” A-d2/4 e 5 “... é eles ganharem consciência que podem olhar para o que os rodeia, podem criticar aquilo que veem e podem lançar propostas de melhoria, ou podem contribuir para que efectivamente as coisas ganhem um novo rumo...” A-d2/5

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
Item d) – Natureza da relação – Gestão da participação	<p>“Eu tive a iniciativa de aproximar as famílias à escola, mas depois os miúdos já tinham curiosidade e a iniciativa de levar à escola os conhecimentos que eles iam tendo, com... com as outras pessoas da família. Até porque nós começámos pelo pai e depois já ia o avô, já ia o vizinho, já ia outra pessoa que conheciam...” A-d3/3</p>	<p>“... fui eu... os professores, normalmente, não é, são os que têm de dar o pontapé de saída... mas acho que a partir do momento que eles começaram a trabalhar neste tipo de projecto e nesta dinâmica, foram eles os primeiros a dizer...” – A-d3/5</p> <p>“Eles tiveram um papel muito activo, depois era uma própria tia, uma avó que se lembrava... às vezes tinha de pôr um bocadinho o freio, porque se não as pessoas daqui a bocadinho já não dava aulas...” – A-d3/5</p>	<p>“Toda a escola... toda a comunidade educativa...” A-d3/2</p>	<p>“O Projecto era dos alunos, eu só era a orientadora.” A-d3/2</p>	<p>“...como a comunidade que estava mais próxima era os avós, por estarmos perto do Centro Comunitário, eles acabaram por entrar na escola ao mesmo tempo que a família, daí que, o sentido de família acabou por se alargar...” A-d3/3</p> <p>“... tínhamos o Centro Comunitário, enfim, através dos seus representantes, que estando sempre participantes geriam os seus eventos, a nossa participação... nós precisávamos da colaboração deles...” A-d3/5</p> <p>“... a Câmara Municipal, enfim, colaborava dentro das suas necessidades e possibilidades. O Agrupamento naturalmente permitia, enfim, dar corpo a diversas iniciativas, encontros.” A-d3/5</p> <p>“Eu penso que passa muito pelo professor.” A-d3/6</p> <p>“... as estratégias eram definidas, enfim, aquelas que eu me recordo, entre este grupo de professores ao cabo dos</p>	<p>“... eu diria que o mentor, se calhar, era o próprio projecto... que nos conseguia juntar... que nos conseguia juntar a nós professores a conversar sobre aquilo que fazíamos... e que nos dava incentivo a continuar...” A-d3/5</p> <p>“Eu acho que o apoio que o Projecto das Escolas Rurais, da Escola Superior de Educação, através do Instituto das Comunidades Educativas, foi o grande impulsionador desta onda, por assim dizer...” A-d3/5</p> <p>“... nas escolas eram os professores...” A-d3/6</p> <p>“...o professor era normalmente o responsável pela... por os contactos para fora, mas a partir de uma certa altura o coordenador do Conselho de Docentes ou o coordenador de</p>

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
					encontros e a nível local era, no fundo, entre a escola e o Centro Comunitário...” A-d3/6 “...com o Centro Comunitário, um conjunto de iniciativas que extravasavam a escola e a comunidade... quer algumas ligadas, enfim, à área social e à política, mas na parte que nos tocava, não tendo, enfim, uma independência na nossa forma de funcionar... pela identificação, obviamente, entre a escola e o Centro Comunitário... era enfim, o pólo dinamizador. As famílias... no fundo, acabavam por se integrar...” A-d3/6 e 7	Projectos que estava ligado ao Conselho Executivo, tinha também um papel importante a fazer contactos, a estabelecer parcerias, a...” A-d3/6
Item d) – Natureza da relação – Papel das famílias/comunidade	“...a família foi o ponto de partida... eles estiveram presentes em todos os mini-projectos que houve dentro dos projectos das Escolas Rurais.” A-d4/4 “... foram um parceiro... acho que acima de tudo foram um parceiro...” A-d4/4 “Eu acho que as coisas, a partir de uma determinada altura, passaram a ser feitas em parceria. Em que nós tínhamos iniciativas, eles	“...no início foram se calhar mais passivo, mas depois interactivo... foi uma acção constante, eles aderiram bem, e às vezes aquelas mães ou pais que trabalhavam ficavam com pena quando não podiam ir...” – A-d4/5 “...como dinamizadores de tudo não, mas como parceiros, sim...” – A-d4/5	“... era um papel mais activo... não era ir à escola ver o que é que os alunos faziam... eles é que iam e mostravam alguma coisa do que faziam... tiveram uma participação mais activa...” A-d4/2 “... foi em menor quantidade ir ver o que é que eles fizeram, os alunos... foi	“As famílias além de terem sido um recurso muito valioso, fonte de saberes e experiências únicas através das quais as crianças fizeram o seu levantamento, foram também os actores na preservação das tradições já esquecidas implantando-as no seu quotidiano como antigamente e espectadores de uma herança cultural desenraizada há muito tempo da sua comunidade...” A-d4/2 e 3	“As famílias eram participantes... eram convidadas a participar...” A-d4/6 “... as famílias diluíam-se um pouco na própria dinâmica da comunidade. Exactamente por essa comunidade, essa família mais alargada, que estava lá no Centro Comunitário, quer pela maior distância de algumas famílias que viviam em meios mais	“... começaram a ser convidadas, mas com o andar dos projectos foram-se envolvendo cada vez mais e já havia muitas pessoas, muitos pais a proporem actividades, a disponibilizarem-se para participar...” A-d4/7 “Eu acho que começaram por ser chamadas pontual-

Questões	Professores entrevistados					
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
	tinham iniciativas, havia ali uma conjunção de interesses.” A-d4/4		muito mais ir mostrar os seus saberes e fazer alguma coisa... eram mais dinamizadores.” A-d4/3		afastados ou que tinham actividades mais absorventes...” A-d4/6	mente e depois o passo seguinte foi estarem a par de qual era o projecto da sua turma, da turma dos seus filhos... e darem os seus testemunhos e ajudarem na construção e recolha de documentos para esses projectos.” A-d4/7

O professor e os alunos

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
Item a) – Contributos para o desenvolvimento do aluno	“... foi importante em todos os sentidos.” B-a/4	“... e acho que o facto de eles começarem a lidarem com as coisas deles, com a terra deles, com as gentes deles, abriu-lhes mais as perspectivas, não ficaram tão atarrancados só virados ali para aquele mundinho, porque estão em casa, é ver televisão, ir para a rua brincar...” – B-a/6 “... eles começaram a querer ir mais além, começaram a querer conhecer outras coisas: será que há outros sítios que têm pinturas rupestres para além de nós? Quer dizer, não ficaram só com o meio deles...” – B-a/6 “E depois a metodologia que se trabalhou, pronto, foi trabalho de projecto, permitiu também criar competências a vários níveis, quer nas TIC, quer na questão do desenvolvimento oral, quer na escrita...” – B-a/6	“... qualquer sabedoria dos outros e qualquer partilha, não é... é bom e toda a gente aprende com o outro... há coisas que às vezes pensamos que sabemos e não sabemos... qualquer aprendizagem diferente que eles pudessem levar, os alunos aprendiam, não é... faziam sempre uma aprendizagem...” B-a/3	“Aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.” B-a/3	“... escolheram a sua forma, como eles se podem integrar na sociedade moderna... perceberam, penso eu, enfim, a forma como podem valorizar a sua cultura e, portanto, afirmar-se como cidadãos activos e com uma participação activa na sociedade... portanto, aprenderam valores ligados com a cidadania e a participação activa. Em termos de aprendizagens concretas, eu julgo, que foi um estímulo para eles sentirem que a escola lhes traria mais do que, enfim, os saberes académicos...” B-a/7	“...desenvolvimento do espírito crítico, não é... e da observação e de implicação no meio onde vivem e terem um papel activo na resolução dos problemas locais...” B-a/7 “... o saber apreciar...” B-a/7
Item b) – Introdução da cultura local nas aprendizagens	“...nós quando demos o dinheiro, as moedas, não é, trabalhámos utilizando o dinheiro, os produtos do	“É assim, eu tenho duas perspectivas, por um lado é o deles enriquecerem e estarem mais ricos em	“...tive a participação dos pais, dos avós... alguns avós... na recolha de lendas populares... foi	“Com toda a certeza. A escola é muito mais do que aprender a ler, escrever e a contar.” B-b/3	“... era um trabalho sempre que possível ligado com a comunidade... a partir daí, claro que havia a	“... desde o desenhar das peças... desde medir e calcular distâncias para...

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
	contrabando...” B-b/5 “...nós como estávamos ali paredes meias com o centro de dia havia uma grande partilha com aquelas pessoas que frequentavam o centro de dia...” B-b/6	termos de capacidades e competências, vão ajudar muito em casa, porque é assim, desenvolvem os pais, quer queira-se quer não fica-se...” – B-b/7 “Por outro lado, a própria cultura que eles possam trazer de casa vem enriquecer cada família, cada família é uma família e tem as suas características e o que um pode trazer de uma família pode enriquecer outros que nunca ouviram falar naquilo...” B-b/7	bastante interessante. Quando foi na... quando estivemos a dar as lendas populares foi introduzido também as locais nessa parte do currículo...” B-b/3		vinda de pessoas, enfim, à escola, relacionadas com os diversos projectos desenvolvidos...” B-b/2	traçar itinerários, interpretar plantas...” B-b/8 “... os alunos a trabalhar no projecto conseguiam tratar os conteúdos e atribuir-lhes utilidade, portanto... atribuir utilidade às aprendizagens...” B-b/8
Item c) - Contextualização do Currículo Nacional	“Foi trabalhado desde a expressão musical com canções, feitas com o tema do contrabando, foi trabalhado especialmente a língua portuguesa com as recolhas... foram feitas muitas recolhas de testemunhos...” B-c1/4	“... as famílias são uma fonte de enriquecimento que nós podemos dar ao currículo e aos conteúdos e a tudo o que nós queremos abordar com os nossos alunos... porque, junto das famílias existem, às vezes, é chamado aquele currículo oculto que pode muito ser puxado para dentro da sala de aula e enriquecer o currículo que nós temos de dar no dia-a-dia na nossa escola.” B-c1/1 “Trabalhou-se a área da matemática, trabalhamos a área da língua portuguesa, porque eles tiveram de construir, traba-	“Sim... podia-se perfeitamente... muitas vezes se fez...” B-c1/3 “... quando estivemos a dar as lendas populares foi introduzido também as locais nessa parte do currículo...” B-c1/3	“Esse tipo de actividades não são descontextualizadas do processo ensino-aprendizagem, criam interesse e motivação, facilitam-no...” B-c1/3	“... o objectivo era partir das vivências deles, portanto, quer da Língua Portuguesa, quer a nível, obviamente, de Estudo do Meio, quer, pronto, dos saberes ligados à Matemática, tudo o que tem a ver com a transdisciplinaridade... Eu penso que eles aprenderam a partir sobretudo do que era a experiência aplicada depois à realidade local...” B-c1/8 “...eram confrontados, o método científico, enfim, com as sugestões que cada uma das pessoas dava, devido à sua experiência. O objectivo era fazer, seguindo aquilo que era a	“Se todos abordarmos os conteúdos curriculares seguindo o programa nacional, não é, não atendendo à vertente local, nós uniformizamos, somos todos iguais e não ganhamos a nossa identidade.” B-c1/3 “... interessa muito mais partir da planta da minha localidade e saber onde é que fica a casa do artesão que trabalha com cortiça, vou por esta rua, por aquela e por a outra...” B-c1/8 “... portanto, era a

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
		lhámos a área de organização de estrutura, do que é que eu tenho de pôr, o resumo, porque no acetato não pode ser tudo escrito, trabalhámos isso tudo, ou seja, a gente tem de olhar para o currículo assim como um bolo muito grande e depois, quando nós temos uma actividade, isto, isto e isto vai-se encaixando.” – B-c1/8			base do currículo nacional, procurando adaptá-lo às suas vivências.” B-c1/8	aprendizagem contextualizada e era o dar utilidade aquilo que se sabe. Acho que isto é extremamente importante... os miúdos perceberem que aquilo que estão a aprender serve para alguma coisa e podem utilizar noutras situações.” B-c1/8
Item c) - Diversificação das fontes	“...quando se está a falar de uma coisa em que tu sabes que o teu avô, que o teu tio ou que o teu pai foi contrabandista, ou que pertenceu de alguma forma... todas as pessoas nas Hortas de Cima ou na Esperança tinha histórias de contrabando para contar... é óbvio que eles se motivavam muito mais e tinham autonomia para fazer diversos trabalhos.” B-c2/5	“... é uma forma de chegar ao currículo, como eu estava a dizer, não de uma forma directa, mas de uma forma indirecta, mas se calhar de uma forma mais sedutora, mais motivadora para o aluno...” B-c2/9	“... algumas áreas do currículo sim... algumas áreas, especificamente: Estudo do Meio, o trabalhar também Língua Portuguesa, ou trabalhar o conto tradicional... a nível de escrita e oral...” B-c2/3	“Sem dúvida.” B-c2/3	“...o meio local é a base, enfim, para a criação e construção do conhecimento por parte dos nossos alunos...” B-c2/8 “... a partilha, na altura, fazia-se muito entre as pequenas escolas, que eram por certas razões as que tinham os computadores mais à mão, um em cada sala de aula... e havia uma identificação muito grande entre escolas... e partilhavam informações, naturalmente, sobre a sua, muitas vezes, o pequeno mundo de cada um... então os mundos ficaram mais próximos.” B-c2/8 “... fazerem pequenos chats e videoconferências com outros alunos...” B-c2/8	“... os conteúdos programáticos que são trabalhados na escola, as competências da leitura, da escrita, do saber fazer uma entrevista, saber redigir um texto... não foram trabalhados com o manual na mão, mas foram trabalhados no terreno...” B-c2/7

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
					“... o objectivo realmente era construir-se e diversificar-se as fontes do currículo...” B-c2/8	
Item d) - Promotor de atitudes de investigação	“...os miúdos do 3º e 4º ano já tinham um trabalho de investigação feita anteriormente pela colega que já lá estava, e eram miúdos que eram muito autónomos... depois foi ensinar os do 2º e do 1º ano, mas isso já era eles que faziam uns com os outros... havia ali muito trabalho de parceria, de tutoria e até porque nas escolas de meio rural tem de ser assim...” B-d1/5	“...eles iam perguntar, eles queriam saber, não se limitavam só à família, iam às tascas, aos cafés... iam perguntar o que é que sabiam, registavam, faziam entrevistas, que era uma coisa que nunca tinham feito...” B-d1/9 “..... foi uma aprendizagem e uma maneira... e métodos de trabalho e de estudo que nunca tinham feito...” B-d1/9	“...eles fizeram muitas entrevistas... faziam visitas a locais... recolhiam informação de algumas pessoas da comunidade, sem ser familiares também. Eu acho que sim, favorecem a investigação.” B-d1/3	“A investigação é a base do trabalho dos alunos. Estes fazem um levantamento junto da comunidade, pais, avós, outros familiares, vizinhos, junto das instituições locais e mesmo na internet.” B-d1/3	“Parti sempre daquilo que os alunos identificavam como as necessidades, enfim, quer da sua aprendizagem, quer da sua comunidade...” B-d1/9 “... e o trabalho começou por se desenvolver, enfim, muito ligado àquilo que era o mundo deles, enfim, que eram as histórias que a família tinha para contar sobre os diversos que estávamos a abordar.” B-d1/9	“... favoreceram a investigação e implicaram também as famílias na investigação... nasceram mais investigadores, acho eu, mais pessoas interessadas por conhecer as suas raízes...” B-d1/8 “... tudo isso os implicou no processo de investigação e implicou as famílias na ajuda dessa tarefa.” B-d1/8
Item d) - Promotor de trabalho autónomo	“...quando nós estávamos a fazer as pesquisas, nós levávamos gravadores para gravar o que as pessoas diziam, eles depois tinham de passar...para suporte de papel... e eles há muita coisa que já faziam em casa e pediam mesmo se podiam levar o gravador, eles houve uma grande autonomia...” B-d2/5	“... quando se tem quatro anos, é impossível não se apelar ao trabalho autónomo...” B-d2/10 “... o trabalho autónomo é importante para que eles não fiquem agarrados ao adulto, aquele apoio, aquela bengala... neste tipo, para a investigação é essencial... cá está, nós professores, eu pelo menos vejo assim, nós damos o pontapé de saída, damos o empurrão, damos aquelas pistas, as orientações principais, as bases... depois eles	“...aquilo também é uma dinâmica, no início é mais difícil, mas quando é no fim, ou uma certa parte do ano, ou a meio do ano, eles próprios é que queriam e pensavam que se calhar era interessante estudar isto... e eles, por iniciativa própria é que iam à procura... e muitas vezes traziam já as histórias, ou uma receita... sem ser pedido, autonomamente, eles faziam esse género de actividades.” B-d2/4	“São autónomas quando escrevem para os seus parceiros, quando usam o computador para escrever ou comunicar, quando decidem o que querem saber e pesquisar junto das famílias, quando tratam essa informação e quando decidem como a vão apresentar e divulgar.” B-d2/3		“...é a apropriação que eles faziam do trabalho desenvolvido em conjunto... das pistas e das orientações que eram dadas pelo professor... eles apropriavam-se deste mecanismo e aplicavam-no em novas situações... e assim ganhavam a autonomia e a sua forma de... desenvolver o trabalho” B-d2/9

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
		<p>começam por eles...” B-d2/10</p> <p>“... o trabalho de autonomia, com estes alunos, eu fazia muito bom, era trabalho a pares...” B-d2/10</p> <p>“... isto, no fundo, era importante para eles, ficassem cidadãos, crianças e jovens mais autônomos e mais independente e conscientes de si próprios, dos seus potenciais e das suas limitações e de tudo aquilo que eles podem render. Porque às vezes eles descobrem uns com os outros e aprendem uns com os outros, que nós, adultos, não chegamos lá...” B-d2/10</p>				
Item d) - Construção / Produção de saberes e desenvolvimento local	<p>“Eu acho que cada vez mais a aprendizagem devia ser feita com base em projectos desenvolvidos neste âmbito... que tenha a ver com os saberes dos meninos e que os estimule a querer saber mais...” B-d3/6</p>	<p>“...a construção de saberes ficou muito mais enraizada, se calhar... se calhar não, porque eu já passei por lá... e eles ainda falam do projecto que fizeram...” B-d3/10</p> <p>“...como foi feito por eles, foi sentido, foi vivido, foi registado... ficou, registou... claro, que se calhar não sabem de tudo, mas o mais importante, a sementinha ficou lá e há-de dar frutos.” B-d3/11</p>	<p>“...porque eles próprios queriam saber sempre mais e começaram a mostrar interesse por esse tipo de temas.” B-d3/4</p>	<p>“As aprendizagens activas pressupõem que os alunos têm oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar, descobrindo e construindo eles próprios novos percursos e novos saberes. Com estes projectos isso foi conseguido.” B-d3/4</p>	<p>“Se eles criarem dinâmicas de construção de conhecimentos, construção de investigação... dinâmicas de intervenção social, saberem que a sua família tem um lugar na escola, que é possível aquilo que é a experiência dos seus pais, enfim, do seu trabalho, as histórias, enfim, da sua infância são valorizadas na escola, naturalmente permitem a integração dos alunos de uma forma mais fácil, quer na escola,</p>	<p>“Não foram uns saberes decorados, nem memorizados, nem mecanizados... foram construídos. Mais, construídos todos os dias e cada vez que se trabalhava neste âmbito, havia vivências que contribuíam para a construção de saberes efectivos...” B-d3/9</p>

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
		“... é aquele espírito: eu aprendi, mas quero transmitir aos outros aquilo que aprendi.” B-d3/8			quer depois a integração da família na comunidade... se sentirem parte da escola, resolverem problemas sociais...” B-d3/10 “...permiti-lhes aprenderem a ser cidadãos activos, respeitando as regras de conduta social, mas sabendo que a construção da sociedade é feita por...pela livre participação de todos...” B-d3/10	
Item e) – Papel ao nível da interdisciplinaridade	“Todas as actividades que foram feitas, foram feitas com base na transversalidade...” B-e/6	“...as coisas estão interligadas e não se consegue fazer nada se não ligarmos as coisas umas às outras... tudo faz parte e tudo está em interacção... já foi dito que a maior parte das coisas foi feito de forma transdisciplinar, apanhando as várias disciplinas, várias áreas, até várias metodologias... foi importante para enriquecer o trabalho com os alunos.” - B-e/11	“Há interdisciplinaridade... dá perfeitamente para trabalhar as áreas das várias disciplinas... com um tema conseguir-se trabalhar as várias áreas do currículo.” B-e/4	“...este tipo de projectos dinamiza a interdisciplinaridade entre as áreas do currículo, dando-lhes sentido prático e as crianças fazem as aquisições necessárias aos diferentes anos de escolaridade sem esforço algum.” B-e/2 “... permitem a interdisciplinaridade entre todas as áreas do currículo.” B-e/3 “Num trabalho deste tipo todas as áreas estão envolvidas.” B-e/4	“A interdisciplinaridade tem de estar presente em todo este trabalho...” B-e/10 “A interdisciplinaridade terá que estar por trás de todo este trabalho, sabendo que há aptidões que os alunos desenvolvem que ultrapassam, enfim, os objectivos descritos... mas passam pela sua inserção na escola, pela sua motivação para participar... e para se sentirem também integrados e aceites, enfim, como membros da escola... e depois enquanto membros activos na construção, enfim, do seu próprio conhecimento...” B-e/10 “A Língua Portuguesa toma um sentido novo, aliás sentido, com a cria-	“...os projectos... são oportunidades excelentes para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, porque implicam a aplicação dos conhecimentos das várias áreas...” B-e/9 “...os conteúdos de Estudo do Meio, da Língua, a língua que está então presente em tudo, não é, foram sempre um bocadinho privilegiados, é verdade... mas na evolução conseguimos também abranger conteúdos matemáticos... como de todas as áreas.” B-e/9

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
					ção de um trabalho de projecto, porque deixa-se de estar ligado, enfim, à transcrição, reprodução do que vem nos livros e ganha forma naquilo que é a informação que se pesquisa... eles próprios vão construindo os seus textos, pelos quais são responsáveis pela informação e passam a ser responsáveis pela sua correcção... são construídas as suas pequenas Wikipédias...” B-e/11	
Item f) – Grau de motivação dos alunos	“... eu acho que no desenvolvimento deste tipo de projectos há sempre uma grande motivação por parte dos alunos...” B-f/5 “ No princípio eles estavam com mais receio, mas foram ficando cada vez mais motivados e acho que depois já eram eles que traziam actividades para nós fazermos.” B-f/6	“... normalmente foi em crescente...” B-f/11 “...a partir do momento que eles começaram a ver o sentido, porque eles têm de ver o sentido, sentir um bocadinho a utilidade do que estão a fazer e a aprender...” B-f/11 “Eles têm de sentir o gosto, o prazer e a utilidade do que estão a aprender, o que eles estão a conhecer e a adquirir, para que depois no futuro as coisas sejam diferentes. A motivação esteve sempre presente.” B-f/11	“Começam, no início, há sempre uma certa desconfiança, não sabem muito bem, se calhar o que é que lhes é pedido, mas depois ao longo do tempo começam a ganhar gosto e a quererem eles próprios, como eu disse, a fazerem, a trazerem e a pesquisarem por iniciativa própria... há um crescente de motivação.” B-f/4	“A motivação foi crescendo à medida que o projecto avançava e se viam resultados do trabalho realizado.” B-f/4	“Os alunos, eu penso que enfim, sempre se sentiram bastante motivados, porque, enfim, no processo, eles sentiam realmente que podiam contactar com a sua fragilidade, o que lhe dava a possibilidade de contactar com outras realidades...” B-f/11 “... o que desenvolvíamos tinha como sentido eles serem protagonistas e... acabava por os motivar bastante...” B-f/11	“... eles estiveram sempre motivados...” B-f/10 “...eu acho que eles sempre estiveram motivados, porque tinham um papel muito activo... e isso fazia com que eles se sentissem interessados...” B-f/10 “... eu, às vezes, presencio as crianças com os pais a visitarem a feira e os miúdos a falarem sobre esta ou aquela... aquele é do senhor não sei quê, eu fui lá à casa dele, eu vi como é que ele fez aquela peça...”

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
						portanto, eu acho que isto mostra que eles andaram sempre motivados...” B-f/10
Item g) – Formação de alunos promotores de desenvolvimento local	“...eu acho que em termos de desenvolvimento local contribuiu bastante, porque eu acho que, penso que, nenhuma criança pode partir para conhecer o que está depois sem conhecer o local onde ele está...” B-g/6	“... os pais, as famílias e todas as pessoas que estiveram envolvidas neste projecto diziam que era muito importante, que nunca tinham pensado que agora depois de velhos é que estamos a aprender isto – era uma das expressões que eles utilizavam...” B-g/12	“Acho que sim, porque eles começaram-se a interessar pelas coisas da sua localidade e começam a ver as coisas com outros olhos, não é...” B-g/4	“De certeza que deram mais valor à sua terra, às pessoas mais velhas que possuíam uma grande sabedoria e que tinham muito para lhes ensinar e sobretudo perceber que a sua participação fez toda a diferença. Como jovens são eles que têm que lutar para manter as tradições e a identidade cultural local, sendo intervenientes activos na sociedade.” B-g/4	“Eles quando falavam comigo, falavam de Ouguela, falavam das pessoas que lhes eram próximas, falavam dos parceiros locais e das actividades que desenvolviam, que eram iguais a todas as outras escolas, com a diferença que na deles tinham, enfim, eventualmente mais próxima a comunidade e recorriam a ela sempre que era necessário para cumprir... enfim, o plano anual de actividades ou iam à comunidade desenvolver actividades que tivessem algum carácter de intervenção...” B-g/12	“... eu quero acreditar que sim!” B-g/10 “..... eu acredito que tenha ficado nessas crianças a vontade de fazer alguma coisa pela sua terra, pelas suas tradições... mas ao mesmo tempo, tenho muito medo...” B-g/11 “...e não sei se as nossas comunidades rurais irão resistir ao que por aqui está a ser implementado...” B-g/11

Avaliação do projecto

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
Item a) – Importância da avaliação	<p>“...só se consegue fazer mais e melhor, se parar para pensar e avaliar aquilo que fez...” C-a/8</p>	<p>“...a avaliação nós vamos fazendo...” C-a/12 “...vamos fazendo à medida que as coisas vão acontecendo...” C-a/12 “... nós temos às vezes a dificuldade de passar para escrita aquilo que se viu e que se sentiu naquele momento... depois em notas, porque os miúdos também tiveram sucesso e conseguiram boas notas... mas é verdade, pecamos um bocadinho pelos registos, por não registar, fazemos só aquela avaliação muito generalizada e às vezes perde-se outra que também tenha sido muito importante e enriquecedora para estar na avaliação...” C-a/12 e 13</p>	<p>“Como todos os projectos e como todas as coisas, se calhar é importante quando chega a parte da avaliação...” C-a/5 “é a avaliar que nós vimos o que é que correu bem, o que é que poderíamos ter feito, que correu menos bem, que formas é que podíamos ter arranjado para correr bem... penso que é importante.” C-a/5 “... no fundo, foi a avaliação que nos conseguiu, se calhar algumas vezes, desembaraçar de alguns constrangimentos que não estávamos à espera.” C-a/5</p>	<p>“Para mim um projecto só resulta se houver aprendizagens significativas por parte das crianças. Se as vivências realizadas pelos alunos, dentro e fora da escola forem marcantes e conduzirem a uma apropriação de saberes, a novas descobertas e no final a um desenvolvimento moral que permita à criança ser um cidadão autónomo, responsável, crítico e activo, então a avaliação é positiva.” C-a/4</p>	<p>“...não referindo directamente, naturalmente, os protagonistas um a um, mas fazíamos parte dessa dinâmica e procurávamos adaptar o trabalho que desenvolvíamos, enfim, fazendo uma reflexão...” C-a/13</p>	<p>“...mas sempre foi feita e com muita preocupação... preocupação por referir o que é que os nossos alunos tinham aprendido, o que é que eles tinham ganho com o trabalho de projecto.” C-a/11</p>
Item b) - Tipo de acções e produtos que foram avaliados	<p>“Tudo... desde as recolhas, a tratamento de dados, a trabalho de pesquisa... tudo foi contabilizado para a avaliação. Não fazia sentido ser de outra forma...” C-b/7</p>	<p>“Todos eles foram tidos em atenção.” C-b/13 “Foram avaliadas da mesma forma, não houve pesos maiores para umas do que para outras... foram todas avaliadas. Os produtos dessas acções foram todos mencionados e tiveram o mesmo peso...” C-b/13</p>	<p>“Alguns produtos foram alvo de avaliação, outros não... porque também não há uma rigidez, não é...” C-b/5</p>	<p>“Essa avaliação contemplou todo o percurso feito pelos alunos no projecto, desde a elaboração dos objectivos até à sua concretização. Era avaliada a sua participação, o seu empenho, o seu interesse, ideias apresentadas, aprendizagens realizadas e os produtos escritos resultantes.” C-b/4</p>	<p>“Um conjunto de produtos que, enfim, que na altura eram partilhados, era através da internet...” C-b/13 “...eram produtos daquilo que era o trabalho desenvolvido pelos alunos...” C-b/13</p>	<p>“Eu acho que privilegiávamos essencialmente as produções dos alunos e os ganhos em termos da articulação com o currículo... era mais estas vertentes. O que é que conseguimos desenvolver nos</p>

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
						alunos, o que é que eles produziram, quais foram as áreas que conseguimos desenvolver, quais os conteúdos que foram desenvolvidos no projecto...” C-b/12
Item c) – Regularidade, modalidade	<p>“...a avaliação foi sempre feita de forma contínua...” C-c1/7</p> <p>“... até porque era uma exigência do agrupamento, não é... temos de avaliar todas as actividades que fazemos.” C-c1/7</p> <p>“Pois isso dependia dos projectos... dos mini-projectos que iam aparecendo... podia ser uma vez por mês, podia haver actividades que tinham duas avaliações...” C-c1/7</p> <p>“...mas depois também havia períodos em que a avaliação era mais intercalada... não havia uma periodicidade, as coisas eram feitas.” C-c1/7</p>	<p>“...penso que trimestralmente fazia-se um balanço, um ponto da situação... e se havia necessidade da nossa parte ou da parte deles de fazer um ponto da situação – então como é que estão – eles diziam não acham melhor fazer uma reunião?” C-c1/14</p> <p>“...não deixavam passar muito tempo sem que nos reuníssemos, sem fazermos um balanço do que tinha sido feito e do que iria ser feito a seguir.” C-c1/14</p>	<p>“... eu lembro-me que na altura nós fazíamos sempre quando havia alguma iniciativa, algum projecto... no fim, fazia-se sempre uma avaliação geral de como é que tinha corrido...” C-c1/5</p> <p>“Eu acho que era no final de cada actividade, de cada projecto que estava subdividido em mini-projectos... que se fazia essa avaliação da actividade... sempre no fim de cada actividade.” C-c1/5</p>		<p>“Não existem momentos de avaliação escrita...” C-c1/12</p> <p>“No caso do trabalho desenvolvido, ele teve a ver tanto com essas necessidades e dinâmicas estabelecidas, que não havendo uma obrigatoriedade de o fazer, ele não foi efectuado por escrito... eram feitas reuniões, enfim, entre os colegas fora das reuniões normais...” C-c1/12</p> <p>“...apontamentos daquilo que era feito, do que propriamente uma intenção de avaliar... se estamos, enfim, a seguir um trabalho que seja, enfim, que seja o adequado, enfim, o trabalho desenvolvido pelos alunos...” C-c1/13</p> <p>“... nós acabávamos por contactar, enfim, diariamente, através da internet, quer através dos contactos</p>	<p>“Com as crianças, os projectos eram sempre avaliados... talvez não de uma forma formal, não... nem sempre com registos escritos... poder-se-à dizer que alguns textos escritos por alguns alunos já tinham implícita uma avaliação...” C-c1/11</p> <p>“... do conjunto de professores, nós, nas reuniões do Conselho de Docentes fazíamos pontualmente o balanço dos projectos e há registos desses balanços</p>

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
					<p>que aconteceram dentro do Agrupamento...” C-c1/14</p> <p>“... uma vez por semana acabávamos por reunir todos para falar daquilo que se estava a fazer... para não estarmos a exagerar, enfim, chamemos-lhe um momento quinzenal...” C-c1/14</p>	<p>através de relatórios que integravam as actas...” C-c1/11</p> <p>“Em termos dos professores... era a meio do ano, mais ou menos nessa data e no final do ano lectivo. No entanto, em várias reuniões se fazia referência e balanço sobre o projecto, ponto da situação sobre as actividades... estavam incluídas nas Ordens de Trabalho e eram, frequentemente, abordadas nas reuniões as questões relacionadas com os projectos...” C-c1/13</p>
Item c) - Intervenientes na avaliação	<p>“ Todos os intervenientes... desde a família, às crianças... principalmente as crianças, era uma avaliação, auto-avaliação das crianças... e claro, de todos os professores envolvidos.” C-c2/8</p>	<p>“... todos os que tinham um papel nesta acção, não é... professores, porque não era só no projecto, aqui trabalhava também com a educadora, os professores da ESEP, todos os intervenientes...” C-c2/14</p> <p>“... eles (alunos) não iam a</p>	<p>“... cada aluno, individualmente, fazia essa avaliação... Também quem participava... pais, avós, comunidade... pedia-se sempre algum registo, também, para ser avaliado, para ficar a avaliação feita...” C-c2/5</p>	<p>“Os professores, os auxiliares, os próprios alunos...” C-c2/5</p>	<p>“... entre os 6 colegas, 7, enfim, com a parte espanhola...” C-c2/12</p> <p>“... essa avaliação era feita oralmente entre os professores e, obviamente, entre as pessoas do Centro Comunitário...” C-c2/13</p>	<p>“... em contexto de sala de aula avaliavam os alunos... fizemos ainda, por vários momentos, algumas recolhas de opinião junto dos</p>

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
		essas reuniões... eles próprios eram muito críticos em relação às suas acções e ao que podiam ter feito e que não fizeram... eles são os próprios a porem o dedo na ferida.” C-c2/14	“Toda a gente... alunos, professores e todos os intervenientes que tinham parceria connosco... familiares, alguém da comunidade local...” C-c2/6			encarregados de educação... junto de elementos da comunidade...” C-c2/13
Item d) – Implicações da avaliação no desenvolvimento do projecto e nas práticas educativas	“Para além de avaliação, acho que foi essencialmente uma reflexão... tu paras para pensar o que é que foi feito até aqui e o que é que precisamos fazer a partir daqui. Havia sempre a necessidade de fazer mais e melhor... isso é sempre só se consegue fazer mais e melhor, se parar para pensar e avaliar aquilo que fez...” C-d/8	“... havia uma partilha, um balanço, porque eles também estiveram presentes, alguns professores da ESEP, que estavam só implicados com o projecto das escolas rurais e, esses sim, davam-nos um feedback, estavam de fora, digamos assim, podiam avaliar e dizer: podiam ter ido mais além ou não, nisto foram um bocado comidos ou eles tiveram sempre um papel muito importante no desenvolvimento do projecto...” C-d/13 “... eles (alunos) conhecerem as suas limitações e as suas capacidades. É muito importante, eles, e nós também, como professores e todos os parceiros envolvidos, para saber se o projecto estava a seguir pelo bom caminho, a percebermos até onde é que podemos ir e até onde se calhar já não devemos ir, porque se calhar é excessivo...” C-d/14 e 15	“... quando fazíamos a avaliação e víamos que alguma coisa não tinha corrido tão bem, tentávamos corrigir esses erros em próximos projectos... e tentávamos através dos erros de um aprender com os outros... assim como tudo o que fosse sucesso, tentar nos outros também conseguir alcançar esse sucesso pelos mesmos meios...” C-d/6	“Toda a avaliação se traduz na melhoria do processo ensino aprendizagem.” C-d/5	“...a avaliação, no fundo, acabava por ser feita em relação a cada uma das actividades que estava a ser desenvolvida, no sentido de preparar a seguinte, quer fosse do mesmo teor, quer fosse diferente, daí que procurávamos fazer tocar, naturalmente, em relação às necessidades que eram estabelecidas quer da parte dos alunos, quando dizia respeito aos alunos, quer da parte da intervenção, enfim, que os alunos podiam ter no meio social...” C-d/13 “... falar sobre o trabalho que se desenvolvia e a preparar os momentos seguintes...” C-d/14 “...partilha individual da parte dos professores sobre aquilo que era o trabalho realizado a nível de sala de aula...” C-d/14 “...e, portanto, esse tipo de reuniões fazia com que fosse possível definir o trabalho que se desenvol-	“Sempre numa perspectiva de melhoria, de tentar fazer de uma forma diferente, se necessário, ou investir ainda mais num determinado campo... a avaliação teve sempre essa vertente de tentar melhorar e de fazer as coisas sempre de uma forma cada vez melhor...” C-d/14 “A Câmara, as Juntas, portanto, os órgãos autárquicos sempre nos apoiaram bastante... e se o fizeram é porque reconheciam a credibilidade do trabalho que se desenvolvia, não é...” C-d/14

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
					veu no futuro...” C-d/15 “... havia uma grande necessidade de dar dinâmica ao trabalho desenvolvido pelos alunos na construção das páginas de cada escola...” C-d/15	
Item e) – Documentos que sistematizem as acções e produtos do projecto	“...grelhas de registo...” C-e/7	“... havia sempre um relatório final do projecto, em que se explicava todas as actividades que se tinham feito, todos os produtos que se tinham obtido...era tudo nesse relatório divulgado.” C-e/13	“Não...” C-e/5	“Não havia só um documento, havia vários documentos. Os trabalhos escritos das crianças, as cartas enviadas, as recolhas efectuadas junto da comunidade, que em Santo Aleixo resultaram num livro editado pela Câmara Municipal de Monforte, com desenhos feitos pelas crianças, intitulado Monografia de Santo Aleixo, fotografias tiradas a todas as actividades, reportagens que foram feitas pelos repórteres dos programas TV Regiões, País País e 24 Horas.” C-e/5	“... era através da internet...” C-e/13 “... não estando neste momento disponível, essa foi uma das grandes estratégias utilizadas...” C-e/13	“... o jornal do Agrupamento...” C-e/12 “... houve anos que conseguimos fazer um por período, dois por ano e...” C-e/12 “... e então aí, apareciam as verdadeiras produções dos alunos... os textos que os meninos faziam sobre o projecto, os relatos das visitas, as entrevistas, as fotografias...” C-e/12 “...esse boletim de informação que chegava a todos os pais, e que eu acho que era uma oportunidade excelente de divulgação do trabalho. Portanto, tínhamos este

Questões	Professores entrevistados					
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
						instrumento de divulgação.” C-e/12 “Depois tínhamos também exposições e... e muitas apresentações do trabalho desenvolvido ao longo do ano...” C-e/12

Pertinência do projecto em Meio Rural

Questões	Professores entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
<p>Forma como os professores caracterizam o projecto na sua globalidade</p>	<p>“Essenciais. Acho que estes projectos em meios rurais são essenciais para o desenvolvimento local.” D/8</p>	<p>“Acho que é um projecto único.” D/15 “Acho que é um projecto único no sentido que é tão rico, tão sedutor, quer do ponto de vista de quem está a desenvolver... quer de quem está a absorver... para todos os intervenientes é tão rico, que é com muita pena minha que vi esse projecto a acabar...” D/15</p>	<p>“Eu acho que é importante, porque no fundo os meios rurais são um bocadinho esquecidos... e penso que se a escola valorizar o que é local e os alunos... começar a levar as famílias à escola... se calhar a cultura local começa a ser vista de outra forma e começa-se a valorizar pequenas coisas, que valorizam no fundo a comunidade e merecem esse respeito pela vila e pela aldeia... e deixam de querer partir à procura de um emprego fora ali do local e estabeleceram-se lá... deixar de haver abandono e de certas localidades deixarem de ter habitantes...” D/6</p>	<p>“A escola é, por vezes, o derradeiro motor cultural destas comunidades. Estes projectos são a gasolina.” D/5</p>	<p>“... imprescindíveis... motivadores para os professores e alunos... fundamentais para o trabalho desenvolvido... imprescindíveis para a criação de dinâmicas locais, de abertura da escola à comunidade... são as formas de perceber quem são os parceiros que estão disponíveis e saber como é que a escola pode colaborar com eles e saber como é que os alunos e as famílias se podem sentir integradas na própria escola, de forma que eles sintam a escola um pouco, também, como do seu meio familiar, não só ao nível da sua casa, mas do espaço em que eles podem crescer como cidadãos e, enfim, participativos...” D/15</p>	<p>“... este projecto contribuiu para que muitos professores melhorassem a sua vertente profissional e pessoal, se tornassem pessoas diferentes, que abrissem as suas cabeças para outros horizontes que não fossem só encontrar formas engraçadas de dar a Matemática, ou de dar um determinado tema de Estudo do Meio...” D/5 “Se os professores que continuam a trabalhar em escolas rurais se já não se encontram tantas vezes, se já não fazem tantas formações, acho que ficou lá o bichinho, acho que ficou lá a forma de trabalhar e aquela consciência de uma certa metodologia que queremos seguir e que sabemos que é importantíssima para as nossas comunidades rurais.” D/5 “... pertinentes, porque vêm levantar um pouco um conjunto de questões que estão associadas ao desenvolvimento do meio rural e vêm valorizar aquilo que o meio rural tem de bom... vêm fazer acreditar as pessoas, contribuir para que elas continuem a acreditar nas suas potencialidades e que... dar-lhes até algum estímulo para continuarem a investir na sua localidade... e não a deixar morrer.</p>

Questões	Professores entrevistados					
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
						Portanto, é pertinente, mais do que pertinente, é extremamente importante para a continuação das dinâmicas a nível das comunidades rurais.” D/14

Anexo VII - Tratamento das entrevistas – Grelha 2

Tabela síntese I – bloco A
Relação escola / professores / comunidade

Profs	Razões para a participação das famílias						Importância dessa relação									Natureza da relação - Intenções										
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
A		A-b/2	A-b/2	A-b/2				A-c/1								A-d1/2	A-d1/2		A-d1/2	A-d1/2						
B	A-b/1						A-c/2									A-d1/2	A-d1/2	A-d1/3	A-d1/4							
C	A-b/1								A-c/2								A-d1/2				A-d1/1	A-d1/2	A-d1/1			
D	A-b/1	A-b/1		A-b/1	A-b/1				A-c/2	A-c/2	A-c/2	A-c/2							A-d1/2		A-d1/2					
E	A-b/1				A-b/1	A-b/1		A-c/2					A-c/2	A-c/2		A-d1/4	A-d1/4	A-d1/4	A-d1/4	A-d1/3	A-d1/3			A-d1/3		A-d1/4
F	A-b/1			A-b/2											A-c/2		A-d1/3		A-d1/3	A-d1/3					A-d1/3	
LEGENDA	A – Envolver os pais e a comunidade na vida escolar B – Quebrar o isolamento rural C – Continuar projectos anteriores D – Conhecer/valorizar/divulgar a história local, tradições, linguagens e costumes E – Trocar experiências (a nível nacional e internacional) F- Trocar saberes com a comunidade						A – Melhoria das aprendizagens B – Valorizar a participação das famílias/comunidade nos projectos escolares C – Aproximar as famílias da vida escolar e a escola da comunidade D – Motivar os alunos para as aprendizagens E – Formar alunos investigadores, autónomos e interventivos a nível local F – Promover práticas pedagógicas diferentes G – Trocar experiências com outras escolas/alunos H – Estimular a comunidade com a sua valorização por agentes exteriores a ela I – Promover a comunicação entre pais e filhos									A - Enriquecer as aprendizagens B - Valorizar os saberes da comunidade C - Atenuar o isolamento das aldeias (pessoas) D – Valorizar/divulgar o património local; promover o meio E – Reconstruir a identidade local F – Promover a participação/aproximação das famílias/comunidade com a escola G – Divulgar o trabalho que se desenvolve na escola, como forma de promover a troca de saberes entre pais, filhos e comunidade no espaço escolar H – Valorizar o papel da escola no meio I – Promover o respeito pelo património local J – Partilhar o dia-a-dia da escola com o exterior, para aferir o sentido que a mesma pode ter										

Tabela síntese I (cont.) – bloco A
Relação escola / professores / comunidade

Profs	Tipo de participação pretendida								Gestão da participação					Papel das famílias / comunidade			
	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	A	B	C	D
A	A-d2/3		A-d2/1	A-d2/3					A-d3/3					A-d4/4			
B	A-d2/2	A-d2/3							A-d3/5	A-d3/5				A-d4/5	A-d4/5		
C	A-d2/2			A-d2/2						A-d3/2				A-d4/2	A-d4/2	A-d4/3	
D					A-d2/2				A-d3/2					A-d4/3	A-d4/3		
E	A-d2/4 A-d2/5	A-d2/3				A-d2/4	A-d2/9		A-d3/6	A-d3/3 A-d3/6,7	A-d3/5						A-d4/6
F	A-d2/5							A-d2/4,5	A-d3/6			A-d3/5	A-d3/6	A-d4/7	A-d4/7		
LEGENDA	<p>A - Participação activa/autónoma B - Participação partilhada por vários agentes C- Participação gradual dos diferentes agentes – extensão progressiva à comunidade D – Resolução de problemas em segundo plano E – Resolução de problemas locais com o envolvimento de diferentes agentes /instituições F – Valorização cultural/histórica da localidade G – Desenvolver dinâmicas diárias de partilha de saberes com a comunidade como forma de enriquecer o currículo nacional H – Melhorar “aspectos” (infra-estruturas) locais (esquecidos), divulgando o seu estado de conservação</p>								<p>A- Gerir a participação: professor / alunos B – Gerir a participação de forma partilhada: escola / comunidade C – Gerir a participação de forma partilhada: escola / instituições D – Gerir a participação: dinâmicas do projecto E – Gerir a participação: professores, com envolvimento progressivo dos diferentes órgãos do Agrupamento</p>					<p>A – Participar nas aprendizagens/actividades como parceiros – participação interactiva B – Participar de forma activa C – Participar como dinamizadores D – Participar por convite da escola</p>			

Tabela II – Bloco B
O professor e os alunos

Profes	Contributos para o desenvolvimento dos alunos							Introdução da cultura local					Contextualização do Currículo Nacional					Diversificação das fontes								
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	B-a/4							B-b/5	B-b/6				B-c/4					B-c/5	B-c/5							
B		B-a/6	B-a/6	B-a/6					B-b/7	B-b/7			B-c/5	B-c/1/1						B-c/2/9						
C							B-a/3	B-b/3						B-c/1/3							B-c/2/3					
D					B-a/3						B-b/3				B-c/1/3							B-c/2/3				
E		B-a/7				B-a/7		B-b/2					B-c/1/8	B-c/1/8		B-c/1/8							B-c/2/8	B-c/2/8	B-c/2/8	
F						B-a/7		B-b/8				B-b/8				B-c/1/8	B-c/1/8									B-c/2/7
LEGENDA	<p>A – Importante B – Ampliar os horizontes, diversificar as aprendizagens C – Despoletar a vontade de investigar, saber mais D – Usar o trabalho de projecto para o desenvolvimento de competências ao nível das TIC, comunicação oral e escrita E – Proporcionar aprendizagens activas, significativas, integradoras e socializadoras F – Criar cidadãos activos, críticos e participantes na sociedade G – Aprender partilhando saberes com os outros/a comunidade</p>							<p>A – Integrar/articular os saberes locais com as aprendizagens académicas B – Partilhar/explorar regularmente os saberes da comunidade local C – Enriquecer os saberes dos alunos, para eles enriquecerem os saberes da comunidade D – Diversificar as aprendizagens E – Dar sentido/utilidade às aprendizagens</p>					<p>A – Promover a articulação entre as diferentes áreas do currículo - transdisciplinaridade B – Enriquecer o currículo nacional com os saberes das famílias C – Motivar o interesse para as aprendizagens contidas no currículo nacional D – Partir do local para a abordagem do currículo nacional E – Dar sentido/utilidade às aprendizagens</p>					<p>A – Motivar para os diferentes trabalhos B – Criar/desenvolver a autonomia C – Abordar o currículo nacional de forma mais motivadora D – Articular o saber local com algumas áreas do currículo nacional E – Sim (concorda que permite diversificar as fontes) F – Saber local como base para aprender G – Partilhar saberes com outras escolas, como forma de as aproximar H – Diversificar as fontes do currículo I – Desenvolver o currículo nacional através de actividades práticas no local</p>								

**Tabela síntese II (cont.) – Bloco B
O professor e os alunos**

Profs	Projecto promotor de atitudes de investigação							Projecto promotor de trabalhos autónomos							Construção/Produção de saberes e desenvolvimento local								
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	H	
A	B-d1/5	B-d1/5						B-d2/5							B-d3/6								
B			B-d1/9	B-d1/9					B-d2/10	B-d2/10	B-d2/10	B-d2/10	B-d2/10			B-d3/10	B-d3/11						
C			B.d1/3					B-d2/4							B-d3/4								
D					B-d1/3									B-d2/3						B-d3/4			
E						B-d1/9															B-d3/10	B-d3/10	B-d3/10
F							B-d1/8							B-d2/9	B-d3/9								
LEGENDA	<p>A – Desenvolver trabalhos de investigação de forma autónoma B – Partilhar através de parcerias, tutorias os procedimentos do trabalho de investigação (aluno – aluno) C – Promover/desenvolver atitudes/actividades de investigação D – Desenvolver novos métodos de trabalho e de estudo E – Investigar como base de trabalho dos alunos F – Investigar a partir das necessidades sentidas pelos alunos G – Implicar as famílias na investigação</p>							<p>A – Desenvolver actividades/atitudes de trabalho autónomo B – Dinamizar o trabalho de turmas com os 4 anos de escolaridade C – Potenciador de autonomia/independência face aos adultos D – Trabalhar a pares E – Conhecer(em) as suas potencialidades F – Aprender entre pares (aluno – aluno) G – Saber trabalhar e decidir autonomamente, apropriar-se das formas de desenvolver os trabalhos</p>							<p>A – Aprender através destes projectos – a partir dos seus saberes e da necessidade de querer aprender mais – construção de saberes B – Promover aprendizagens duradouras C – Sentir/vivenciar as aprendizagens D – Partilhar o que aprenderam E – Promover aprendizagens activas e estimulantes F – Integrar os alunos a partir da valorização do local G – Resolver problemas sociais H – Aprender a ser cidadãos activos e livres</p>								

Tabela síntese II (cont.) – Bloco B
O professor e os alunos

Profs	Papel ao nível da interdisciplinaridade					Grau de motivação dos alunos				Formação de alunos promotores de desenvolvimento local						
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	A	B	C	D	E	F	
A	B-e/6					B-f/5	B-f/6			B-g/6						
B	B-e/11	B-e/11					B-f/11				B-g/12					
C	B-e/4						B-f/4					B-g/4				
D	B-e/2						B-f/4						B-g/4	B-g/4		
E	B-e/10		B-e/10	B-e/10	B-e/11	B-f/11			B-f/11			B-g/12			B-g/12	
F	B-e/9					B-f/10		B-f/10	B-f/10					B-g/11		B-g/11
LEGENDA	A – Transversalidade / interdisciplinaridade B – Enriquecedor para o trabalho dos alunos C – Socializador e integrador D – Construtor(es) dos seus conhecimentos E – Dar novo sentido à área de Língua Portuguesa					A – Grande motivação B – Motivação crescente ao longo das actividades C – Apropriação dos projectos como forma de motivar D – Motivação por serem os protagonistas/agentes activos				A – Conhecer o local, para conhecer o global B – Usar a escola/alunos como promotores de aprendizagens locais C – Conhecer(dores) das particularidades locais D – Valorizar o local (pessoas, saberes, ...) E – Participar/intervir activamente como forma de manter as tradições e a identidade local F – Desenvolver actividades de intervenção com outros parceiros G – Recrear o que está a ser implementado nas comunidades rurais						

Tabela síntese III – Bloco C
Avaliação do Projecto

Profs	Importância da avaliação							Tipos de acções e produtos que foram avaliados							Regularidades / Modalidade									
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
A	C-a/8							C-b/7							C-c/7		C-c/7	C-c/7						
B		C-a/12	C-a/12, 13					C-b/13	C-b/13							C-c/14	C-c/14							
C	C-a/5			C-a/5	C-a/5					C-b/5							C-c/5							
D						C-a/4					C-b/4													
E							C-a/13					C-b/13							C-c/12, 13	C-c/14				
F						C-a/11							C-b/12	C-b/11								C-c/11	C-c/11	C-c/13
LEGENDA	<p>A – Avaliar como forma de melhorar B – Avaliar ao longo das actividades C – Avaliar as actividades genericamente – sem registos D – Importante E – Avaliar como meio de solucionar imprevistos F – Aferir as aprendizagens alcançadas pelos alunos, como forma de avaliar o projecto G – Avaliar com base na reflexão</p>							<p>A – Avaliar todas as recolhas, trabalhos... B – Atribuir a mesma importância a todos os produtos C – Avaliar só alguns produtos D – Avaliar todo o percurso, não só os produtos e as acções E – Avaliar os produtos partilhados através da internet F – Avaliar os produtos só dos alunos G – Avaliar a articulação com o currículo</p>							<p>A – Avaliar de forma contínua B – Avaliar trimestralmente C – Avaliar consoante os mini-projectos iam sendo desenvolvidos D – Sem periodicidade definida E – Avaliar sem produção de documento escrito F – Avaliar, em reunião, quinzenalmente G – Avaliar informalmente com os alunos H - Avaliar nas reuniões do Conselho de Docentes – actas I – Avaliar no meio e no final do ano</p>									

Tabela síntese III – Bloco C
Avaliação do Projecto

Profs	Intervenientes				Implicações da avaliação no desenvolvimento do projecto e nas práticas educativas								Documentos que sistematizam as acções e produtos dos projectos								
	A	B	C	D	A	B	C	D	E	F	G	H	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A	C-c/2/8				C-d/8								C-e/7								
B		C-c/2/14				C-d/13	C-d/14, 15	C-d/14, 15						C-e/13							
C	C-c/2/5				C-d/6				C-d/6						C-e/5						
D	C-c/2/13								C-d/5							C-e/5	C-e/5	C-e/5			
E			C-c/2/13			C-d/14				C-d/13, 15	C-d/15								C-e/13		
F	C-c/2/13			C-c/2/13					C-d/14			C-d/14								C-e/12	C-e/12
LEGENDA	<p>A – Famílias / Comunidade / alunos / professores B – Professor / educadora / profs da ESEP / alunos C – Professores espanhóis, professores portugueses e pessoas do Centro Comunitário D – Recolha de opiniões na comunidade</p>				<p>A – Avaliar e reflectir sobre o que foi feito B – Partilhar e reflectir com outros parceiros (profs. ESEP e outros profs. de outra escolas) C – Conhecer(em) as suas limitações e capacidades (alunos) D – Avaliar o “rumo” do projecto E – Avaliar e aferir o sucesso ou insucesso das actividades, com vista à melhoria de trabalhos futuros F – Avaliar para preparar as próximas actividades G – Divulgar os trabalhos realizados H – Credibilizar os trabalhos, obtendo apoio de diferentes instituições</p>								<p>A – Grelhas de registo B – Relatórios finais C – Não existiam D – Trabalhos escritos e plásticos dos alunos E – Fotografias das actividades F – Reportagens televisivas G – Divulgação na internet H – Publicações do Agrupamento – jornal I – Exposições de trabalhos, apresentações dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano</p>								

Profs	Caracterização global do projecto pelos profs.						
	A	B	C	D	E	F	G
A	D/8						
B		D/15					
C			D/6	D/6			
D					D/5		
E		D/5	D/5				
F	D/14		D/14	D/14	D/5	D/5	D/5

LEGENDA
 A – Essenciais para o desenvolvimento local
 B – Rico, sedutor e único para quem o desenvolve e para quem o absorve
 C – Valoriza o meio local, aproxima as famílias da escola
 D – Inibe o desejo de abandonar o meio local a que pertence
 E – Escola como pólo de desenvolvimento local
 F – Melhoria da vertente profissional e pessoal dos professores
 G – Implementação de metodologias pertinentes para as escolas rurais