

Educação em meio rural e desenvolvimento local

Abílio Amiguiño

Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal

Resumo

Neste artigo problematiza-se e analisa-se um processo de territorialização sócio-educativa em contexto rural. Corresponde a um desafio — assim o entendemos — para que sobre ele reflectíssemos, tendo como eixo estruturante a problemática da exclusão social ou a do desenvolvimento local. Optámos por nos situar neste último campo de análise, por razões tanto de natureza teórica como política que, numa primeira parte do artigo, explicitamos e discutimos. De uma investigação que realizámos, ao longo de vários anos, invocamos contributos que pretendem discutir e elucidar como pode a escola ser uma instância promissora de desenvolvimento local. A sua identificação e reconhecimento como instituição local, quer pelos que trabalham e vivem no seu interior, quer pelos que actuam no contexto envolvente, são passos decisivos para instituir a escola, progressivamente, em parceiro do desenvolvimento. A promoção dos valores locais e das raízes, a reconstrução de identidades sócio-pessoais e locais, a produção de sociabilidades e o equacionamento e solução de problemas comuns, foram vertentes de uma intervenção socioeducativa, assumidamente globalizante. Este quadro, como se argumenta, foi também, intencionalmente, o de transformação e de mudança deliberada da escola e da administração dos territórios educativos.

Palavras-chave

Exclusão social; Desenvolvimento local; Escola em meio rural; Identidades locais; Redes

Este texto retoma, de forma revista e ampliada, a argumentação da nossa intervenção, na Universidade do Minho, em Abril de 2004. Com o tema

"Administração do Sistema Educativo e Territórios: desenvolvimento local ou gestão da exclusão" lançava-se o desafio, assim o interpretámos, de discutir e de debater, de forma inovadora, a territorialização do sistema, para além das questões mais estritamente escolares.

Pareceu-nos tratar-se de uma oportunidade para vincar a acuidade das questões sociais e políticas neste domínio e a sua relação com o educativo e o escolar, inlectindo, assim, o rumo recente da reflexão e da análise sobre os designados territórios educativos. Diferentemente, portanto, da consideração de que nestes espaços se operaria num vazio social, o que, em grande medida, legitimou a criação e o pretense desenvolvimento de meros territórios escolares.

Na altura, alertámos para que, pesem embora as justificadas intenções do alargamento do âmbito do debate, tal significava convocar conceitos, problemáticas e abordagens, cujas indefinições, ambiguidades e fluidez tornavam esta tarefa particularmente difícil e complexa. No plano educativo são controversas as questões teórico-práticas relacionadas com o conceito de território. Também no mesmo âmbito, mas, sobretudo, nas suas implicações sociais e políticas, não são menores as dificuldades, nem diminuem as ambiguidades, que ensombram o uso dos conceitos de exclusão e de desenvolvimento local. O mesmo se poderia dizer das referências às práticas que visam combater a primeira e promover o segundo.

Por isso, se em relação à noção de território, optámos por deixar para outros essa discussão, não poderíamos proceder de igual forma em relação às problemáticas da exclusão e do desenvolvimento local. Assim, antes de reflectirmos sobre o modo como na intervenção de que fizemos parte, ao longo de quase vinte anos, e que investigámos mais aprofundadamente (Amiguiño, 2004), problematizámos previamente os conceitos de exclusão e de desenvolvimento local. Fizemo-lo para debater as potencialidades e impossibilidades analíticas de tais conceitos, e demais pressupostos teóricos que os relacionam, no que se refere às dinâmicas educativas em contexto rural e à sua articulação e eventual impacto em mudanças mais globais, no espaço social local. Recuperando essa ideia, neste texto essa discussão preliminar será objecto de uma primeira parte, reservando para a segunda a abordagem desta problemática, na intervenção sócio-educativa em que se traduziu o Projecto das Escolas Rurais na Região do Nordeste Alentejano. Os

enquadramentos institucionais, os princípios da intervenção, os objectivos do projecto, metodologia e acções concretas serão referidos a abrir a segunda parte do texto.

Exclusão social: um conceito redutor

Num texto colectivo (Amiguinho, Correia & Valente, 2003) interrogávamo-nos sobre as propriedades do conceito para descrever e analisar o sentido das mudanças que, numa lógica de projecto, deliberadamente se visavam introduzir em escolas e comunidades de meio rural. Numa reflexão muito próxima da intervenção em que estávamos envolvidos (e socialmente comprometidos como equipa de acompanhamento e de mediação), pressentíamos a inapropriação da aplicação de uma espécie de jargão sociológico (ou *slogan*) a uma realidade social que vivenciávamos quotidianamente, pesem embora as diversas dificuldades dos contextos com que, permanentemente, nos confrontávamos. Subscrevendo Fernandes (1998), era a perspectiva que resultava de uma convivência continuada com um objecto social, ou do "estar por dentro" dele, que ajuda a desvelar os seus "diferentes planos e materialidades", como momento privilegiado da construção de um objecto de estudo.

Uma análise mais metódica e sistemática, teoricamente apoiada, afigurava-se pouco prometedora, se a entrada acontecesse pela problemática da exclusão social. Assim parecia, de facto, quando confrontados com uma noção de exclusão social que remete para "a fase extrema do processo de "marginalização", entendido este como um processo "descendente" ao longo do qual se verificavam sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade" (Fernandes & Carvalho, 2000, p. 70). Nessas rupturas é relevante a que se verifica em relação ao mercado de trabalho, atingindo-se na sua fase extrema a ruptura familiar e afectiva. É por uma espécie de "infortúnios da época" que se "danam as articulações entre as diferentes esferas da vida social", culminando com "a ruptura do laço social" (Autès, 2004, p. 17).

Ora, constatadas as dificuldades no emprego em meio rural, é certo, afigurava-se-nos estarmos algo distantes de rupturas familiares e afectivas, em espaços sociais onde, apesar de tudo, ainda pontuam as relações de vizinhança e de proximidade, a entreaajuda e a solidariedade. Se as

dificuldades e o desfavor, que convém não ocultar (Lee, 2003), baixam os níveis de densidade social (Reis, 1998a), principalmente os momentos de crise continuam a avivar a coesão local e o recurso aos vizinhos mais próximos. Reactivam-se solidariedades primárias e cadeias de auxílio mútuo, colocando, momentaneamente, conflitos "entre aspas", criando pontes onde elas tendem a faltar e gerando um efeito de almofada da própria crise (Albino, 2002; Almeida, 1998). A crise e as dificuldades pareciam unir e refazer o laço social e não acentuar as fracturas, como se considera ser próprio da exclusão social.

Por outras palavras, procurávamos os sintomas de uma marginalização e de uma exclusão social e, com frequência, pressentíamos o contrário. Assim nos apercebíamos das dificuldades e impossibilidades analíticas de um conceito que mascara a natureza e a especificidade das próprias dificuldades ou sensibilidades dos meios sociais e, em particular, das colectividades rurais.

De uma exclusão que não encontrávamos a um objecto teórico que empobrece a análise

Do mesmo modo, comprovávamos o uso "inflacionado" e "heterogéneo" de um conceito que impede uma análise penetrante que desça às causas dos fenómenos. Ao barrar esse caminho, dilui os problemas e desvia as políticas de equações e soluções apropriadas e, por isso mesmo, a exclusão social torna-se um conceito "perigoso" (Castel, 2004). Ao tudo designar e nada discriminar produz um efeito de "amalgama" que desproblematiza e naturaliza a questão social (Canário, 2003). Assim se individualizam as novas fracturas e desigualdades sociais e se consideram os sujeitos e grupos como responsáveis pela sua própria vulnerabilidade social e que os aproxima da exclusão (Castel, 2004). As políticas são concebidas tecnicamente, incrementando um "trabalho sobre os outros" que visa "transformá-los" (Dubet, 2003), dissimulando os problemas de desemprego, em vez de incidir sobre as reais causas do problema, por exemplo promovendo o emprego (Castel, 2004).

Acontece com a exclusão social aquilo que sucede com palavras ou referências, principalmente do campo político, mas também académico, como globalização (Dubet, 2004). A argumentação transforma-se numa não argumentação, as políticas redundam em meros paliativos.

A fluidez do conceito, mesmo no esforço para dilucidar os fenómenos que quer modelizar ou tipificar, revela-se na ambivalência interpretativa que sentimos perante as hipóteses conceptuais alternativas que Autès (2004) enfatiza. Com a palavra "desligadura"¹ que inventa para não empregar o termo exclusão social, o autor coloca-se no plano do simbólico. Considera que a "desligadura" tem como resultado "a incapacidade para produzir sentido e para produzir sujeitos (ou actores)" (p. 31). Equacionada a questão nestes termos, quase nos deixa tentados a concordar com a capacidade de leitura desta perspectiva, sobretudo para perceber a crise de identidade dos espaços rurais e as muitas dificuldades em instituir e em mobilizar os actores em meio local. Mas, ao complementar a concepção, acrescenta: "Esta desligadura faz com que a relação dos homens com as coisas e dos homens entre si deixem de ter sentido" (p. 35). E aqui retornam as dúvidas.

Por um lado, o peso do interconhecimento e da proximidade, com o desfavor parece, pelo menos, manter-se, senão mesmo reforçar-se. Na periferização em que as colectividades rurais se sentem ameaçadas, contraria-se o isolamento no seu interior, que as privações tendem a gerar, produzindo sociabilidades de novo tipo: para cuidar dos mais velhos e das (poucas) crianças, para resistir à supressão de serviços, etc. É a comunidade que primeiramente se sente ameaçada, mais do que o indivíduo, em particular. Por outro lado, estas comunidades, na medida das suas possibilidades, continuam a ser os garantes da paisagem e de uma relação sábia com a natureza, que, no uso que dela se faz, controla os abusos e garante condições para a sua preservação.

São manifestações de um local rural que o campo político e o campo académico frequentemente "escamotearam" (Mabileau, 1993). Por outras palavras, constituem claros indícios de um local que mesmo o global, depois do nacional, não apagou (Giddens, 1992). São, de resto, uma constante histórica que remonta ao período da formação dos Estados-Nação, da unificação nacional e da uniformização cultural, da promoção do geral e do universal, contra o particular. Contrariam o suposto "nada ocorre" nas comunidades rurais precisamente na resistência às pressões nacionais e globais que, afinal, andou, pelo menos, lado a lado, com o mais abundantemente referido, conservadorismo destes espaços sociais. Assim se desenharam os contornos da sua autonomia relativa (Pinto, 2000) que revelam um rural, embora, forçosamente, impuro.

Eis uma via, porventura teórica e metodologicamente mais operativa e produtiva, do que a da pretensa problemática da exclusão social. Sobretudo para desvendar e caracterizar um espaço muito mal conhecido e reduzido a um "silêncio social". Este silenciamento tornar-se-á ensurdecador se as baterias analíticas forem as da exclusão social que, pela suposta maior visibilidade (e perigosidade) do fenómeno em meio urbano, fixa aí as atenções, quer no domínio da produção do conhecimento, quer dos projectos e das políticas.

Efeitos perversos da análise da exclusão social em meio rural

Apesar disso, há abordagens que insistem na extensão do conceito ao mundo rural e numa análise dos seus problemas, com base nestes parâmetros teóricos. Bastien (2003), aparentemente para retirar do silêncio os problemas do rural, ao enveredar por esse caminho, deixa transparecer os paradoxos, e mesmo alguma perversão, na sua tentativa. Pretendendo ser um dos contributos para responder à questão "Le rural terre d'exclusion?", lançada nesse número temático da revista *Ville-École-Integration*, *Enjeux*, o autor denota o peso da própria interrogação, nas dimensões que com alguma ambiguidade evoca, para a suposta exclusão dos jovens em meio rural.

A exclusão social, como objecto teórico, prevalece sobre a problemática da colonização do espaço rural pela cidade ou da urbanização do rural. Embora, a propósito da exclusão reflecta sobre a crise de sentido para vida e a identidade dos jovens em espaço rural, é a influência nacional e global que a justifica. Esta influência, como factor que repele, não é devidamente contrastada com os factores comunitários que atraem. Porém, no que refere como um paradoxo, na periferia urbana, considerada "terra de excluídos", composta à custa, tanto física como social, do espaço rural, reconhece a autenticidade das relações de dimensão humana, assim como a sociabilidade de vizinhança e a solidariedade. Há nesta constatação uma coincidência com a reflexão de Fernandes (1998) e de Fernandes & Carvalho (2000). O seu material etnográfico, proveniente desses "espaços perigosos" e que descrevia longamente a sua vida, evidenciava "redes sociais, solidariedades, socializações, identidade de lugar e vinculações territoriais" (p. 83), a par da constatação da origem social rural dos habitantes dos bairros ditos problemáticos. Precisamente lá onde a cidade acaba e se diz faltar o

sentido da vida, há "ressocializações" do tecido social perante o que "dessocializa".

Curiosamente, a análise enriquece-se quando são outros os referentes teóricos que distinguem melhor o que o conceito de exclusão social uniformiza. Como, por exemplo, quando pressupõe as dificuldades dos jovens como dificuldades dos territórios, na sua relação com os espaços de modernidade. Outro exemplo é o da abordagem de uma "desqualificação integrada dos jovens", como uma espécie de decisão e de resignação simultâneas, que leva a "ficar" para se "proteger" do sofrimento da cidade (geralmente das suas periferias) que pode crescer ao sofrimento do campo. São estas inferências que conduzem a uma visão menos negativa da situação da juventude nos campos: se existem situações preocupantes, "outras dão razões para esperar" (Bastien, 2003, p. 58). Talvez por isso, as contribuições de outros autores incidem sobre os "jovens rurais em dificuldade" e as "intervenções para a inserção" para aceder às "especificidades dos contextos territoriais" (Lafond & Mathieu, 2003). Assim, se hipoteticamente se confere visibilidade social e política aos problemas desses espaços sociais, especialmente dos jovens, falando de exclusão em meio rural pode tratar-se de uma visibilidade distorcida, uma vez que a abordagem por esta via enfatiza situações de perda ou de dificuldade, mas pode esconder, perversamente, outras.

Em síntese, o uso do conceito e do termo exclusão social, para supostamente captar e analisar a especificidade do mundo rural, à semelhança do que sucede com outros mundos e fenómenos que configuram a nova questão social, serve para uniformizar e homogeneizar o que é diverso e possui outros e variados sentidos. Cataloga uma realidade — os sujeitos e os colectivos —, sem a cartografar, diferenciar e contrastar tão detalhadamente, como faria supor a diversidade das suas características. O desfavor, as perdas e as dificuldades das colectividades rurais, que fazem a sua "sensibilidade", são de um teor distinto, invocam outros fenómenos, que no espaço social rural se combinam diferentemente do que sucede noutros contextos sociais. Mesmo nesses, vários autores denunciam como a exclusão social, primeiro como objecto mediático, depois como objecto político e, por fim, como objecto teórico de uma notável insipiência, ofusca muito mais do que esclarece ou elucida. Nessa medida, tornado lugar comum, constitui um

daqueles "utensílios intelectuais" que nada acrescenta à leitura e compreensão do mundo (Canário, 2003).

Por isso, pese embora, também, a imprecisão e fluidez do conceito de desenvolvimento local, parece-nos haver nele uma superior operacionalidade descritiva e analítica. À equação "desenvolvimento local ou gestão da exclusão", como ponto de partida para a reflexão preferimos uma entrada focalizada no desenvolvimento local e nas figuras que invoca. Apresenta-se-nos mais apropriada a uma leitura e interpretação da implicação da escola em dinâmicas sócio-educativas que visam, em reciprocidade, a mudança da escola e do trabalho escolar e o desenvolvimento dos contextos.

Desenvolvimento local: princípios e práticas

Mais de 30 anos decorridos sobre o discurso e a prática do que se convencionou designar por desenvolvimento local persistem as imprecisões nas suas definições. A urgência das práticas parece ter retardado os esforços de problematização teórica. Só mais tarde, o reconhecimento prático dos problemas, senão mesmo da falência, em muitos aspectos, do modelo mais tradicional de desenvolvimento (ou de crescimento), gerando dinâmicas de base local, induziu preocupações conceptuais neste domínio. Foram, essencialmente, as oportunidades que se abriram a um desenvolvimento alternativo, entretanto em marcha, que fizeram emergir o conceito e a problemática do desenvolvimento local (Roque Amaro, 1988). Assim, as tentativas de definição partem de pressupostos de um modo de desenvolvimento "ao contrário", ou de um "desfazer" do desenvolvimento, e, por isso, não surpreende que os traços que lhe tendem a vincar sejam os que o modelo tradicional de desenvolvimento ignorou ou negou. Deste modo, os esforços por delimitar os contornos de uma ideia e de uma prática são confrontados, criticamente, pelo facto de insistirem no que o desenvolvimento local *não é* e não tanto naquilo que *é* ou *pode ser*.

Por isso, entre as características do desenvolvimento local que suscitam maior consenso, destacam-se: actividades de bricolage; actividades de muito compromisso social; implicação progressiva e participação; parcerias e efeitos de sinergia; criação e gestão partilhada de capacidades e de recursos; promoção da cidadania; contextualização territorial; auto-organização;

Sintetizando, Reis (1998b) considera o desenvolvimento local como "um impulso generoso, de carácter local e endógeno, assente na mobilização voluntária, cujo objectivo é originar acções com as quais se produzem sinergias entre agentes, tendo em vista qualificar os meios de vida e assegurar bem-estar social".

Assim se salienta, em primeiro lugar, a dimensão socio-política e territorial do desenvolvimento local: opção política que contrasta com a tecnicização dos processos.

Em segundo lugar, fazem-se sobressair os seus aspectos humanos. Normalmente, as apostas e os sucessos, as dificuldades e obstáculos, derivam do modo como as pessoas, embora sempre por processos sociais, se empenham no desenvolvimento, não se mobilizam ou a ele se opõem (Prevóst, 2004).

Em terceiro lugar, releva-se o carácter educativo do desenvolvimento local. Trata-se de um processo permanente de formação, predominantemente de natureza informal, no "ombro a ombro" dos actores, enquanto agem sobre os seus problemas. O lugar maioritário do "face a face" das formações formais tende a ser ocupado por esta formação que tem como principal efeito educativo o voltar a acreditar, o apostar nos recursos próprios e nas potencialidades, em espaços onde domina o fatalismo e a resignação (Melo, 1988).

Por fim, enfatiza-se a forma como a melhoria do quotidiano se faz de mudanças, como o resultado de um jogo, invariavelmente tenso, entre tradição e modernidade (Fragoso, 2005), ou entre conservação e mudança; jogo pelo qual se decidem, afinal, as potencialidades e os limites do desenvolvimento local.

Escola e desenvolvimento local

A escola é, muitas vezes, particularmente em meio rural, o serviço que resta depois de todos os outros terem desaparecido ou sido suprimidos pelo Estado. Tal ocorre por razões que penalizam a comunidade no seu todo, as instituições de uma forma geral e os actores. As ameaças à escola, que fragilizam a sua existência ou ditam o seu encerramento, são uma das dimensões do problema mais geral que afecta os meios rurais e daquilo que

neles se reflecte como resultado das políticas públicas. Ora, normal seria que, quer no domínio das práticas quer em termos conceptuais, outra atenção fosse dada ao envolvimento da escola em dinâmicas de desenvolvimento local, em contexto rural. Por um lado, tal significaria implicar e analisar o papel de uma instituição importante para o processo de desenvolvimento, até pela falta de outras. Por outro lado, equivaleria a admitir, teoricamente e na prática, os contributos específicos que a escola poderia fornecer para a melhoria dos contextos, assim como a procurar perceber como poderia a escola beneficiar do desenvolvimento em que participasse, localmente tão necessitada dele como outras instituições, tal como os actores que lhe dão corpo.

Não tem sido, efectivamente, por aí que se tem vindo a considerar e a propor a necessidade de um relacionamento mais estreito entre escola e comunidade, ou, pelo menos, não se tem conferido a esta perspectiva o devido relevo. Mesmo na defesa de uma "lógica comunitária" para regular a escola de outro modo, incrementando ou reforçando a participação das famílias e da comunidade, tem havido, por um lado, dificuldades para superar perspectivas mais estritas de contextualização do currículo; e, por outro lado, a consideração de processos de transformação da escola, é certo, mas muito em torno da sua missão mais tradicional ou arreigada, sem ousar no pôr à prova da velha gramática escolar.

O entrosamento local da escola é uma alternativa válida para agarrar e gerir as novas figuras e contornos da escolarização e que minam a "sacralização" e a legitimação do velho "programa institucional" (Dubet, 2003; 2004). Assume-se esta defesa em nome do refazer (ou da "invenção") da escola, dos projectos e das políticas educativas e de novas profissões. Estas cada vez mais tendem a configurar-se e a recompor-se pelo quotidiano do seu exercício, num ambiente social onde a instituição escola já não define a priori o que é ser professor (e, até mesmo, ser aluno). As escolas deverão ser cada vez menos escola no sentido escolar, para serem cada vez mais escolas no seu sentido educativo, como "lugares de cultura comum". Por isso, nos projectos e nas políticas volta a defender-se uma territorialização da escola, para a sua polivalência e para uma oferta educativa local, como, de resto, noutros planos sociais, enquanto campo indefinido, porventura contraditório, de possibilidades (Autès, 2004). Em relação à gestão local da escola ela serve para devolver o poder educativo

aos adultos, às famílias e às comunidades, que lhe havia sido confiscado, reabilitando, por exemplo, movimentos de educação popular que abandonámos durante mais de 30 anos².

Há quem vá, no entanto, mais longe nas implicações de uma relocalização da educação e da escola. Trata-se da consideração da defesa e da promoção de uma "lógica do desenvolvimento local" mais do que de uma "lógica comunitária". Os pontos de apoio, para o desenvolvimento e concretização desta lógica, podem ser:

- i) a "promoção dos valores e das comunidades locais", pelos contributos das crianças na escrituralização das culturas locais (Sarmiento, 2000);
- ii) a "reconstrução das identidades locais" por uma aliança estratégica entre crianças e idosos (D'Espiney, 2003a; Amiguiinho, 2004);
- iii) a participação da escola, em parcerias, para o equacionamento, visibilização e a solução de problemas locais (Amiguiinho, 2004). Esta última dimensão é, do nosso ponto de vista, uma das mais pertinentes para instituir a escola num "elo de política social" mais do que um "espaço de instrução" (Sarmiento, 2003).

De forma semelhante, há também quem, explicitamente, em contexto rural, institua a relação escola/comunidade como condição imprescindível para transformar as ameaças (do encerramento das escolas) em oportunidades (Prévost, 2004), de manutenção e promoção da escola e das próprias comunidades. Fazer das ameaças oportunidades é, de resto, uma das características basilares do desenvolvimento local, de grande assertividade no mundo rural e, talvez por isso, a ideia e a prática do desenvolvimento local aí tenham nascido (Vachon, 2000)³.

Enfaticamente, num processo de "reseautage" que significa "pôr os actores em relação pelas redes", unindo-os em torno das ameaças para as transformar em oportunidades para o desenvolvimento local, Prévost (2004) distingue três tipos de redes: as "naturais" que se referem aos "laços informais", ao "capital social" e à mobilização; as "funcionais", feitas de laços formais entre organizações; e as "utilitárias" que pelos laços de proximidade, pela mistura ou encadeado de entradas, completam o quadro para a mobilização dos actores. Ora, é nas redes funcionais, com papel decisivo no

quadro de desenvolvimento, que a escola joga a sua importância como organização: uma espécie de polarizadora ou nó da rede, onde confluem interesses à medida que se elevam as ameaças. As "colaborações" e a sua natureza são outro dos elementos que completam uma matriz teórica específica para analisar o papel da escola no desenvolvimento local. Elas podem ir da mais simples "troca de informações", passando pela consulta, à mais estreita colaboração de "concertação e parceria". Esta conceptualização tem alguma afinidade com a proposta de tipologia de parceria avançada por Demailly & Vidrière (1998). Para destacar os contributos da escola também estes autores referem a troca de informações e a comunicação; a capacidade de trabalhar conjuntamente; a concertação e construção de acções comuns.

De qualquer dos modos, nestas perspectivas "mais ousadas" não está ausente uma preocupação com a melhoria da escola. Antes pelo contrário, pela complexidade que se considera acrescer à acção educativa, reforçam-se as condições para a sua inovação. Ao mesmo tempo, densificam-se e ampliam-se as fontes e modos de regulação educativa, na sua "dimensão sócio-comunitária" (Barroso, 2005), designadamente produzindo novas coligações e alianças, a nível local. Entre elas, as alianças entre famílias, professores e comunidade local, ao mesmo tempo que permitem gerir uma tradicional conflitualidade entre actores educativos, oferecem condições para reivindicar do Estado (do Central ou até mesmo do "Local") políticas e modos de governação educativa, de que este tende a "descartar-se".

Em síntese, se o desenvolvimento local é um conceito que não deixa de ser difuso, há, pelo menos, uma certeza que atenua as ambiguidades ou a sua polissemia: o seu ponto de apoio ou de partida é o das potencialidades, das valias funcionais e o dos recursos, sem esquecer, ou melhor, lembrando doutra forma, as privações, as necessidades, as perdas e os desfavores. A participação, a implicação e a auto-organização de actores e instituições, a nível local, completam uma abordagem mais politizada dos problemas e das soluções, que convoca a mediação social. Diferentemente, portanto, de uma tecnicização e instrumentalização das intervenções, associada aos fenómenos de exclusão social, que transformam os sujeitos e os colectivos em carentes de ajuda ou de assistência. Ora, como remata Autès (2004), o que importa a "capacidade de criar, não actores, senão as condições, os

espaços, os lugares, as estruturas em que os actores possam eventualmente produzir-se" (p. 39). Mas, não tem sido para aí que nos tem levado a proliferação da temática da exclusão social: a mediatização do problema, a sua vulgarização (e banalização) pelo discurso político, e a natureza de algumas investigações na mesma linha, dão primazia ao discurso e à retórica; agir *sobre*, em intervenções concebidas centralmente, em vez do agir *com* os sujeitos, localmente pensado, gizado e implementado, tem sido a regra.

Enfim, duas razões estão subjacentes a esta preferência pelo enfoque no desenvolvimento local: em primeiro lugar, tende-se a qualificar os actores e as instituições nas suas potencialidades e capacidades em vez de os desqualificar e desvalorizar nas suas fragilidades e carências. Em segundo lugar, trata-se de uma análise que não esconde, antes enfatiza, mesmo os seus propósitos políticos mais imediatos. O discurso da exclusão, na sua visão redutora dos fenómenos, é o que legitima a supressão dos serviços locais, nomeadamente o escolar, porque pretensamente exclui mais do que integra. Ao invés, as referências ao desenvolvimento local e às possibilidades e benefícios da escola neste quadro, justificam a aposta na manutenção e na revitalização dos serviços⁴.

O projecto das Escolas Rurais: de obstáculo a recurso

Embora o projecto inicialmente se designasse por Projecto das Escolas Isoladas, a intervenção a que se propunha não se confinava à situação específica destas escolas. Procurava-se ampliar e complexificar a perspectiva dos problemas, concebendo-se o isolamento da escola como a face visível de um problema mais vasto que atinge as próprias comunidades. Assim, era necessária uma acção pedagógica e sócio-educativa que diversificasse e multiplicasse os pontos de entrada, restringidos pela administração do sistema à questão — para ela muito sensível — da rede escolar.

A sensibilidade que se contrapunha era a dos muitos desfavores em que estas comunidades se encontram, entre as quais, a de maior significado é, sem dúvida, a dificuldade em mobilizar recursos para, a partir de dentro, reagir e contrariar o próprio desfavor. Previsto, em 1992, para um horizonte temporal de 9 a 10 anos, o projecto visava, à partida, um desenvolvimento

desdobrado por três momentos ou ciclos. Pretendia-se evoluir de uma perspectiva de aproximação dos professores, das crianças e das escolas, para um questionamento das problemáticas dos contextos das escolas e, finalmente, para projectos integrados de desenvolvimento local (Amiguiño, D'Espiney & Canário, 1994).

Um projecto que tinha o ponto de entrada na escola não era, afinal, um projecto escolar. No caso da Região do Nordeste Alentejano, esta evolução está patente, por exemplo, no modo como a aproximação e os encontros de escolas, para trabalhar sobre os seus problemas, mas também das comunidades, pela sua participação, fez emergir a falta de carteiro. Ir "à procura" do carteiro e trazê-lo de volta (o que efectivamente aconteceu), fez o primeiro projecto em três aldeias do Concelho de Monforte, com a escola numa intervenção social e pedagógica, para a sua melhoria e para o desenvolvimento dos contextos. Este pequeno projecto persiste ainda hoje como um forte traço identitário da lógica e da prática de intervenção nesta região (Amiguiño, 2004).

Assim, decorridos os primeiros anos, tornaram-se cada vez mais visíveis os problemas das comunidades rurais, o que exigia projectos para agir sobre situações globais de perda, de desfavor, de desestruturação e de crise de identidade que afectam as comunidades, donde a posterior designação de Projecto das Escolas Rurais. Manteve-se o princípio e a prática genérica da transformação do "obstáculo" (do isolamento da escola e das comunidades) em "recurso", para a colaboração, para o trabalho em rede e para o estabelecimento de parcerias.

Estávamos, cada vez mais, perante um problema social, com a conotação globalizante que o conceito pode ter. Muito mais, portanto, do que um mero problema escolar ou educativo, revelava-se, na intervenção, a pluridimensionalidade dos problemas das comunidades rurais. Requeria uma acção global e integrada ao nível dos actores e das dimensões de trabalho.

A explicitação desta ideia pode ser feita a partir de um texto da equipa de coordenação e de apoio inserido na Revista Aprender, sobre o desenvolvimento da intervenção no concelho de Nisa:

Partindo dos problemas da escola e do mundo rural, como problemas sociais, o projecto rege-se por princípios de globalização da acção educativa, procurando integrar:

- i) o *trabalho sócio-educativo*: promovendo a participação social útil de idosos e a mobilização de actores e de associações locais, por exemplo no projecto de criação de um "museu local";
- ii) o *trabalho pedagógico*: diversificando as fontes do currículo e as oportunidades de aprendizagem pela abordagem dos saberes e dos problemas locais, promovendo o confronto da cultura escolar com a cultura local;
- iii) *animação e o desenvolvimento local*: quando é a escola a promover iniciativas como os encontros de alunos e de professores, mostras ou exposições, ou quando se associa a outras iniciativas quer da autarquia ou de outras estruturas e entidades locais, ou, ainda, quando é a escola a desencadear as parcerias para uma candidatura ao programa "leader" (no museu local) ou para uma candidatura ao programa Ciência Viva (com a Escola Profissional local) (Amiguiño *et al*, 1999).

Eis o contexto onde uma lógica do desenvolvimento local visa potenciar o trabalho da escola, conferindo-lhe outros sentidos onde eles tendem a faltar, tanto para alunos como para professores.

Já nos referimos à Região do Nordeste Alentejano do projecto e é em relação a ela que discutiremos a questão da escola e da educação em meio rural num quadro de desenvolvimento local que se procurou gerar. O Projecto das Escolas Rurais tem, ou teve, intervenção noutras oito Regiões de Portugal, disseminadas pelo território nacional. O seu enquadramento institucional é do Instituto das Comunidades Educativas, com sede em Setúbal. Na região do Nordeste Alentejano, o enquadramento regional é da Escola Superior de Educação de Portalegre, protocolado com o ICE, através, fundamentalmente, de uma equipa de coordenação e de apoio, à qual pertence o autor do texto.

A escola como instituição local

Como em qualquer outro contexto social, a escola confronta-se ainda com representações que a consideram como um lugar à parte. É olhada como uma instituição para o fim específico de instruir as crianças, a partir do trabalho dos professores, sem interferências no currículo, quer por parte das famílias quer, mais genericamente, da comunidade. Esta desterritorialização da escola foi particularmente dramática e violenta em meio rural: aí, os particularismos, os valores comunitários e familiares, as sociabilidades, as relações de trabalho e o seu exercício, os ritmos e a gestão do espaço e dos tempos eram profundamente contrários aos universalismos, às culturas nacionais, ao racionalismo e aos modernos modos de produção emergentes.

É pois uma tarefa sem precedentes aquela que pode levar a um reconhecimento do carácter local da instituição escola. Se, como escrevemos (Amiguiño, 2004), as ameaças demográficas e políticas reforçam e sustentam a defesa da instituição escolar pela comunidade, como derradeiro sinal da sua existência, é, porventura, mais difícil "vê-la" a assumir outros papéis e funções e intentar, colectivamente, a sua promoção como espaço e parceiro para a intervenção sócio-comunitária.

O desafio dos projectos passa por aqui, ou seja, por esta visibilização e legitimação local da escola, principalmente quando, politicamente, se nega a sua existência e condição. Apesar das ambiguidades e contradições de um processo que é vivido em tensão, vislumbram-se tendências no sentido da afirmação da escola como instituição local.

É, em primeiro lugar, assim reconhecida pela comunidade em geral.

Por um lado, para reivindicar serviços que lhe retiraram, para defender a sua manutenção ou para criar, instalar ou dinamizar outros. O exemplo do projecto "Onde está o carteiro?" que abrangeu três aldeias é, a este propósito, paradigmático. A Pré-primária de Degolados, o Centro Comunitário de Ouguela e o Museu Local de Alpalhão, entre outros projectos noutras aldeias, surgem na sequência.

Como apurou um dos professores do projecto, trazer o carteiro de volta, revelou o significado de ter uma escola, particularmente nos mais velhos, mais directamente prejudicados pela não distribuição de correspondência, que assim os impedia de receber regularmente os vales de correio com o valor das suas reformas (Mourato, 2000).

Travar a desqualificação das comunidades pela supressão de serviços, ou requalificá-la pela criação de outros, contribuindo para a solução de problemas locais, é o que aproxima a escola das populações locais, reconhecendo-se-lhe um papel mais social.

Por outro lado, a promoção dos valores locais é também condição para a visibilidade local da escola, principalmente pela escrituralização e divulgação pelas crianças do seu património (Sarmiento, 2003). Os momentos de encontro de crianças e de comunidades, ao mesmo tempo que exteriorizam esses valores, dão vida e animam as aldeias.

Eu acho bem. Apesar de eu dizer que os bonecos não eram de cá, que no meu tempo não estavam cá, vinham ali de São Bento, era o (bonecreiro) Sandes. Ele tinha cá família e vinha.... Puseram-lhe o nome de Santo Aleixo, mas depois, as outras pessoas mais velhas dizem que sim, que sempre foram de cá, mas que depois abalaram... Acho bem que isto não se perca. Tanto faz ser isso, como outra coisa qualquer ... Naquela altura ninguém dava apreço a essas coisas. Era como tudo, eu ia à escola para aprender que era para saber alguma coisa, nunca passei do que passei e poucos passaram... (Sra. Gracinda, Santo Aleixo Julho de 2001).

Esses passeios que são acontecimentos culturais, não só para as crianças, mas também para a própria população, porque vem tudo para a rua ver, é um dia de festa. Quando é uma visita dos espanhóis aqui a Assumar isso é um dia de festa na aldeia. Isto é muito importante para uma terra como esta que é monótona se não existirem essas coisas. Isso tudo graças aos professores de agora. Porque noutra tempo os professores não faziam isso (Sr. Moura, Assumar, Junho de 1995).

Em segundo lugar, os autarcas são, mais especificamente, os que tornam este reconhecimento da escola como instituição local mais explícito. É o que se evidencia nesta proposta de criação de um serviço local — neste caso um Centro Multi-usos — para reaproveitar um edifício público devoluto que, na sequência de outras, foi novamente feita à escola:

E eu pensei que era tempo, até porque conseguimos também com outra obra que a colectividade cá do sítio tivesse já a sua sede própria. E, entretanto, eu queria que agora naquele Centro Multiusos, lhe déssemos uma vertente cultural e eu aí, mais uma vez, o projecto ajudou-me, através de vocês, através de conversas que vou tendo com outros professores, ligados também ao projecto e pensei, que na verdade, aquele era, de longe, o melhor caminho. Já temos o concurso aberto, penso que dentro do ano que vem estaremos, com certeza, a inaugurar mais uma obra, que no fundo, acaba também por ser ela empurrada pelo próprio projecto (Presidente da Câmara de Monforte, Setembro de 2002).

Os desafios que vêm de Nisa inserem-se, igualmente, num reconhecimento progressivo das potencialidades de participação da escola no desenvolvimento das comunidades.

Presidente da Câmara de Nisa: Proposta para Montalvão — o barro e o linho para uma recolha sistemática. Seria um projecto de investigação com as escolas a começar em Montalvão (uma das mais pequenas escolas do concelho).

(...) acabou por avançar com mais duas propostas:

Tolosa — que fazer com espaço onde está o campo de futebol? Onde pôr o campo de futebol? (É preciso) dar dignidade ao centro da vila. Apelar à participação e ao contributo de todos. Como poderá a escola ajudar e participar neste processo?

Nisa — Praça da República — está em marcha um projecto de recuperação. Importava para já saber um pouco das memórias e da história deste espaço (Nota síntese da equipa de coordenação do projecto, Fevereiro de 2002).

Há um reconhecimento de papéis para a escola, se não novos pelo menos diferentes, que são o resultado do desenrolar da intervenção. Em consequência são lançados novos desafios à escola e aposta-se noutros contributos e propostas de parcerias.

Em terceiro lugar, os professores são actores cuja implicação, neste domínio, é decisiva. Tende a crescer à medida que aquele reconhecimento e a visibilidade da escola se tornam mais nítidos, participando assim os professores num processo de institucionalização local da escola.

Uma escola que contextualizando as aprendizagens se põe ao serviço da comunidade, estabelece parcerias com outros na tentativa de resolver problemas, de melhorar as condições de vida da população, tem certamente uma boa imagem aos olhos dos outros (Profª Júlia, Nisa, Junho de 2000).

Por um lado, a implicação dos professores faz-se no sentir dos problemas de comunidades em perda, que exigem uma atitude mais activa da sua parte e que transcende o trabalho escolar mais estrito.

A minha principal noção é assim: o professor numa terra onde havia uma escola e poucos alunos, começou a trabalhar com esses alunos numa perspectiva de dizermos assim: nós estamos aqui numa escola muito pequenina, muito isolada, mas temos uma comunidade à volta, temos um mundo à nossa volta e nós temos que conhecer e intervir nesse mundo. E, então, começou-se a criar uma dinâmica, um trabalho de interacções entre as pessoas. Entre eu, os alunos e as pessoas dali. Depois aquilo tornou-se uma bola de neve que nem se imagina. E isso para mim, como professor, e para os próprios alunos.... Desenvolvemos tanto com essas interacções com as pessoas... Os alunos ganharam tanto em termos de formação que é difícil de medir. As próprias pessoas que intervinham, as próprias instituições, com uma perspectiva boa para se alcançarem objectivos, para se obter o tal desenvolvimento que se pretende (Prof. Fernando, Ouguela, Julho de 2001).

A partir da escola, identificam-se necessidades e potencialidades, mesmo no desfavor, diagnosticando a vida e os problemas da aldeia.

Por outro lado, tal significa integrar uma construção participada de soluções e intervir na promoção de dinâmicas de desenvolvimento. O depoimento anterior atesta já esse envolvimento, articuladamente com a vivência e o sentir dos problemas, mas o seguinte é ainda mais incisivo.

E nós queríamos fazer de lá um pólo aqui do Museu, recolher brinquedos para esse pólo do museu e até uma possível biblioteca, porque um dos senhores que nos veio visitar, falou-nos nisso... Quis oferecer livros porque acha que faz muita falta. Onde as pessoas possam estar um bocadinho e ler (Profª Vicência, Alpalhão, Julho de 2001).

O Museu a que se alude é, mais propriamente, a "Casa Museu de Alpalhão". Resultou de um trabalho com um ponto de entrada escolar, de promoção do património local, pela mobilização dos mais velhos. Junta de Freguesia, Câmara Municipal e população local, com o apoio do Programa Leader, asseguraram os meios logísticos e técnicos para a musealização do espaço. A continuidade que se visa aborda outros problemas e perspectiva outras soluções. Memória e tradição no Museu conjugam-se com a modernidade de outros espaços de cultura como pode ser a Biblioteca (Fragoso, 2005).

Por fim, trata-se, muitas vezes, de potencializar a última instituição que sobrevive à supressão de serviços e de equipamentos em meio local.

Nessa altura o Sr. Prof. Fernando, estava aqui a dar a escola, e surgiu a ideia, a ele e ao Sr. Engenheiro (provedor da Santa Casa), de fazer esse Centro Comunitário. Pediram as ajudas a nós, tínhamos que formar um grupo de Ouguelenses, para eles poderem fazer esse Centro Comunitário. Nessa altura explicaram-me como eram as dimensões do Centro Comunitário e para o que serviam. Eu, por assim dizer, amante desta terra, aceitei logo com as duas mãos porque era um projecto ambicioso que nós calculámos logo que o ia a ser e como foi para desenvolver. Dar um bocadinho de desenvolvimento. Então fui logo eu encarregado, nomeado como presidente, encarregado de convidar os outros parceiros da Comissão, foi isso que se fez. Foi uma coisa que nós, entre a Santa Casa e o Centro Comunitário, nós com o apoio jurídico da Santa Casa conseguimos formar aqui este Centro Comunitário, dar-se apoio aos velhotes e dar-se, quer dizer, conviver-se com as crianças (Sr. António, Oguela, Maio de 2002).

Assim nasceu o GUDO (Gerações Unidas para o Desenvolvimento de Oguela) em Oguela. Foi, porventura, um dos mais significativos exemplos de autêntica e genuína congregação de esforços e vontades, conducente à construção e ao desenvolvimento de parcerias, num ambiente de baixa densidade demográfica e relacional. A referência que lhe é feita revela o papel do professor e a emergência da escola como recurso e protagonista da intervenção local.

A um tempo, nesta valorização da escola sobressaem as dimensões da acção comunitária e a presença de actores, próximas de uma globalização da intervenção sócio-educativa. Vislumbram-se um trabalho sócio-educativo, a animação comunitária e o desenvolvimento local mas, principalmente, um conjunto de oportunidades para inovar, melhorando, o trabalho pedagógico. A escola, num quadro de desenvolvimento local, não deixa de instruir, qualificar e socializar (Prévost, 2004), mas pode fazê-lo enriquecidamente, num contexto de promoção da cidadania e de instituição da escola num "elo de política social" (Sarmiento, 2003).

A outro tempo, a transformação da escola em espaço comunitário ocorre à medida que a escola induz parcerias, ou é solicitada, ou reclamada, para as integrar. Tal configura a participação da escola num processo de auto-organização dos actores (Fragoso, 2005), ou de criação de grupos e de instituições (Prévost, 2004), próprios do Desenvolvimento Local.

Reconstruir as identidades locais

O factor "pré-existência de identidades e de solidariedades de base local e regional" pode ser encarado como um daqueles que, de âmbito geral, permite compreender o "surto" do que se considera serem "as novas oportunidades do nível local" (Roque Amaro, 1998). Contudo, nos espaços rurais, é também de uma crise de identidades que se fala, como consequência de múltiplas situações de desfavor ou de evolução na relação com o mundo exterior: rural sem agricultura, êxodo rural, novos residentes, *décalage* espaço de trabalho/espaço de residência, etc. (Jean, 2003). Importa, por isso, refazer e reconstruir, traços que não tendo desaparecido, "para muitos já não são a marca indelével de ligações ancestrais" (Pinto, 2000). A nosso ver, três razões acrescem a esta necessidade: i) complexos de inferioridade em relação à cultura local; ii) fatalismo e resignação perante os problemas e dificuldades; iii) privações e desfavores que ofuscam recursos e potencialidades. Assim, há uma dupla vertente neste empreendimento: por um lado, a da reconstrução das identidades; por outro lado, a da construção das bases de um desenvolvimento endógeno.

Tratava-se, porém, para a escola, de outra tarefa que não se afigurava fácil, dado o papel que lhe foi reconhecido como instrumento de "desvitalização simbólica" das comunidades (Pinto, 2000).

A descoberta das raízes, a escrituralização das culturas locais, a criação de espaços de memória (como a Casa Museu de Alpalhão), os estudos sobre o património local e a reconstituição de espaços de animação e de sociabilidade foram pontos de apoio para a estratégia do projecto, no sentido do refazer das identidades. O principal elemento dessa estratégia foi o da intencional interacção entre crianças e idosos. Os mais velhos, em grande número na maior parte das aldeias, são símbolos vivos da história local, portadores de cultura e gestores de memória que as crianças podem recriar.

A estratégia de envolvimento dos mais velhos correspondeu ao corolário de uma identificação progressiva dos seus problemas e da participação da escola na criação de serviços para os ajudar a resolver, como, por exemplo, no caso do Centro de Dia do Assumar. Daí que a relação da escola com a comunidade tenha, frequentemente, equivalido ao desenvolvimento de práticas intergeracionais — entre crianças e idosos — de educação e de animação sócio-pedagógica. Há nestas práticas um propósito de participação social útil, de reconhecimento pessoal e social dos mais velhos. Muito mais, portanto, do que a valorização dos seus saberes.

O sentimento e o sentido deste trabalho estão expressos neste depoimento:

Pois tenho (ido à escola). (Sinto-me) bem. Gosto da senhora (professora), gosto de todos, gosto de lá ir e não vou mais vezes porque não posso [...] Porque a gente não dura sempre. E então eles devem ficar com alguma ideia daquilo que a gente faz. Então não é. Acho que é assim [...] Ora, então sei. Porque nunca aprendi a ler mas sei das coisas da natureza melhor do que eles ainda. Por isso é que eu lá vou. Porque eles sabem.... Não têm prática têm só teoria. E a gente tem a prática das coisas. É por isso é que eu sei mais, se calhar! Por causa disso. Mas cá os do campo sempre sabem mais do que os que sabem na cidade não é! Mas pronto. Eu gosto de lá ir porque eu vejo que eles estão com atenção a ver a gente [...] (Avó da Cristina, Abril de 2003).

Esta disponibilidade parece ter a ver com a sensação que o apelo da escola provoca na reassunção de um papel de transmissores da cultura oral, de saberes que percebiam como tendo perdido o sentido, o que lhes permite, simultaneamente, reassumir-se como pessoas. A satisfação pela participação é, certamente, um contributo positivo para a auto-estima e auto-confiança. Podem conjugar-se com a afirmação de uma identidade sócio-pessoal, no invocar e restituir do sentido da vida e das condições de existência, não apenas pessoais mas de toda a comunidade. São referidas

"materialidades" e "subjectividades", próprias de uma "unidade sócio-ecológica", que se levam à escola de maneira a produzir representações sobre ela, ou seja, ajudando a reconstruir uma "identidade sócio-espacial" (Ferreira & Guerra, 1994).

A mediação pelos afectos, destas práticas intergeracionais, transparece da parte final do testemunho. Mas há outras referências mais explícitas:

Ainda têm mais este professor. E, quer dizer, lá para eles, o animador deles porque, quer dizer, é carinhos, e eles também me acarinham a mim, que isso tenho eu muito a agradecer aos garotos de ser tão acarinhado por eles. Eles, também da minha parte, têm aquilo que eu lhes posso dar, que é o carinho e a afeição.

Bom, isto para mim... isto é uma satisfação. Porque outra coisa não me atrai a mim, mas a história aqui desta aldeia (...) Gosto de transmitir às pessoas aquilo que eu sei e então é nesse sentido que eu me encontro até com um bocadinho de orgulho em explicar às pessoas a história de Ouguela (Sr. António, Maio de 2002, Ouguela).

Na boca das crianças surge assim referida:

Eu tinha um amigo a que tinham posto a alcunha de Cascelho, mas o seu verdadeiro nome era João Mendes Moacho. E gostava muito das pessoas. Na terça-feira ele pôs-se doente e mandaram-no para Elvas. No outro dia, à 1h da manhã, ele faleceu, tinha 80 anos. Mas ele nunca tinha andado à Escola. Ele andava a trabalhar quando era pequenino. Casou aos 25 anos com a senhora Cremilde Charais Amiguiño. Ele esforçou-se muito para fazer uma casa. Eu gostava muito dele e quando ia à pesca, dava-me sempre peixinhos a mim e à minha avó. Tinha dois filhos e quando ele ia à horta, a minha avó pedia-lhe poejos. Quando ele faleceu deixou muitas marcas. A minha avó não pode ir ao funeral porque se pôe doente. Ele também gostava muito de brincar comigo, com o Valter e com o João. Mas a Sra. Cremilde agora não vai estar sozinha, pode vir para o Centro de Convívio. E a minha opinião é abrimos o centro de Convívio (Texto da Núria, aluna de Ouguela, 1993/94).

A afectividade torna-se um ingrediente fundamental do reconhecimento pelas crianças dos actores e do seu papel nas relações sociais comunitárias, dos valores e da intencionalidade que geram essas relações e que constituem a especificidade de modos de vida, marcas e sinais de identidade, identificados e em reconstrução.

A recuperação e a reabilitação da relação afectiva, institucionalmente promovidas pela escola, afiguram-se-nos de extrema relevância no quadro da construção de cenários alternativos e plurais para revitalização e

desenvolvimento das comunidades. Sobretudo se tivermos em conta, com Roque Amaro (1993), que o que até aqui se convencionou designar por "desenvolvimento" inscreveu entre os seus aspectos negativos, o êxodo rural, o abandono da "terceira idade", os danos ao ambiente, sob um "racionalismo absoluto" que menosprezou as suas dimensões afectiva, estética e impressionista.

Manifestam-se deste modo os factores humanos de que o desenvolvimento local se tece (Prévost, 2004). O processo relacional que os faz emergir é também de grande significativo educativo e formativo, tal como sublinha Melo (1988), traduzido numa mudança de representações sobre si próprio, sobre os outros e sobre as coisas e os contextos. Acresce na mobilização dos actores, quando se readquire a confiança nas capacidades, nos recursos e nas potencialidades (Amiguinho, 2004):

Acho que (as crianças) se desenvolvem bem porque a gente também aprende com eles e eles aprendem connosco (Avó da Cristina, Mosteiros, Abril de 2003).

E falou-se já aí noutra casa que é a da Santa Casa da Misericórdia, mas como a Sra. ainda está viva, a que mora lá, que agora andam a arranjar a casa. Um dia que a pessoa morra são capazes de lhes deitar as mãos, para se arranjar também aquela casa. (...) as coisas do lavrador vão-se arranjar dentro daquela casa também para ficarmos com duas Casa Museu, porque a casa é pequena para tanta coisa que nós temos (Sra. Umbelina, animadora da Casa Museu de Alpalhão).

Produção de sociabilidades

Actualmente, num envelhecimento progressivo da população local, na exiguidade das pensões de reforma, na deficiente cobertura de saúde e de assistência genérica aos mais velhos, como penalizações das comunidades rurais (Lee, 2003), tornou "a situação local *num ponto sem pontes* para o vizinho mais próximo" (Reis, 1998b, p. 77). É, pois, a consequência mais directa, de uma transformação das "economias de proximidade" em "deseconomias de distância" que *insularizam* os actores sociais, os recursos e os factores de identidade" (Idem).

O depoimento que se segue faz da convivência e do relacionamento entre os mais velhos e as crianças, uma condição para o refazer dos laços e da vida comunitária.

Então, achei que é uma coisa interessante porque é muito bom e, dizemos nós noutras palavra, muito bonito, os idosos terem convivência com as crianças, continuamente. Foi o que aqui passou a haver. Ora se ali no Centro Comunitário se começou a dar apoio aos idosos, que já ali eram servidas as refeições às crianças, encontrámos uma coisa engraçada. Nós, os velhotes, estávamos a conviver com as crianças, tanto ali dentro da escola, ali na escola, como dentro do Centro Comunitário à hora das refeições. Os velhotes, uns porque tinham os netos, outros porque tinham os sobrinhos e, quer dizer, atrair-se mais assim uma parte de convivência nessa altura, dessa altura para cá, porque quer dizer as crianças iam para a escola, os avós estavam cá para cima e era quando vinham lá da escola e iam para a escola é que o viam lá em casa. E ali não, vimo-lo mais vezes durante o dia.

Ah! Pois sim. Sim, até porque, quer dizer, não só na parte do convívio que eles têm uns com os outros, porque a aldeia está muito despovoada, e estão muito dispersos os vizinhos uns dos outros. E ali é um sítio onde eles vão e que se juntam todos. Têm uma ou outra convivência que não têm, se não tivessem aquele sítio onde vir a comer (Sr. António, Maio de 2002, Ouguela).

Curiosamente, na pequena dimensão dos lugares, que faz com que as famílias tenham parentes entre si, se parecem definir as condições que podem ajudar a superação dos isolamentos dentro do próprio isolamento, tanto na família como na vizinhança. Polariza-se na escola, com a mediação da família mais "chegada" das crianças, um processo de eventual revitalização comunitária que pode arrastar outras participações, eventualmente potencializadas em prol de outros desígnios de desenvolvimento das comunidades. Pode ver-se nestes fenómenos uma tendência para um designado "adensamento" para o desenvolvimento face, sobretudo, aos baixos "limiares de densidade", principalmente no que diz respeito às inter-relações dos actores locais (Reis, 1998b).

A produção de sociabilidades com frequência não é mais do que a reabilitação/reconstrução, principalmente em relação aos idosos, de formas tradicionais de relacionamento entre crianças e adultos, intentando restituir aos idosos a legitimidade, a autoridade, o protagonismo e a visibilidade que detinham.

Invocar a produção de sociabilidades é também uma forma de nos referirmos à promoção do local. Significa situar, articuladamente, as acções que enformam uma intervenção e animação comunitária de defesa e "promoção dos valores e dos interesses das comunidades", de acordo com uma "lógica de desenvolvimento local" (Sarmento, 2000). É, basicamente,

duma *reabilitação* das culturas locais que se trata que, na contemporaneidade da consideração da escola como uma unidade local de mudança e da emergência de perspectivas mais localizadas de promover o desenvolvimento, acarreta a inevitabilidade, para ser conseqüente, de um choque entre a cultura escolar e a cultura local. Esta dimensão corresponde à descoberta e reviver das raízes, ao ressurgimento, reinvenção e reconstrução das tradições, trazendo os mais velhos para o centro da actividade social e educativa, em estreita interacção com as crianças, sob a vigilância e atenção do resto da família, com maior ou menor implicação desta, ainda que, grandemente, com a condução educativa dos professores⁵. O apoio, com mais ou menos sentido, intenção e envolvimento das autarquias e de outras estruturas locais, com significado político variável, está também presente.

Assim sobressai a dimensão sócio-cultural (e afectiva) do desenvolvimento. Isto é, a afirmação das especificidades, dos valores da proximidade, da solidariedade e da entreatada em "tempos cruzados" (Silva, 1994), em que a difusão mundial de padrões de vida e de cultura urbano-centrada, tendem a relativizar ainda mais a autonomia (Pinto, 2000) do espaço social rural. Complexifica a construção e torna compósitas as identidades locais. Mas, "o confronto entre endogeneidade e exogeneidade nas formas de enraizamento local parecem estar no centro das capacidades de desenvolvimento dos territórios locais" (Ferreira & Guerra, 1994, p. 311) e, simultaneamente, das suas "descontinuidades" e "contradições".

Neste contexto ganham relevância práticas educativas cujo sentido se pode expressivamente detectar na afirmação de uma das crianças: "para que a aldeia não vá à falência". Como modalidades de resistência ante um global omnipresente, porventura impedindo a subjugação total do local, justificam que, sob a supervisão e impulso da escola, se saiba mais das "suas avós, vizinhas e velhotas" (Mauro, de Alpalhão), mesmo "velhinhas já assim muito antigas" (Rui, de Nisa). O repor da memória e da sua escrituração pelas crianças, num processo que tende a reconstruí-la, prefigura "a educação como acto de cultura e processo de produção de sociabilidades" (D'Espiney, 2003a, p. 9). Sabe-se, por um lado, quão relevantes e decisivas estas se tornam, na relação com os poderes instituídos e o mundo exterior. Por outro lado, podem constituir preciosos elementos de diferenciação e

heterogeneização do mundo rural e de afirmação da sua "valia funcional". Integrando uma base "não directamente produtiva" do desenvolvimento rural, estas valias emergentes podem promovê-lo efectivamente, através de acções de valorização de "produtos tradicionais e recursos produzidos e irrepetíveis, como são a paisagem, os modos de vida e sociabilidade e os recursos patrimoniais de vária natureza" (Henriques, 2002, p. 154).

Solução de problemas locais e requalificação de serviços

Eu, por assim dizer, amante desta terra, aceitei logo com as duas mãos porque era um projecto ambicioso que nós calculámos logo que o ia a ser, e como foi, para desenvolver. Dar um bocadinho de desenvolvimento (Sr. António, Nota vídeo, Junho de 2001).

Parecia-nos que ia ser bom, que a gente não tinha nada. Pronto! Sempre poderia trazer aqui algumas melhorias para a nossa terra (Mãe da Inês, Ouguela, Julho de 2001).

Com o texto em fundo sobre o Centro Comunitário de Ouguela, a professora Elizabete refere que ele surge de uma 'necessidade sentida pela população. Foi criado um projecto em 1993/94 para combater algumas necessidades sentidas pela população da aldeia. Criaram-se estruturas de atendimento para idosos e um espaço de convívio para os jovens. Devido às necessidades das pessoas da aldeia' (Nota de campo de 25-06-01).

É da hipótese da criação do Centro Comunitário que falam, já invocado para referir o reconhecimento local da escola. Emergiu como resposta a um problema local, a uma necessidade sentida, de uma comunidade envelhecida, isolada nos grupos domésticos e no isolamento da própria aldeia. O sentido do desenvolvimento é, por assim dizer, de outro teor. Revela a escola não tanto na promoção dos valores, mas num papel de recurso que pode ajudar na satisfação de necessidades prementes e quase elementares em que se expressa a pobreza, o desfavor e a periferização que afecta as comunidades. Se há um sentido educativo e cultural num espaço de encontro de gerações, que precede a criação do Centro e depois a prolonga e reproduz, a razão primeira é outra: a das velhas assimetrias sociais de um país que penaliza as comunidades do interior mais recôndito e, dentro delas, grupos sociais e faixas etárias específicos.

Um ponto de entrada pedagógico, que toma os idosos como recurso, revelou, na procura de valorização dos saberes e das culturas locais, numa sociabilidade em renovação, as dificuldades que atormentam e afligem os

mais idosos. Foi assim a propósito da não distribuição de correspondência nas Aldeias do Concelho de Monforte que impedia que as magras reformas fossem atempadamente distribuídas, foi assim em Ouguela sem qualquer espécie de estruturas de atendimento aos idosos, nem sequer para uma refeição condigna, foi assim, ainda, em Assumar onde o Lar de Idosos não era a solução para ocupar utilmente o tempo ou para aproveitar "a força mobilizadora que a saudade de um passado pode gerar" (D'Espiney, 2003b, p. 10).

Curiosamente, na convicção das possibilidades para contrariar um presente de desfavor em relação aos idosos como parceiros da escola, parecem descobrir-se as hipóteses de construção de um futuro para a melhoria da educação escolar: no Projecto da Pré-Primária de Degolados, nos Projectos da Cantina Escolar em Santo Aleixo ou em Urra, ou no embrião de Projecto de Pré-escolar em Assumar. A par de uma construção progressiva do sentido das articulações, da sequencialidade e da contaminação de processos, numa rede de instituições e de actores germinaram as ideias, concretizaram-se os projectos ou estão em curso acções orientadas para outros serviços ou espaços educativos de usufruto comunitário: A Casa Museu de Alpalhão, a Biblioteca Comunitária de Urra, O Centro Multi-usos de Assumar, O Museu das marionetas e o Centro de Artesanato de Santo Aleixo, O Centro de Interpretação das Pinturas Rupestres de Esperança⁶.

Parece que à vista dos serviços, que se vão criando e recriando ou que resultam da reconfiguração dos próprios espaços educativos — com especial destaque para salas (ou escolas inteiras) devolutas —, mobilizando os poderes locais, genericamente falando, para a resolução dos (pequenos) problemas e criação de serviços (D'Espiney, 2003b), se gera e sustenta a convicção de que outros equipamentos ou outras estruturas ou serviços podem ser criados. Esta tende a ser uma postura que integra uma cultura de desenvolvimento local, designadamente no que se refere à construção de "uma vontade colectiva de mudança" (Melo, 2002) e a uma progressiva "capacitação política" (Moreno, 2002), numa espécie de movimento colectivo de organização ascendente que é também de natureza cognitiva (Ferrão, 2002).

Esta dimensão da intervenção, em que a animação comunitária e questões de desenvolvimento se parecem fundir, foi o fruto de um trabalho

sócio-educativo de natureza vincadamente informal. Há como que um envolvimento progressivo dos actores individualmente que, por passos, se transpõe para grupos de pessoas e de instituições, criando malhas que tecem uma rede:

Depois em 1995 é que se conseguiu então abrir o Centro. Depois, a partir daí, tentei uma coisa: ninguém é imprescindível no projecto mas todos somos imprescindíveis. Eu já sabia que não ia para lá e então pensava que o projecto poderia voltar ao seu início. Mas as coisas estavam todas de tal maneira, penso eu, e as pessoas sentiam que aquilo era deles, era dos alunos, era meu e das próprias instituições... Teceu-se uma teia ou uma rede de tal maneira que as pessoas apanharam-no.... Continuava a Camila, continuava o Zé Domingos, continuava a Palmira, continuava o Sr. António, continuava.... A professora que fosse para lá já.... A própria comunidade apanhava aquilo.... Era a escola, mas a escola era só já um parceiro que tivesse, quem tivesse as coisas também funcionavam... e continuaram (...) (Professor Fernando, Ouguela).

É possível constatar neste excerto a presença e o incremento das redes que "põem os actores em relação" (Prévost, 2004). No caso vertente, podemos falar tanto de redes "naturais", como de redes "funcionais" e de redes "utilitárias".

Mas as malhas da rede são mais abrangentes. Estendem-se a outras escolas e aldeias. Foi assim que, por um lado, o projecto, e uma visão de intervenção educativa e de desenvolvimento, se foram disseminando pela região do Nordeste Alentejano; por outro lado, no confronto de intenções e de práticas, se instituiu uma instância de regulação social e educativa (Barroso, 2005); e, por fim, se promoveu uma horizontalização de relações, a sustentabilidade das acções e uma afirmação local não mediada pelo centro.

As possibilidades e os limites da escola no desenvolvimento local

Depois dos contributos da escola para o Desenvolvimento Local já invocados, justifica-se ainda uma referência à promoção de lideranças locais, como mais uma das possibilidades do projecto. A criação ou a consolidação de lideranças locais surge no projecto de uma forma que nos pareceu produzir um duplo impacto: por um lado, num domínio mais estritamente educativo, por outro lado, num âmbito sócio-político, a nível local. Na prática, ambos os domínios se articulam ou quase se sobrepõem, confundindo-se mesmo, na

vida pessoal e profissional de muitos professores e na sua intervenção educativa, cívica e política.

Poderíamos invocar, neste processo, tanto lideranças mais individualizadas como colectivas. O testemunho que se segue é de uma das líderes que a dinâmica gerou ou consolidou:

(...) à medida que fui amadurecendo, também a nível profissional, foi-se tornando claro para mim que a escola pode ter um papel importante no desenvolvimento do local e que cabe a nós professores contribuir para que sejam verdadeiras instituições de desenvolvimento local, ajudem a reconstruir a identidade dos espaços e a vencer o fatalismo próprio de comunidades isoladas e envelhecidas.

O meu empenho como professora do meio rural tem sido nesse sentido e posso afirmar que a metodologia ligada ao Projecto das Escolas Rurais, no fundo, todo este percurso, foi decisivo para que me tornasse uma profissional mais completa, uma cidadã mais interveniente e consciente dos problemas da comunidade a que pertença (...) foi um passo muito importante na minha vida profissional e acabou por ter reflexos na minha vida pessoal. Apesar de ter sido sempre uma pessoa preocupada com questões político-sociais, a adopção da filosofia do projecto permitiu-me resolvê-los (ou tentar resolvê-los) a partir da escola ou com a ajuda da escola (Profª Júlia, Nisa, Julho de 2000).

Uma lógica de desenvolvimento local parece mesclar-se com uma lógica profissional, com base no princípio da profissionalidade implicada, designadamente na mobilização de dinâmicas de intervenção comunitária com origem no exterior da escola ou mesmo a partir dela (Sarmiento, 2000). A duplicidade de efeitos — educativos e sócio-políticos — parece estar bem patente neste caso. A simultaneidade de ambos, no culminar de um processo evolutivo, é igualmente de salientar. Teve concretização na integração da docente citada, em terceiro lugar, na lista de vereadores eleita para a Câmara Municipal.

Noutro caso, um dos professores foi eleito Presidente da Assembleia Municipal num dos concelhos de intervenção. Mas foi também ele um dos professores que alude às dificuldades e tensões de uma participação da escola no desenvolvimento local:

Estou plenamente consciente que a pequena escola rural tem a obrigação de contribuir quer para a animação da comunidade quer para a resolução de problemas e de casos concretos que acontecem na comunidade. Mas, se isto foi perfeitamente claro para mim e para as colegas que trabalharam comigo, nomeadamente a Maria Leonor e a Tina, o grande projecto piloto que contribuiu para que estas coisas se começassem a reflectir foi "Onde está o carteiro?".

Isso foi claro e por aí percebi e entendi que a pequena escola rural é extremamente importante quando articula as suas práticas com outros parceiros. Mas depois no outro projecto que nós desenvolvemos que tinha por título construir um Centro de Dia para Assumar, porque, de facto também era um problema que aquela comunidade tinha — o de um envelhecimento muito grande — e a comunidade não tinha alternativa para o lar que existe em Assumar. Mas no desenvolver deste projecto um problema se me levantou que é este: até que ponto é que a escola... não é bem isto, é: quando é que o professor, quando é que nós devemos ter consciência que já não podemos ir mais além Isto é, levantamos o problema tentamos contribuir para que, de facto, esse problema se resolva — e posso informar que esse problema se vai efectivamente resolver no próximo mês de Dezembro com a abertura do Centro de Dia de Assumar. Mas a grande questão era esta: quando é que o professor, a escola termina a sua função. Porque o que é que aconteceu no decorrer deste projecto? É que os professores, no caso concreto eu e a Maria Leonor que ela é a Presidente da Direcção do Centro de Dia e eu sou o Presidente da Assembleia Geral. Não haverá um momento em que a escola e os professores terão que devolver a direcção aos outros parceiros da comunidade? E os professores "remeterem-se" à sua função? Não sei se estou a transmitir? (Prof. David, Assumar).

Outros casos de professores existiram patenteando esta dificuldade em reconhecer a sua acção, na interface entre as funções tradicionais do professor e o trabalho de animação das comunidades e de desenvolvimento local. A "racionalidade" ou a "lógica" escolar é, por vezes, mais forte, na deliberação dos professores e no seu envolvimento nos projectos e nas acções, assim como nas representações que se constroem dos processos. Também as crianças são tocadas por esta racionalidade, quando reconhecendo explicitamente a mobilização e a produção de saberes pelo entrosamento comunitário da escola, ambiguamente os desvalorizam, em favor do modelo escolar mais estrito. Finalmente, não são apenas os actores escolares que quase sucumbem ao ferrete da lógica escolar. As próprias comunidades também vacilam, ao reconhecer um papel à escola na intervenção sócio-comunitária que tende a descentrá-la da gramática escolar e das práticas que a concretizam.

Conclusão

Entre um passado, por vezes, mitificado e um futuro improvável, um presente de projectos, deverá ser, para Bastien (2003), a referência incontornável para enfrentar os problemas e dificuldades do mundo rural. Para

nós faz sentido que assim seja em função do modo como os projectos e as acções permitem repensar "o social", o "educativo" e o "escolar", e as suas relações, em contexto rural, e intervir sobre eles de forma integrada. É por aqui que se pode desencadear um longo percurso de recusa do fatalismo, de inflexão do desespero, de superação de sentimentos de incapacidade, de aposta nas potencialidades e nos recursos.

Os projectos aqui analisados tiveram como uma das suas dimensões mais promissoras a institucionalização dos idosos como interlocutores privilegiados de uma intervenção sócio-educativa que visou o reequacionar da "questão social" em meio rural. Na relação entre idosos e crianças, contrariando concepções sobre o conservadorismo, imobilismo, apatia, aversão às mudanças e à cooperação dos mais velhos e privilegiando o sentido comunitário das aprendizagens, da socialização e da formação pelos mais novos, no refazer das afectividades, se criaram as condições para uma reconstrução identitária, como elemento estratégico de um processo educativo e social em que se traduz o desenvolvimento.

Esta reposição de uma solidariedade intergeracional, na valorização dos saberes e das culturas locais que promove, através de uma acção educativa global, pode ter, em nosso entender, efeitos a dois níveis. Por um lado, na mobilização dos actores necessária ao reconhecimento de um património comum ou das raízes, num processo que é também de reabilitação de uma identidade sócio-pessoal, e, por outro lado, na identificação do que nesse património podem ser objectos ou plataformas de desenvolvimento, nomeadamente no campo da produção, circulação e fruição de bens simbólicos.

A consciência do relevo social e educativo destes contributos, entre outros, está na base de projectos mais alargados, nos seus princípios, finalidades, objectivos e acções que pretendem relançar a dinâmica sócio-educativa que analisámos precedentemente. Um plano de intervenção assumidamente intergeracional constitui, de novo, o seu eixo estruturante. Se antes nos referimos a momentos e acções específicos da relação entre crianças e idosos, visa-se, agora, um reforço da presença de outros adultos, mas, principalmente, dos jovens. As parcerias institucionais, para além das escolas e autarquias, estendem-se a associações de jovens, associações de desenvolvimento local, IPSSs, etc. Trata-se de um quadro renovado de

actores e de instituições para promover acções que vão desde a criação e dinamização de serviços de proximidade, à implementação de oficinas permanentes de saberes e fazeres tradicionais, de significado social e económico, passando pela criação e dinamização de centros de interpretação do património natural e construído. Tal circunstância parece-nos, ela própria, o corolário do percurso de desenvolvimento social local que analisámos⁷.

Eis uma primeira nota conclusiva que expõe uma outra faceta. A do pensamento positivo e a intervenção que dele decorre sobre os problemas do mundo rural que, sem escamotear as dificuldades, aposta nas potencialidades e nas valias funcionais de espaços que se diferenciam, como é o caso das comunidades rurais. Ora esta abordagem, como recorrentemente justificámos, não é a da "exclusão social" ou "dos territórios excluídos" mas a do Desenvolvimento Local.

Uma segunda nota, é para acentuar o modo como a intervenção sobre a qual reflectimos e investigámos, pode auxiliar no reemergir de um local rural "escamoteado". A participação da escola no desenvolvimento local pode constituir um significativo contributo para inflectir a periferização dos espaços rurais e das escolas neste contexto, na medida em que tendem a desempenhar outras funções educativas e a integrar uma política social.

Finalmente, remetendo para a temática da administração do sistema educativo e dos territórios, uma breve referência à forma como o incremento de uma lógica de desenvolvimento local pode induzir uma horizontalização das relações no interior de um potencial território educativo. Pode favorecer, assim, a base mais política da sua autonomia. Vem demonstrar, de outra forma, que existem outras alternativas à administração centralizada, planificada e hierarquizada do Estado e ao mercado descentralizado e autónomo. Esta lógica tem potencialidades para reclamar um estado não apenas avaliador e de controlo, mas regulador. Um Estado que efectivamente regule, gerando unidade no sistema, mas sem uniformizar e homogeneizar, garantindo o exercício da autonomia e assegurando condições e meios para a manifestação das especificidades. O mesmo é dizer, que promova condições para a emergência de projectos autónomos e não que imponha um projecto único às escolas.

Notas

- 1 Não se trata de um conceito, como o próprio autor refere, mas de uma palavra, aliás na sequência de tentativas de outros autores que falam de desqualificação e de desafiliação.
- 2 Em Portugal, é praticamente o tempo que faz de abandono dessas práticas, particularmente intensas no período imediatamente após o 25 de Abril de 1974.
- 3 Este primado histórico poderia ser outra das razões para abordar a intervenção pelo lado do desenvolvimento local, ao passo que, só muito recentemente, e pontualmente, se veio a falar de exclusão em meio rural.
- 4 O discurso da falta de condições e de meios das escolas mais pequenas de meio rural, e, que por isso, "excluem", pode ser classificada como a fase extrema das contradições da governação. As omissões ou as práticas políticas explícitas e as ameaças permanentes às pequenas estruturas escolares constituem, precisamente, o que mais as debilita e fragiliza, objectiva e subjectivamente — nas expectativas negativas que se vão apoderando dos actores. É fácil, depois, invocar as condições que faltam, mas que, contudo, jamais se explicam ou justificam.
- 5 D'Espiney acresce à participação dos idosos nesta dinâmica o simbolismo de sinal contrário ao imobilismo e ao conservadorismo que se lhes atribui. Isto é, numa "necessária transformação de afectos passados em afectos recriados" que entende ainda "os idosos não como lastros do passado, mas como depositários da teia de afectos, do acervo de saberes e de sentimentos de pertença que podem induzir uma nova identidade com raízes na especificidade do rural" (2003, p. 10).
- 6 Para uma descrição mais detalhada de alguns destes projectos ver Amiguinho (2004), anexo 1.
- 7 O horizonte temporal previsto é o de, pelo menos, mais dois anos (até finais de 2007), contando-se com o apoio institucional e financeiro da iniciativa comunitária EQUAL.

Referências

- ALBINO, José Carlos (2002). Há uma vitória brutal da cultura do Norte. *Seara Nova*, 76, pp. 6-10.
- ALMEIDA, João Ferreira (1998). Agricultura nos processos de desenvolvimento. In J. M. Pinto & A. Dornelas, *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 23-30.
- AMARO, Rogério R. (1993). As novas oportunidades do desenvolvimento local. *A Rede*, 8, pp. 15-22.
- AMARO, Rogério R. (1998). Desenvolvimento local em Portugal: as lições do passado e as exigências do futuro. *A Rede*, Edição Especial, pp. 60-64.
- AMIGUINHO, Abílio (2004). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de doutoramento não editada).

- AMIGUINHO, Abílio; D'ESPINEY, Rui & CANÁRIO, Rui (1994). Escolas e processos de desenvolvimento local: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In R. D'Espiney (org.), *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: ICE, pp.10-33.
- AMIGUINHO, Abílio; CORREIA, Hermenegildo; VALENTE, Amândio & MANDEIRO, Maria José (1999). Da dinâmica educativa ao agrupamento de escolas, *Aprender*, 23, pp. 78-87.
- AMIGUINHO, Abílio; VALENTE, Amândio & CORREIA, Hermenegildo (2003). Projecto das Escolas Rurais — Nordeste alentejano. In J. A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento, pp. 95-102.
- AUTÈS, Michel (2004). Três formas de desligadura. In Saul Karsz (org.), *La Exclución: Bordeando sus Fronteras. Definiciones y Matices*. Barcelona: Gedisa, pp. 15-54.
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASTIEN, Bernard (2003). Il n'y a pas seulement dans les grandes villes que l'exclusion fleurit.... *Ville-École-Intégration Enjeux. Le Rural: Terre d'Exclusion?* 134, pp. 48-59.
- CANÁRIO, Rui (2003). Exclusão social: um conceito pertinente? In J. A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Afrontamento, pp. 91-93.
- CASTEL, Robert (2004). Encuadre de la exclusión. In S. Karsz (org.), *La Exclución: Bordeando sus Fronteras. Definiciones y Matices*. Barcelona: Gedisa pp. 55-86.
- DEMAILLY, Lise & VERDIÈRE, Juliette (1998). *Les Limites de la Coopération dans les Partenariats en ZEP*. Mns. policopiado.
- D'ESPINEY, Rui (2003a). Eixos estratégicos na intervenção do Projecto de Escolas Rurais do ICE. *Aprender*, 28, pp. 38-43;
- D'ESPINEY, Rui (2003b). Educação, desenvolvimento e cidadania: fundamentos de uma intervenção alternativa em meio rural. *Espacio para la infancia — Bernard Van Leer Foundation*, 20, pp. 6-11.
- DUBET, François (2003). *Le Travail sur Autrui en Mutation*. Lovaina: Henac (Rentrée académique 2003-2004).
- DUBET, François (2004). Entretien avec François Dubet — par Marie Raynal. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 137, pp. 5-12.
- FERNANDES, Luís (1998). *O Sítio das Drogas*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FERNANDES, Luís & CARVALHO, M. (2000). Problemas no estudo etnográfico de objectos fluidos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, pp. 38-59.
- FERRÃO, João (2002). O papel das organizações cívicas e solidárias: um novo mapa cognitivo para a acção social. *Seara Nova*, 76, pp. 14-16.
- FERREIRA, Vitor & GUERRA, Isabel (1994). Identidades sociais e estratégias locais. In Associação Portuguesa de Sociologia, *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisboa: APS, pp. 299-319.
- FRAGOSO, António (2005). Contributos sobre o debate teórico para o desenvolvimento local. Um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 63-83.

- GIDDENS, Anthony (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- HENRIQUES, Maria Adosinda (2002). Globalização e integração diferenciadora dos espaços rurais. In J. Reis & M. I. Baganha (Orgs.), *A Economia em Curso: Contextos e Mobilidades*. Porto: Afrontamento, pp. 154-171.
- JEAN, Yves (2003). Écoles rurales. Diversité sociale des structures scolaires et des politiques municipales. *Ville-École-Intégration, Enjeux — Migrations-Formations*, 134, pp. 112-128.
- LAFOND, Viviane & MATHIEU, Nicole (2003). Jeunes ruraux en difficulté et interventions pour l'insertion. Incidence et prise en compte des spécificités liées aux contextes territoriaux. *Ville-École-Intégration, Enjeux — Le rural terre d'exclusion?* 134, pp. 31-47.
- LEE, Peter (2003). Cómo se "disfruta" de la vida rural en las Tierras Altas de Escocia. *Espacio para la infancia — Bernard Van Leer Foundation*, 20, pp. 20-25.
- MABILEAU, Albert (1993). Variations sur le local. In A. Mabileau (Dir.), *A la Recherche du "local"*. Paris: L'Harmattan, pp. 21-28.
- MELO, Alberto (1988). O desenvolvimento local como processo educativo. *Cadernos A Rede*, 2, pp.58-63.
- MELO, Alberto (2002). O desenvolvimento local como movimento de resistência ao domínio totalitário da globalização financeira. *Seara Nova*, 76, pp. 11-13.
- MOURATO, Isilda (2000). *O Centro de Recuperação de Menores do Assumar: de Instituição Segregadora a Factor de Desenvolvimento Local*. Portalegre: Escola Superior de Educação (Dissertação de CESE).
- MORENO, Luís (2002). *Desenvolvimento Local em Meio Rural: Caminhos e Caminhantes*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Letras.
- PINTO, José Madureira (2000). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-ideológicas nos Campos. Elementos de Teoria e de Pesquisa Empírica*. Porto: Afrontamento.
- PRÉVOST, Paul (2004). *Projet L'École éloignée en réseau. Les collaborations école-communauté au Québec: Une perspective de développement local au moyen de quatre études de cas*. Québec: Cefrio (www.cefrio.qc.ca – consulta de Agosto de 2005).
- REIS, José (1998a). Uma nova política pública: o desenvolvimento local. *A Rede, Edição Especial*, pp.32-33.
- REIS, José (1998b). Interior, desenvolvimento e território. In J. M. Pinto & A. Dornelas, *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior*. Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 77-86.
- SARMENTO, Manuel (2000). *As Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério de Educação.
- SARMENTO, Manuel (2003). Educação em meio rural: lógicas de acção e administração simbólica da infância. *Aprender*, 28, pp. 62-73.
- SILVA, Augusto Santos (1994). *Tempos Cruzados*. Porto: Afrontamento.
- VACHON, Bernard (2000). Desenvolvimento Local não é um produto, é um processo que não acabará. *A Rede*, 15, pp. 22-26.

EDUCATION IN RURAL AREAS AND LOCAL DEVELOPMENT

Abstract

The process of socio-educational territorialisation in rural contexts is the topic of this text. The theme corresponds to a challenge to address it having as main axis of discussion either the problem of social exclusion or that of local development. The reasons to locate the discussion in this last field of analysis are discussed in the first part of the text. Theoretical and political reasons are there articulated because the question is about projects whose intentions and practices call for the political both in the theoretical debate and in the choices that anticipate intervention. From research conducted for several years, I use contributions that aim at discuss and enlighten how school can be a potential locus of local development. Its identification and recognition as local institution (either because of those that work and live in it or because of those that act in the surrounding context) are crucial steps to progressively constitute school as a partner for development. The promotion of the local values and roots, the reconstruction of socio-personal and local identities, the production of sociabilities and the equation and solution of shared problems were the dimensions of a socio-educative intervention, markedly globalising. This scenario, as it is argued, was also, intentionally, one of transformation and of deliberate change of school and of the administration of the educative territories.

Keywords

Social exclusion; Local development; Rural schools; Local identities; Networks

ÉDUCATION DANS LE MONDE RURAL ET DÉVELOPPEMENT LOCAL

Résumé

Ce texte discute un procès de territorialisation socio-éducative dans le contexte rural. Il répond à un défi pour réfléchir sur ce thème ayant comme axe la problématique de la exclusion sociale ou celle du développement local. Nous avons choisi ce dernier champ d'analyse pour des motifs expliqués dans une première partie du texte. Ces motifs sont, au même temps, théoriques et politiques, dans une conjugaison a nos avis explicable, car ce sont des projets donc les intentions et pratiques appellent au politique, soit dans le débat théorique soit dans les choix avant l'intervention. D'une recherche réalisée au long de plusieurs années, nous convoquons des contributions qui visent discuter et élucider comme l'école peut être un contexte promoteur du développement local. Sa identification et reconnaissance comme institution locale (au même temps, a cause de ceux qui y travaillent et vivent et de ceux qui sont des agents dans le contexte entourant) sont des pas décisives pour instituer, progressivement, l'école comme un pair du développement. La promotion des valeurs et racines locales, la reconstruction des identités socio personnelles et locales, la production de sociabilités et l'équation et solution des problèmes partagés ont été les dimensions d'une intervention socio-éducative, explicitement globalisante. Ce scénario a été aussi, volontairement, celui de la transformation et de change délibérée de l'école et de l'administration des territoires éducatives.

Mots-clé

Exclusion sociale; Développement local; École rurale; Identités locales; Réseaux