



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Curso: Mestrado em Ciências da Educação na Área de
Especialização de Educação e Formação de Adultos

Educação Permanente

E Troca de Saberes entre gerações

– O Estudo de Uma Comunidade Rural

Maria Cristina Mendes Claudino

Faro, 2008

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Curso: Mestrado em Ciências da Educação na Área de
Especialização de Educação e Formação de Adultos

Educação Permanente

E Troca de Saberes entre gerações

– O Estudo de Uma Comunidade Rural

Orientador: Prof. Doutor Vito José de Jesus Carioca

Faro, 2008

À memória da minha mãe

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Vito Carioca pela orientação, e por todo o seu apoio. No início quando tudo era desconhecido e confuso para mim. E posteriormente por toda a sua paciência em aturar a minha inexperiência.

A todos os colegas professores e educadores que participaram no estudo, pela disponibilidade na aplicação das entrevistas e na ajuda na distribuição e recolha dos inquéritos junto das comunidades locais.

À Luisa, à Esperança e à Célia, pelo companheirismo de todos os momentos.

Às colegas Olga Carmo e Fernanda Franco, pela sua enorme generosidade.

A todos o meu obrigado.

Resumo

Através deste estudo, procurámos identificar aspectos particulares e específicos do Projecto das Escolas Rurais do Instituto das Comunidades Educativas. O ICE é uma associação de utilidade pública, sem fins lucrativos, de âmbito nacional, constituída em Julho de 1992, com sede em Setúbal.

O objecto concreto foi procurar saber se as escolas do 1º ciclo/jardins-de-infância podem ser promotores de educação e formação de adultos. Desta forma, o trabalho procurou investigar até que ponto o Projecto Das Escolas Rurais, e o seu desenvolvimento, promove a troca de saberes entre gerações e também em que género de actividades isso ocorre. Por outro lado, foi possível verificar qual a importância deste convívio intergeracional para a Educação e Formação de Adultos.

Igualmente o estudo procura demonstrar a importância dos estabelecimentos educativos, no estabelecer de relações constantes com o meio, contribuindo, assim, para a preservação da cultura tradicional existente nas diversas localidades. Em suma, com esta aproximação às famílias, autarquias e elementos mais velhos da comunidade, torna-se mais fácil transmitir às gerações mais novas toda a riqueza do nosso património artístico/histórico e dar um sentido diferente às questões da E.F.A.

Palavras-Chave:

ESCOLA, TROCA DE SABERES INTERGERACIONAL, COMUNIDADE, DESENVOLVIMENTO LOCAL/RURAL, PATRIMÓNIO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS.

Summary

With this study we tried to identify particular and specific aspects of the Rural Schools' Project of the Educative Communities Institute. The E.I.C. is an association of public utility that has no profit at all. It was founded in July 1992 and has its headquarters in Setúbal.

The main purpose of our study was to know if primary schools and kinder garden can promote the education of adults. So, our work tried to investigate in what way the Project of Rural Schools, and its development, promotes the exchange of knowledge between different generations and also in what kind of activity it occurs.

By the other hand it was possible to check the importance of this interaction between generations in respect to the education of adults.

This study intends to illustrate the importance of Educative Centres in establishing constant relationships with the community as well as the way they contribute to the preservation of the traditional culture that exists in local places. So, the gathering of families, local councils and older members of the community is easier to transmit to younger generations with all the richness of our artistic and historical patrimony and also to give different meanings to the questions of the education of adults.

The key words are:

SCHOOL, EXCHANGE OF KNOWLEDGE BETWEEN GENERATIONS, COMMUNITY, LOCAL/RURAL DEVELOPMENT, ADULTS, PATRIMONY, EDUCATION OF ADULTS.

Índice

Introdução	11
Capítulo 1 – Contextualização do estudo	14
1.1 - Nota inicial	15
1.2 - Definição do problema	17
1.3 – Objectivos do estudo	17
1.4 – Caracterização do universo do estudo	19
1.5 – Caracterização das duas freguesias envolvidas no estudo	20
Capítulo 2 – Enquadramento teórico	24
1 – Educação permanente e desenvolvimento local	25
1.1 – A aprendizagem ao longo da vida	25
1.2 – A educação formal, não formal e informal	31
1.3 – Educação e desenvolvimento local	34
2 – A globalização e os seus efeitos nas pequenas localidades rurais	42
3 – A utilização educativa das tradições que fazem parte do património local/troca de saberes entre gerações	49
4 – A Escola rural	61
4.1 – Escola rural na Europa	61
4.2 – O projecto das escolas rurais do Instituto das Comunidades Educativas	74
4.3 – Organização do projecto	77
Capítulo 3 – Desenvolvimento metodológico	82
1 – A procura de objectividade nas ciências sociais	83
2 – Técnicas utilizadas na recolha de dados e sua justificação	88
2.1 – O inquérito por questionário	89
2.2 – O inquérito por entrevista	91
Capítulo 4 – Análise e interpretação dos dados obtidos no trabalho de campo	95
1 – Apresentação dos dados relativos aos inquéritos por questionário	96
1.1 – Análise e interpretação dos dados relativos aos inquéritos por questionário	104
2 – Apresentação dos dados relativos aos inquéritos por entrevista	108
2.1- Análise e interpretação dos dados relativos aos inquéritos por entrevista	112
Capítulo 5 – Conclusões gerais do estudo	117
Referências	124

ANEXOS	129
ANEXO 1 - Exemplo de guião de entrevistas a educadores/professores	130
ANEXO 2 – Protocolo de entrevista à educadora do jardim-de-infância de São Teotónio – (sala 1)	134
ANEXO 3 – Protocolo de entrevista ao professor do 1º ciclo do Cavaleiro	137
ANEXO 4 – Protocolo de entrevista à educadora do jardim-de-infância de Zambujeira do Mar	142
ANEXO 5 – Protocolo de entrevista à professora do 1º ciclo do Brejão	147
ANEXO 6 – Processo de codificação (listagem de códigos)	150
ANEXO 7 – Exemplos de entrevistas codificadas	152
ANEXO 8 – Inquérito à comunidade rural - pré-teste	165
ANEXO 9 – Inquérito à comunidade rural – definitivo	169
ANEXO 10 – Apresentação dos dados dos inquéritos por questionário	173
ANEXO 11 – Apresentação dos dados dos inquéritos por questionário (questões abertas)	183

Índice de tabelas

Tabela nº 1	20
Tabela nº 2	108
Tabela nº 3	109
Tabela nº 4	110
Tabela nº 5	111

Índice de gráficos

Gráfico nº 1	96
Gráfico nº 2	97
Gráfico nº 3	98
Gráfico nº 4	99
Gráfico nº 5	100
Gráfico nº 6	101
Gráfico nº 7	102
Gráfico nº 8	103
Gráfico nº 9	104

INTRODUÇÃO

O interesse, por questões relacionadas com *troca de saberes entre gerações*, surgiu no ano lectivo 1998-1999, depois de termos participado no *Projecto Escolas Rurais do Instituto das Comunidades Educativas*. No âmbito desse projecto tivemos oportunidade de planificar, realizar e participar em actividades tradicionais, em colaboração com pessoas da comunidade, na sua maioria idosas, e também as famílias das crianças. Como tal, pudemos observar que este tema é muito apreciado pelas crianças e permite um convívio genuíno entre as crianças e elementos mais idosos da comunidade.

No ano lectivo seguinte, ao desempenhar funções no jardim-de-infância de Ermidas-Sado, concelho de Santiago do Cacém, tivemos oportunidade de participar no projecto pedagógico “Valorização dos saberes antigos” – Troca de Saberes entre Gerações. Em conversas informais que na altura mantivemos com colegas, percebemos que a escolha do tema teve a ver com o facto de se acreditar que seria um tema do agrado da comunidade em geral.

Mais recentemente, nos anos lectivos, de 2004/2005 e 2005/2006, voltámos a participar no Projecto das Escolas Rurais do I.C.E., pelo que o interesse em estudar alguns dos seus aspectos relacionados com Educação e Formação de Adultos se afirmou.

É nossa opinião, que todos nós somos um pouco o produto do meio social em que nascemos e crescemos e que isso determina os nossos comportamentos sócio-culturais. É possível afirmar que, que a partir dos primeiros momentos da nossa vida, aprendemos a ajustar os comportamentos à cultura da sociedade onde nos integramos. Contudo, há todo um conjunto de conhecimentos que vão sendo cumulativos e passados de geração em geração, é o que podemos designar por “Herança cultural”, conhecimentos aos quais, “adicionamos” o nosso contributo, criação, ou marca pessoal. No entanto, a

sociedade moderna, através de processos comunicacionais e outros instrumentos mais desenvolvidos, têm vindo a “standardizar” o processo cultural. A televisão, os computadores e outros meios de comunicação que nos entram diariamente em casa têm moralizado os padrões de cultura. Actualmente as crianças portuguesas brincam com os mesmos jogos que as crianças de países do continente asiático ou americano. Assim, estão a esquecer em absoluto os nossos jogos, os nossos contos, as nossas tradições, enfim, séculos de cultura. Por isso considerámos importante o estudo desta temática, porque a sociedade portuguesa está a caminhar para um mundo tecnológico, que embora sendo positivo, torna o ensino tradicional cada vez mais esquecido. Estamos perante uma descrença de valores humanos e é urgente restituir a importância dos mesmos aos indivíduos que serão os homens de amanhã, numa sociedade que se pretende verdadeiramente democrática e cívica. Portanto, porque não apostar, cada vez mais, numa aprendizagem construída e partilhada entre diferentes gerações? porque, e na opinião de Osório e Pinto (2007: 117), “A idade não pode ser considerada como aspecto negativo, mas ao contrário, deve ser focalizada como sinónimo de experiência, sabedoria acumulada ao longo dos anos que os idosos podem transmitir aos mais jovens”

Com base nestes pressupostos e após reflexão profunda, definimos a questão de partida: *Qual a importância das trocas de saberes entre gerações para a educação e formação de adultos?*

Deste modo, esta interrogação tornou-se o objecto concreto do estudo, no sentido de avaliar até que ponto a escola/jardim-de-infância pode ser promotora de educação e formação de adultos. Assumindo também a perspectiva – de educação não formal -, na qual os fins interessam tanto como os meios, e que propicia muitas vezes, as aprendizagens mais significativas da nossa vida.

A dissertação está dividida em cinco capítulos, no primeiro explicamos os objectivos do trabalho de investigação, descrevemos e caracterizamos o campo da pesquisa. No segundo, apresentamos a fundamentação teórica, incidindo, sobre a educação permanente e o desenvolvimento local, temáticas que se prendem com o objecto da pesquisa. Também nos debruçamos sobre a problemática da escola rural e alguns aspectos do projecto das Escolas Rurais do I.C.E. Descrevemos pormenores desse projecto, alvo do nosso estudo, tendo em conta que procurámos investigar alguns pontos de interesse, sobretudo os que se relacionam com trocas intergeracionais. No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia usada para definir os instrumentos de pesquisa e também como decorreu todo esse processo. No quarto capítulo mostramos a análise e interpretação dos dados obtidos no trabalho de campo. Por fim, no último capítulo, nas conclusões gerais do estudo, é feito o resumo de todo o trabalho desenvolvido, sobretudo dos seus resultados, e assumimos ter conseguido mostrar que a troca de saberes entre gerações é muito importante, e que é um enorme contributo, para uma educação e formação de adultos ao longo da vida. Tudo isto se justifica, se pensarmos que:

“... as sociedades actuais, sociedades consideradas desenvolvidas e pertencentes ao primeiro mundo, em pleno século XXI, são também sociedades que marginalizam os seus idosos, que os afastam e isolam, ao passo que em outras sociedades denominadas erradamente como “primitivas”, os idosos são os representantes máximos do saber, dos valores, da cultura dos povos validada pela experiência” (Osório, e Pinto, 2007: 228).

CAPÍTULO 1
Contextualização do estudo

1. 1- Nota inicial

Durante muitos anos, as preocupações acerca da educação foram todas canalizadas para os jovens, unicamente em meados do século vinte, surge o interesse pela educação e formação de adultos. Os primeiros sinais disso relacionam-se com o querer demonstrar que os adultos também podiam aprender.

“... a educação dos adultos tinha de romper com o adágio, ainda solidamente ancorado no senso comum, que pretendia que, uma vez adulto, é demasiado tarde para aprender”. (Danis e Solar, 2001: 11).

Nesta perspectiva, a sociedade deve criar condições com vista ao pleno desenvolvimento e sucesso desta problemática, implementando as medidas que considere necessárias, em função da realidade envolvente. Só assim se poderá concretizar a integração/inclusão de todos na sociedade e combater as desigualdades sociais e culturais que provocam exclusão. A este respeito D` Espiney (1994: 19) afirma que:

“A globalização da acção educativa e a emergência de políticas locais de educação permitem a articulação funcional e a optimização dos recursos educativos materiais, institucionais e humanos”.

Ao analisarmos a realidade de algumas escolas do primeiro ciclo e jardins-de-infância do Agrupamento de Escolas de São Teotónio, verificámos que o trabalho por elas desenvolvido procura envolver os que as rodeiam, desta forma adultos, concretamente os elementos mais velhos da comunidade.

Assim, através de algumas experiências, mas sobretudo através do Projecto das Escolas Rurais do I.C.E., procura-se enriquecer a acção educativa partindo do saber e experiência das gerações mais antigas. Ao mesmo tempo, previnem-se situações de problemas de comportamento de crianças que desrespeitam os mais velhos e fundamentalmente os mais idosos.

A pertinência deste estudo prende-se, em primeiro lugar, com o facto de considerarmos que os alunos, ao serem sensibilizados para este tipo de desafio, poderão desenvolver muito melhor a consciência de responsabilidade enquanto cidadãos. Será bom partilhar os saberes dos mais idosos, cujas tradições e sabedorias culturais vão de encontro a uma perspectiva de convivência mais saudável, proporcionando uma melhor formação pessoal e social aos alunos. Como refere Silvestre (2003: 247-248):

“...os mais novos partilhariam os seus saberes tecnológicos ou digitais (informáticos, computacionais) e culturais com os mais velhos, ajudando-os a quebrar barreiras e tabus...Quanto aos idosos ofereceriam sabiamente toda a sua vida tanto em termos culturais e sociais como em termos económicos e profissionais.”

Acreditamos que a troca de saberes entre gerações permite aplicar o grande conceito pedagógico que tem dominado estes últimos decénios “aprender a aprender”. Ou seja, cada um aprende com os demais, em interacção e constante mutação.

E é com a intenção de valorizar toda a vivência escolar e comunitária envolvente que decidimos levar a cabo um estudo deste âmbito, na lógica de Canário, (2000: 138), quando refere que “A sociologia da educação permitiu, sobretudo a partir dos anos 80, a “descoberta” do estabelecimento de ensino, entendido como um sistema social aberto ao meio envolvente, e que corresponde a um “meio de vida” para todos os seus habitantes”. Nesta linha de pensamento, este projecto é uma referência, que implementado em algumas zonas do país já há alguns anos, permite essa abertura aos diferentes elementos da comunidade.

Quando pensámos, no estudo, não considerámos necessária uma análise prévia de, “...tipo sociológico institucional e organizacional...” (Albarello, Luc: 2005: 51), das localidades a estudar, e também do que queríamos estudar, tendo em conta que, a autora já conhecia alguns dos aspectos que importava estudar, devido à oportunidade de

participar directamente como educadora, em algumas das actividades. A experiência permitiu observar que este projecto, pela forma como se desenvolve, favorece a “troca de saberes intergeracional”, o que é uma vantagem ao partir para a investigação. Esta última foi considerada no sentido de averiguar junto de todos os que participaram no estudo, se tinham consciência disso, quais as repercussões que o projecto tinha nas suas vivências do dia-a-dia, e em termos de educação permanente.

1. 2 – Definição do problema

Com base nestes pressupostos e após reflexão cuidada, considerámos como questão de partida: *Qual a importância da troca de saberes entre gerações para a educação e formação de adultos?*

Esta questão pode, por sua vez, dividir-se em várias secundárias:

- Que tipo de relação existe entre as crianças do jardim-de-infância e escolas do 1º ciclo e os elementos mais velhos da comunidade?
- Qual a importância que a comunidade adulta atribui à escola (jardim de infância e 1º ciclo)?
- Quando e em que género de actividades se processa a troca de saberes entre as várias gerações que constituem a comunidade escolar e comunitária?
- Como pode a escola do 1º ciclo/jardim-de-infância ser promotora de educação e formação de adultos?

1. 3 – Objectivos do estudo

Procurando dar resposta às questões atrás colocadas, os objectivos desta investigação serão os seguintes:

- Averiguar que tipo de relação existe entre os elementos mais velhos da comunidade e as crianças da escola do 1º ciclo/jardim-de-infância.

Pretendemos saber junto dos docentes do 1º ciclo e jardim-de-infância, se as crianças da escola e os elementos mais idosos da comunidade interagem entre si e se isso é importante para ambas as partes. Ou seja quais as vantagens que crianças e adultos tiram dessa interacção.

- Procurar saber se as pessoas da comunidade vêm a escola (1º ciclo/jardim-de-infância) como um lugar onde elas ainda podem aprender.

Procuramos perceber se as pessoas mais idosas da comunidade ao frequentarem a escola, e ao participarem nalgumas actividades que aí decorrem, consideram que isso lhes traz conhecimentos novos, ou ainda, se consideram que aprendem a fazer o mesmo de outra maneira.

- Perceber se a comunidade envolvente tem participado no desenvolvimento do projecto das escolas rurais do I.C.E., e em que medida o consideram importante em termos de “Formação ao Longo da Vida”.

Averiguar se a comunidade envolvente participa no projecto das escolas rurais, como o fazem, em que género de actividades costumam participar e se consideram isso um contributo em termos de educação permanente.

- Verificar se os docentes do primeiro ciclo e de educação pré-escolar consideram importante envolver a comunidade adulta, nomeadamente os mais idosos, nas suas práticas educativas e como o fazem.

Temos como preocupação averiguar junto dos docentes do 1º ciclo e jardins-de-infância se ao longo do ano lectivo, chamam a comunidade adulta/idosa a participar nas actividades educativas e também em que género de actividades costumam fazê-lo.

1. 4 – Caracterização do universo do estudo

O estudo abrangeu os jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo, que pertencem ao Agrupamento de Escolas de São Teotónio e que, no ano lectivo de 2006-2007, estiveram envolvidas no Projecto das Escolas Rurais do I.C.E.

“A população (ou grupo-alvo) utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (Tuckam, 2005: 338).

A população, por nós escolhida, é constituída pelos colegas educadores de infância e professores do 1º ciclo que exercem funções no agrupamento de escolas de São Teotónio, os quais foram entrevistados. Por outro lado também as famílias das crianças que frequentam essas escolas ou outros elementos da comunidade envolvente foram chamados a responder a um inquérito por questionário.

As razões de termos optado por esta população, prendem-se com o objecto do estudo, que é procurar saber se as escolas do primeiro ciclo/jardins-de-infância podem ser promotoras de educação e formação de adultos. O trabalho de investigação incidiu sobre se o projecto das escolas rurais devido à forma como se desenvolve, promove a troca de saberes entre gerações e também em que género de actividades isso ocorre. Desta forma, decidimos que o estudo decorreria em todas as escolas que estivessem envolvidas no Projecto das Escolas Rurais, no ano lectivo de 2006/2007 e que são as que se encontram representadas na tabela nº 1.

Agrupamento de Escolas de São Teotónio					
Nome das escolas do 1º ciclo	Nº de alunos do 1º ciclo	Nome dos Jardins-de-infância	Nº de alunos do Jardim-de-infância	Total de alunos da E.B.1 e do Jardim-de-infância	As escolas do 1º ciclo e Jardins-de-Infância estão integradas em 2 freguesias
E.B.1 de João de Ribeiros	12	J.I. de João de Ribeiros	14	26	Freguesia de São Teotónio
E.B.1 de Brejão	12	J.I. de Brejão	13	25	
E.B.1 de Cavaleiro	18	J.I. do Cavaleiro	12	30	
E.B.1 de São Miguel	12	-----	-----	12	
E.B.1 de São Teotónio	-----	J.I. de São Teotónio	68	68	
E.B.1 de Zambujeira do mar	21	J.I. de Zambujeira do Mar	22	43	Freguesia de Zambujeira do Mar
Total (nº de alunos de todas as escolas do 1º ciclo)	75	Total (nº de alunos de todos os jardins-de-infância)	129	Total de crianças dos Jardins-de-Infância + 1ºos ciclos 204	

Tabela nº 1 – Representação das escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância

1. 5 - Caracterização das duas freguesias envolvidas no estudo

A freguesia de Zambujeira do Mar situa-se no litoral e faz parte do Parque Natural da Costa Vicentina e Sudoeste Alentejano. Dista 7 Km da freguesia de S. Teotónio e 20 Km de Odemira, sede do Concelho. Tem 41 Km² de área e cerca de 859 residentes (censos 2001). A população ocupa-se sobretudo no sector primário (pesca e agricultura). Mas, pela sua situação geográfica e a existência de praias bonitas e despolidas, tem vindo a tornar-se uma importante estância balnear do litoral alentejano, alterando o panorama das actividades socio-económicas. É, cada vez mais, uma freguesia virada maioritariamente para o turismo onde se encontra uma série de praias muito procuradas

pela beleza que encerram em si mesmas e pela calma e momentos de lazer que proporcionam a quem as procura. Assim, o sector terciário tem vindo a ganhar importância face às outras actividades, sobretudo as ocupações profissionais ligadas ao turismo. Para além dos restaurantes, bares, pensões, aluguer de casas particulares ou turismos de habitação - que funcionam, na sua maioria, sazonalmente - estão abertos todo o ano 1 padaria, alguns supermercados, alguns cafés, 1 papelaria, 2 lojas de vestuário, 2 talhos, 1 parque de campismo e uma farmácia.

No sector primário há a assinalar um número considerável de explorações agro-pecuárias - criação de gado, produção leiteira, forragens, batata-doce, amendoim, milho, hortícolas e frutícolas - de pequena e média dimensão que beneficiam de bons solos e do perímetro de rega do Mira. A actividade piscatória mantém-se artesanal e utiliza um pequeno porto, na Entrada da Barca, a cerca de 3Km de Zambujeira do Mar.

A sede da freguesia dispõe de algumas estruturas sociais: 1 Centro de Dia, 1 Mercado, 1 Posto da Guarda-fiscal, 1 Posto de Turismo, 1 Posto de Correios, 1 Bairro Social, 1 Associação Recreativa e Desportiva, 1 Polidesportivo Exterior e um Parque Infantil. O posto médico actualmente está fechado por falta de médico. A freguesia é servida apenas por duas carreiras de transporte: uma com ligação a S. Teotónio/Odemira e outra com ligação a Beja

A outra freguesia, a de São Teotónio é uma vila, situa-se no termo do concelho de Odemira, no Baixo Alentejo, distrito de Beja, está entre a serra e o mar. Fica a sete quilómetros da praia da Zambujeira do Mar, sofrendo por isso algumas influências dessa proximidade. A Serra de S.Teotónio tem a altitude de 221m, é apenas uma ramificação da Serra de Monchique para o lado N.O. A vila de São Teotónio está localizada a treze quilómetros da sede do concelho, constituindo a maior freguesia em

área geográfica do concelho e também a mais populosa. Tem 305.666 Km² de área e cerca de 4896 residentes (censos 2001).

Esta zona faz parte da região do Parque Natural do Sudoeste Alentejano e Costa Vicentina. A actividade económica é maioritariamente agrícola, estão aqui implantadas várias empresas além dos chamados agricultores de subsistência, há vacarias e criadores de gado, não faltando também casas comerciais com os respectivos produtos necessários à agricultura, tal como clínicas veterinárias. Para além disso, existem algumas unidades industriais ligadas à carpintaria, à construção civil e ao turismo estival. O comércio é predominantemente tradicional, existe um supermercado “Intermarché” e dois mais pequenos, distribuídos pela vila. Também tem um mercado que se realiza na primeira segunda-feira de cada mês, num recinto próprio, e uma feira anual que se realiza a 18 de Setembro.

Em relação às suas zonas costeiras, é importante focar as actividades ligadas ao mar, com destaque para a pesca artesanal. A sua situação geográfica, a paisagem, as praias e beleza costeira natural, torna-a muito atractiva para os turistas. Assim o turismo, com carácter estival, assume cada vez mais, um maior peso económico para esta vila. A qualidade e os serviços prestados pelas residências, parques de campismo, turismo rural, têm vindo a aumentar e a contribuir para o seu crescimento económico.

Apesar de a nível económico ser uma das freguesias do concelho mais rica e produtiva, apresenta ainda algum atraso sócio-económico, ligado à desertificação humana, (sobretudo nas zonas do interior), envelhecimento da população, baixo nível de instrução, grande assimetria entre o litoral e o interior e um excessivo peso do sector primário.

Esta vila dispõe de farmácia, centro de saúde, estação de correios, policlínica, três instituições bancárias, posto da GNR, escola E.B. 2,3, E.B.1 (4 salas), J.I. (3 salas), lar de 3ª idade. Possui também alguns serviços como Bancos, Estação de Correios, Centro de Saúde, Clínicas Dentárias, Consultório e Analistas.

São Teotónio mantém vivas as suas raízes culturais e tradicionais, há a salientar as festas bianuais dos Santos Populares, festejados durante todo o mês de Junho. Neste mês as ruas da vila cobrem-se de flores de papel, o que se traduz em muita cor e alegria, recebendo milhares de visitantes que se deslocam, de longe, para admirar um belo jardim de papel.

Anualmente, no mês de Julho, realiza-se a FACECO – Feira das Actividades Culturais e Económica do Concelho de Odemira – uma iniciativa que dá a conhecer os artesãos do concelho e divulga algumas das suas actividades económicas, os saberes do povo, e o orgulho das suas raízes culturais que se vão tentando preservar.

No final de Agosto tem lugar a festa religiosa em honra de N.Sª do Rosário e também o Festival Sudoeste que se realiza, anualmente, no início do mês de Agosto, e que atrai a esta zona milhares de turistas.

Nos últimos anos, nesta freguesia, tem-se verificado a fixação de comunidades estrangeiras, sobretudo alemãs, holandesas, mas também espanholas que se dedicam, em grande escala, à agricultura, floricultura e horticultura.

E, à semelhança do que se tem verificado em todo o território português, assiste-se cada vez mais à proveniência de trabalhadores dos países do leste europeu.

Capítulo 2
Enquadramento teórico

1 - Educação permanente e desenvolvimento local

1. 1- A aprendizagem ao longo da vida

De acordo com Antunes M. (2007), durante a década de quarenta do séc. XX surge um novo conceito de educação, a educação de adultos. No pós 2ª guerra mundial, era necessário reconstruir a Europa, para isso havia que apostar no crescimento tecnológico. Só que as populações não tinham as qualificações necessárias, o modelo escolar vigente até então, que apenas abrangia as crianças e jovens, e que se restringia aos muros das instituições escolares, começou a ser posto em causa. Surgiu, então, a educação permanente que reconhece diversos espaços e diversas situações como sendo educativos. O homem é considerado um ser inacabado, alguém que deve ir-se preparando para responder às transformações sócio-económicas, e isso de forma constante, desde que nasce até à morte.

Portugal, no contexto comunitário ocupa um lugar muito particular, até meados do século XX, era pouco desenvolvido e de cariz rural. Como tal muitas famílias pouco investiam na educação dos seus filhos, pois eles eram usados como reforço nas actividades agrícolas. Mas, a partir de meados do século passado, a sociedade portuguesa sofreu uma reviravolta e essa ruralidade foi-se modificando, a obrigatoriedade de frequentar a escola começou a ser desejada e bem vista, o que levou a que se tivessem feito muitos progressos, no entanto não foi suficiente, proliferaram os obstáculos e inércias. O que nos coloca ainda longe de atingir o nível de educação e formação, e, por conseguinte de desenvolvimento, em relação aos restantes países da Europa. Como refere Cardoso (2005: 15) “Portugal encontra-se assim entre uma sociedade que não foi industrial e uma sociedade que ainda não é informacional”. Refere também que o estado tem um papel fundamental, pois compete-lhe responsabilizar-se pela expansão das T.I.C., na medida em que lhe cabe tomar medidas

que apoiem essa dita expansão, mas, ao mesmo tempo, para fazê-lo, tem de ele próprio passar por transformações. Na opinião do citado autor, Portugal enfrenta alguns problemas, sendo o principal a falta de um plano estratégico de desenvolvimento. Ou seja, é necessário definir o que se pretende em termos económicos, educacionais e culturais. Outro entrave para a sociedade de informação é o facto de apenas um terço da população portuguesa ter competências tecnológicas para enfrentar o desafio. Como tal é necessário tomar medidas para que as pessoas que não têm capacidade para participar numa sociedade que se quer cada vez mais inovadora tenham acesso a uma “formação ao longo da vida” e, assim, tenham oportunidade em termos de emprego e de acesso à cultura. Cardoso (2005), refere que o Estado tem obrigação de preservar a cultura e o património, visto que algo tão importante é a nossa identidade colectiva “...é necessário investir melhor e mais inteligentemente” (2005: 343). Uma das directrizes a seguir é a formação, a começar nas escolas, e depois continuamente ao longo da vida. Compete ao estado fazer circular a informação apostando cada vez mais na descentralização. “Afinal a cultura é um direito. De todos.” (Cardoso, 2005: 344). Um pouco por todo o mundo podemos ver os governos, em particular os dos países mais avançados, com iniciativas e estratégias de qualificação dos cidadãos.

Presentemente a educação é cada vez mais importante na vida das pessoas, e desta forma vai ocupando mais espaço, e simultaneamente desempenha uma grande dinâmica nas sociedades modernas. Hoje já não faz sentido fazer divisão entre o que se aprende na infância, na adolescência, na idade adulta, ou no período da reforma, pois isto já não corresponde às realidades da vida actual e muito menos às exigências do futuro.

Esta “nova escola”, que valoriza a educação ao longo da vida, permite às pessoas adquirirem competências básicas para a socialização permanente e consolidação de culturas resistentes à exclusão, visto que todos têm um papel mais activo e participante.

Como refere Canário (2000: 43), que cita Bogard (1991): “O princípio é o de fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação (...). Em vez de procurar vender um produto pré confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu “consumidor”.

De qualquer modo, e de acordo com Canário (2000), o conceito de Educação Permanente surgiu no início dos anos setenta. Nesta altura, um relatório publicado pela Unesco vem valorizar o “aprender a ser”, em detrimento da acumulação de conhecimentos, reconhecida até então. Por seu lado Osório (2005: 16) refere que, “A própria UNESCO reconhece que os conceitos de “educação ao longo da vida” e “aprendizagem permanente” remontam aos primeiros anos da promoção da educação universal, mas só as recentes tendências, a partir dos anos 60, dos contextos políticos, económicos, sociais e culturais a favoreceram”.

Mas, seguindo ainda Canário, as comemorações em 1996/97, do “Ano Europeu da educação e formação”, introduziram em Portugal uma forte vontade de investir na educação. Por outro lado desenvolveu-se a ideia que a educação e a formação não podem limitar-se a certos períodos de vida, pelo contrário é algo que se vai desenrolando ao longo de toda a existência.

“Dir-se-á, e é verdade, que a perspectiva da educação e formação ao longo da vida, tal como é apresentada no Livro Branco, valoriza fortemente a aquisição de competências estratégicas que permitam “aprender a aprender”, bem como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gerais, dotados de universalidade e independentes de uma utilização determinada e imediata”. (Canário, 2000: 91).

Os conhecimentos provenientes da educação não formal e informal, que têm sido subestimados, por vezes, são os mais relevantes na vida das pessoas, dado que o seu carácter formativo/educativo transforma-se muitas vezes em aprendizagens bastante significativas.

A sociedade actual está sujeita a constantes adaptações a novas situações, mais ou menos abruptas e de vária índole. Os diversos processos de mudanças exigem novas qualificações, para novas exigências e ambientes organizacionais mais ambiciosos. “Estamos na “sociedade da aprendizagem”, onde a vida é um processo contínuo de aprendizagem, no qual a educação tradicional mais não é do que a primeira etapa de um longo percurso que nunca termina” (Osório, 2005: 34).

A educação permanente defende que o homem é um ser nunca acabado e, por isso, a sua formação jamais está terminada: começa com o nascimento, termina com a morte. É, desta forma, uma “educação para a mudança”, no sentido em que as exigências da sociedade actual não aceita, e, por vezes, até marginaliza, aqueles que não evoluem do ponto de vista educacional. Introduziu-se a ideia que o indivíduo e o seu desenvolvimento devem ser constantemente renovados, não permitindo que a sua escolarização fique estática ou incompleta, é algo que se deve ir sempre renovando.

A educação de pessoas adultas está directamente ligada ao desenvolvimento comunitário. O conceito de desenvolvimento comunitário surgiu após a segunda guerra mundial, em meados do séc. XX. Devido aos muitos processos de descolonização, desencadeia-se um interesse pelos territórios que, à partida, não podiam oferecer boas condições sócio-económicas às suas populações.

“... o movimento da “educação permanente” postula que o propósito de promoção social da escola não é apenas profissional, mas também cultural, isto é, que não tem em vista somente responder às evoluções profissionais e técnicas, nem às necessidades imediatas das empresas, mas formar, ao mesmo tempo, o produtor, o homem e o cidadão, no sentido da sua autonomia”. (Trilla, 2004: 89).

O local, nos últimos anos, tem vindo a ser alvo de um interesse cada vez maior, quer em termos políticos, quer sociais e científicos. Surgiram termos como autonomia, parceria, comunidade, projecto, isto em grande parte deve-se à crise do poder central e à sua incapacidade para dar resposta a situações cada vez mais complexas, como o desemprego, a pobreza, a exclusão social, entre outros, o que levou a que os cidadãos se organizassem em associações e tentassem por eles próprios resolver os problemas dos seus territórios. “As políticas sociais públicas, ditas “territoriais” e “contratuais”, têm vindo a fazer apelo à iniciativa local e ao trabalho em rede e em parceria...o local parece ter-se tornado, assim, o horizonte privilegiado das políticas e da acção sócio-educativas”. (Ferreira, 2005: 21-22).

Por sua vez certas organizações internacionais (ONU, UNESCO, FAO, OMS), reconheceram que era necessário fornecer às populações meios que os levassem a atingir determinados objectivos, a fim de melhorar as suas condições de vida. Assim, para que haja desenvolvimento, é necessário que haja um processo que seja ao mesmo tempo educativo e de organização, e, para que seja alcançado, há que considerar as necessidades de uma determinada comunidade e ao mesmo tempo prestar-lhe ajudas técnica e financeira. “...entre os principais serviços técnicos a desenvolver estão os serviços de educação...” (Osório, 2005: 183).

Desta forma, no início do século XXI, a educação/formação é encarada por todos como a chave para o desenvolvimento do mundo e de todos os seus habitantes, no entanto, talvez esteja a ser utilizada como um meio e não como um fim para atingir esse objectivo.

“ (...) a educação, a formação e o desenvolvimento, como processos de mudança global, não podem ser entendidos somente na perspectiva do crescimento económico (...) e na construção de emprego, mas têm de ser entendidos também na perspectiva pessoal, na relação sócio-

cultural e das instituições, para que as comunidades não percam também a sua própria identidade” (Silvestre, 2003: 35).

O conceito de auto-desenvolvimento abarca a evolução do indivíduo e da comunidade, ou seja, o desenvolvimento pessoal, local e comunitário. Este processo deve permitir aos indivíduos o desenvolvimento das suas competências e impulsionar as capacidades do meio e das instituições. “...considera-se que a oferta institucional da educação de adultos nos diferentes sectores poderia assegurar uma maior participação dos cidadãos, garantir as infra-estruturas e os equipamentos adequados...” (Trilla, 2004: 244).

Assim, é possível mobilizar e gerir os recursos, garantindo melhorias na qualidade de vida, promovendo-se iniciativas integradas e sustentadas, advindas dos problemas sentidos, das necessidades e dos interesses das populações, sobretudo das comunidades.

“Isto exige que seja o próprio território a base para um programa de formação. As actividades de formação, sobretudo na idade adulta, só têm sentido se se orientarem para dar resposta aos problemas presentes na área. Só são eficazes se se realizarem de forma integrada e tiverem presentes os recursos, agências e meios existentes no território para promover o seu desenvolvimento” (Osório, 2005: 188).

Neste sentido importa tentar combater o forte declínio económico e social que afectou, nas últimas décadas, as zonas rurais tornando-as periféricas e marginalizadas face a um processo mais vasto de desenvolvimento, é necessário recorrer a um conjunto de intervenções e medidas de política, nacionais e comunitárias, bem como à coexistência de alguns laços sociais e culturais que vão perdurando entre as populações.

Em certo sentido, o indivíduo moderno está condenado à autonomia e à liberdade. Este “novo homem” está, portanto, destinado a um grande papel, que só pode ser desempenhado por quem estiver decidido a pagar o preço correspondente. O preço é uma educação/formação que nunca se interrompa, que mobilize todas as suas forças e

todos os recursos do ser humano, tanto os do espírito como os do coração e da imaginação.

De acordo com Antunes M. (2007), o sistema educativo actual abrange todas as faixas etárias, no entanto continua a basear-se em métodos de orientação cognitivista, que se baseiam em transmitir e memorizar conhecimentos científicos. Deixando para segundo plano as emoções, os sentimentos e as experiências práticas vividas. Desta forma algumas pessoas, nomeadamente as mais idosas continuam a ter dificuldade em ver reconhecido o valor dos seus conhecimentos e do muito que têm para dar e receber. Ora, é por acharmos que esses aspectos devem ser valorizados, que optámos por estudar e investigar o projecto das Escolas Rurais, nomeadamente as relações que se estabelecem entre todos os que nele estão envolvidos, que, na nossa opinião, leva ao crescimento de todos em termos de educação informal. Um bom exemplo do tipo de relação que se pode estabelecer entre todos foi o que referiu o colega do 1º ciclo de Zambujeira do Mar:

“... às vezes há iniciativas que nós tomamos e apelam para todos os elementos da Comunidade. Geralmente são familiares, numa escola assim pequena quase todas as pessoas são de certa forma familiares”.
(Entrevista ao professor do 1º ciclo da E.B.1 de Zambujeira do Mar, Outubro de 2007, Zambujeira do Mar).

1. 2- A Educação formal, não formal e informal

Em termos de educação e formação de adultos, podemos encontrar três situações de aprendizagem: educação formal, informal e não-formal. Afonso (1992), refere que, por educação formal, entende-se a educação que compreende programas e é ministrada nas escolas que conduz a diplomas e qualificações reconhecidos. Esta educação, na opinião de Pires, caracteriza-se:

“(…) por ser realizada tendo como base uma organização curricular, em regra de natureza racionalizada, sequencial e sistémica e sendo a aquisição da correspondente aprendizagem sempre certificada, passando o respectivo certificado a construir um património pessoal, intransmissível mas utilizável no mercado das ocupações” (Silvestre, 2003: 51).

Em suma, a educação formal, obtida no interior das instituições educacionais, caracteriza-se pela obtenção de um grau académico, diploma ou certificado.

Por educação informal, entende-se todas as oportunidades educativas da pessoa ao longo da sua vida. Esta estrutura “... abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um «processo permanente» e não organizado” (Silvestre, 2003: 52). Trata-se daquela que se obtém no decurso da vivência do quotidiano, consistindo numa aprendizagem realizada de forma não intencional, ou como resultado das experiências de vida.

“A educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas ...) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à fixação de tempos e de locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem a cada grupo concreto” (Silvestre, 2003: 52).

Também designada educação extra-escolar, caracteriza-se por se dirigir a todas as pessoas, independentemente da idade e do grau de escolarização, e por se obter fora das instituições educacionais, não proporcionando obrigatoriamente qualquer grau académico, diploma ou certificado. Resulta de uma aprendizagem desenvolvida no contexto de trabalho ou em acções de formação, não reconhecidas formalmente.

Todos os tipos de educação e formação detêm importância para as necessidades da comunidade, de modo que se complementam e interagem de forma colaborativa ou em rede. A educação formal e a educação não-formal são ambas indispensáveis na mudança

de atitudes. Esta alteração levará as pessoas a avaliar e resolver as suas preocupações de uma formação que vá de encontro às suas necessidades, expectativas e realidades.

A educação não formal e a informal desempenham um papel relevante na formação/educação integral e harmoniosa da pessoa, tendo em conta uma visão socializadora e holística da vida em sociedade e das necessidades formativas de cada um. De acordo com Delors (1997: 77-78), existem quatro pilares da educação e formação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esta conjugação de saberes e de saberes-fazer contribui para uma integração das aprendizagens, de modo significativo e abrangente, conduzindo assim a outras, ou novas competências.

“Um dos princípios erguidos a partir da reflexão sobre o modo como os adultos se formam é o de que as aquisições escolares formais são apenas uma fracção reduzida do saber global (ser, pensar, sentir, fazer) que cada adulto possui, desenvolve e constrói; aprende-se em todos os lugares e circunstâncias da vida intencionalmente ou não, mas a escola e a formação instituída, continuam a validar os conhecimentos e as aprendizagens que promovem e a ignorar ou desvalorizar os que lhes escapam”.

Amiguinho (1992: 36).

Desta forma, é necessário reforçar a importância do potencial das comunidades educativas e incentivar a dinâmica local de desenvolvimento sustentado e integrado. O crescimento e a mudança dependem de um mosaico de ofertas educativas, de qualidade, fundamentada numa prospecção das políticas integradas de desenvolvimento regional e local.

1. 3 - Educação e Desenvolvimento Local

Como referimos anteriormente, Portugal, em termos de educação e formação de adultos, não tem apresentado grandes progressos, isso deve-se em parte ao facto de até meados do séc. XX, ter-se apostado muito pouco na educação. Essa conjugação de factores colocou-nos longe de atingir o nível de educação e formação, e por conseguinte de desenvolvimento, em relação aos restantes países da Europa. E isto porquê? Segundo Canário e Cabrito (2005), os problemas relacionam-se, por um lado, com o ensino profissional, tendo-se verificado que o sistema escolar não tinha capacidade de resposta para tantos percursos de formação e sobretudo naquelas áreas que mais se aproximam das necessidades do mercado de trabalho. Por outro lado, no que diz respeito à formação de adultos, nos últimos 25 anos, debateu-se com inúmeros entraves quer políticos quer institucionais. Como consequência, os programas de alfabetização foram sempre de cariz muito escolarizado. Actualmente, as políticas têm convergido para a “educação e formação ao longo da vida”, e o “reconhecimento e validação de competências”, ambas valorizam a pessoa e a sua formação para além do que aprendeu na escola, claro que, e segundo a opinião dos autores mencionados, tudo isto não dispensa uma boa formação de base, em que todos devemos apostar.

Desta forma, no contexto do nosso país, segundo Silvestre (2003), a evolução da educação e formação de adultos tem estado associado aos períodos ricos da história e aos diferentes regimes políticos (monarquia, república, ditaduras, democracia).

“O processo de educação permanente, que adquiriu importância nos últimos trinta anos do século XX, não é uma realidade nova. Os seres humanos sempre estiveram sujeitos à mudança. O homem, como “ser inacabado”, que é proclamado tanto pela antropologia como por outros âmbitos científicos, tentou procurar soluções e adaptar os seus conhecimentos, os seus modelos de conduta, etc., aos desafios

estabelecidos pelas diferentes condições materiais e sociais”
(Osorio, 2005: 15)

A educação de pessoas adultas está directamente ligada ao desenvolvimento comunitário. O conceito de desenvolvimento comunitário surgiu após a segunda guerra mundial, em meados do séc. XX. Devido aos muitos processos de descolonização, desencadeia-se um interesse pelos territórios que, à partida, não podiam oferecer boas condições sócio-económicas às suas populações.

“... o movimento da “educação permanente” postula que o propósito de promoção social da escola não é apenas profissional, mas também cultural, isto é, que não tem em vista somente responder às evoluções profissionais e técnicas, nem às necessidades imediatas das empresas, mas formar, ao mesmo tempo, o produtor, o homem e o cidadão, no sentido da sua autonomia”. (Trilla, 2004: 89).

“O interesse sociológico pelo “local” não é novo. Entre os anos 30 e meados dos anos 60 do séc. XX, os estudos de comunidades locais... assumiram um lugar importante nos campos da antropologia e da sociologia...” (Ferreira, 2005: 82).

Mas é sobretudo a partir dos anos setenta e década de 80, que o local passa a ser alvo de uma investigação sociológica em educação. Segundo Ferreira (2005), ao longo dos anos 80 e 90, foram publicados diversos trabalhos onde se dava ênfase à descentralização e à autonomia da escola, das parcerias, da animação comunitária e do desenvolvimento local. “... como o campo educativo passou a contar com outros actores para além do Estado e do seu aparelho administrativo, nomeadamente as famílias, as autarquias, as associações...” (Ferreira, 2005: 85).

No caso particular do nosso país, foi a partir do 25 de Abril de 74, com o processo de democratização que se dá lugar à participação das populações na vida activa social e política, tendo surgido diversas associações locais.

O local, nos últimos anos, tem vindo, assim, a ser alvo de um interesse cada vez maior, quer em termos políticos, quer sociais e científicos. Como já referimos anteriormente, todos começámos a utilizar termos novos como: autonomia, parceria, isto em grande parte deveu-se à incapacidade dos sucessivos governos para dar resposta a situações que cada vez se vão agravando mais, como: o desemprego, a pobreza. Ou seja, desencadeou-se um contexto que permitiu que os cidadãos sentissem necessidade de se organizarem em associações e tentassem por eles próprios resolver os problemas dos seus territórios. Segundo Silvestre (2003: 31), que cita Dias:

“a educação [formação] consiste, essencialmente, em criar condições para que, através do desenvolvimento global e harmónico de todas as suas capacidades e ao longo de todas as fases da sua existência (...) o ser humano cresça até à sua plena realização como pessoa (educação permanente) e, em interacção com todos os seus semelhantes, participe na construção e desenvolvimentos da(s) comunidade(s) humana(s) de que faz parte (educação comunitária), dentro do contexto mais amplo em que se encontra inserido (educação ambiental ou ecossistémica)”.

As tendências actuais, mundiais e europeias exigem novas competências dos trabalhadores, perfis profissionais adequados, capacidade de inovação e espírito empreendedor. O mundo tem como desafio a constante adaptação a situações vertiginosas de mudança e de exigências que, à priori, desconhecemos. Como refere Silvestre (2003:37), reportando-se ao Conselho Nacional de Educação “com a superação de desigualdades e igualdade de oportunidades”.

A sociedade, em transformação constante, exige uma adaptação permanente, o que não significa uma atitude de acomodação por parte dos indivíduos, mas sim de apropriação das realidades emergentes e de interacção com as mesmas. “Isto é, tem em vista a pessoa como sujeito activo da sua própria formação”. (Trilla, 2004: 89).

Caraça (2000: 88) considera que, em relação às questões educativas e formativas até 2020, é imperativo analisar o contexto em termos de: inovação, tecnologia e globalização; o papel do conhecimento na nova economia; a coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural, o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida. Perante um desafio tão grande, as organizações governamentais e não governamentais, a sociedade, e as comunidades devem estar preparadas para novas tarefas. Os diferentes agentes, as pequenas e médias empresas, trabalhadores em geral, e os parceiros sociais, devem unir as suas acções de modo a construir modos de gestão e de avaliação mais coerentes, racionais e eficientes, que levem à criação de um programa dirigido a diversas faixas etárias, incluindo os habitualmente excluídos (os pertencentes a culturas diferentes, pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros).

De qualquer modo a educação está definitivamente em mudança, a sociedade exterior à escola já oferece muitas possibilidades, contudo é necessário investir noutras propostas, por outro lado a noção de qualificação é cada vez mais substituída por competência e capacidade de adaptação.

“...a teoria do capital humano reconhece que existe uma relação estreita entre o desenvolvimento económico e o desenvolvimento educativo, tendo como base o facto de o desenvolvimento económico depender do desenvolvimento tecnológico, que necessita do trabalho qualificado, o qual só se consegue através da educação”. (Osório, 2005: 41).

As entidades, cuja acção educativa seja dirigida aos adultos e à andragogia, devem reunir condições com o intuito de aliciar os interessados: baixos custos, ambiente aprazível e estimulante, reconhecimento e valorização dos percursos de vida (pessoal e profissional), integração na(s) comunidade(s) e no contexto local e social. Para garantir processos formativos, são necessários fundos que podem provir de entidades

governamentais e não governamentais, através de parcerias, de protocolos e de candidaturas a projectos co-financiados ou com garantias de projectos auto-financiados. “Pode argumentar-se, contudo, que a cidadania activa exige uma qualificação própria, de modo a distinguir o cidadão activo como consumidor, por exemplo, do cidadão activo no que diz respeito aos desígnios da sociedade da qual é membro” (Fonseca, 2005: 243).

Aprender de forma permanente, requer uma formação que sistematize os diversos saberes, mas que assente na criatividade e na inovação, valendo-se da própria reflexão crítica e da investigação. “A educação permanente não pretende criar um sistema paralelo ao sistema escolar ou universitário, mas englobar “todas as formas da educação, a totalidade da população e as idades da vida”. (Osório, 2005: 17).

As culturas aprendentes fazem germinar cidadanias plurais, com valorização pela aprendizagem fundamentada ao longo da vida, pelo educar e pelo aprender constantemente, num determinado contexto de partilha de cultura(s) e de valorização dos saberes adquiridos.

“A Educação permanente nasce como uma “*educação coextensiva*” à vida, no sentido em que se trata de “voltar a aprender”, de “rever conhecimentos”, perante o desenvolvimento tecnológico e científico. Compreende a “totalidade do ser”, que é muito mais do que educação intelectual, e supõe uma educação integral (afectiva, estética, em harmonia com a natureza, etc.)”. (Osório, 2005: 18).

É salutar conferir uma maior importância ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, como um processo de dinâmica pessoal e de (re)construção global do indivíduo nas suas várias dimensões. “... uma vez que o mercado de trabalho exige mão-de-obra não só mais qualificada, como também em constante actualização e reciclagem, para

que se adapte às mudanças rápidas que se produzem em todos os domínios”. (Osório, 2005: 41).

Como tal, este processo de desenvolvimento da pessoa interage com os aspectos pessoais, sociais, profissionais, cívicos, culturais e éticos. Daí a importância deste processo educativo e formativo ser cada vez mais localizado e contextualizado. Para a comunidade em geral, a educação de adultos e a educação ao longo da vida significam uma nova oportunidade de realização plena, individual e colectiva. “Determinados territórios, assim, têm vivido em situações de crise aguda nas últimas décadas e, nessa medida, contado com o apoio e preocupações centrais” (Ruivo, 2002: 35).

Para que todo este processo cresça, cada vez mais, o formador tem um papel primordial, deve utilizar todos os recursos de acesso à informação e ao conhecimento, orientando as aprendizagens necessárias a cada um, em particular, e a todos, em geral. Os saberes a desenvolver devem estar adaptados às realidades sócio-culturais. A aprendizagem permanente engloba a reflexão, as experiências e uma atitude de construção da formação ou do processo de aprender, visando o desenvolvimento de competências. Actualmente nada se pode dar como certo ou adquirido, e é perante este desafio que o saber se vai (re)construindo. “É sabido que o poder local constitui o mais significativo instrumento de participação política dos cidadãos, só superado, no seu simbolismo, pelo exercício do direito de voto. (Fonseca, 2005: 281).

É necessário criar, assim, um novo espaço do saber e da aprendizagem em que o formador perca o seu estatuto de “detentor do conhecimento”. Deve ser, sim, orientador, facilitador, e que consiga levar à aprendizagem, através da acção e de uma atitude reflexiva, bem como de uma interacção gerada, indo de encontro às necessidades dos aprendentes. Fazendo acontecer com inovação, diversidade e flexibilidade, numa

convergência de interesses. Pretende-se uma formação autêntica, na qual o sujeito é construtor das suas aprendizagens, assumindo um papel activo.

Em suma, de alguma forma, o homem actualmente, encontra sentido para a sua vida, no dever de ser homem e no tornar-se responsável por si mesmo. Responsável pelos seus pensamentos, pelos seus juízos e pelos seus sentimentos, pelo que aceita e pelo que recusa.

“As transformações que se produzem nos princípios e nas estruturas do Estado têm como efeito que os cidadãos são chamados – e cada vez o hão-de ser mais – a tarefas e responsabilidades novas, que não poderão assumir com a competência desejável, a não ser que tenham recebido uma formação conveniente.” (Lengrand, 1981:18)

Em certo sentido, o indivíduo moderno está condenado à autonomia e à liberdade. Este “novo homem” está, portanto, destinado a um grande papel que só pode ser desempenhado por quem estiver decidido a pagar o preço correspondente. O preço é uma educação/formação que nunca se interrompa, que mobilize todas as suas forças e todos os recursos do ser humano, tanto os do espírito como os do coração e da imaginação.

Contudo, “Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 2002: 13).

A globalização, que caracteriza a sociedade actual, é um conceito que descreve um processo de tendência para a mundialização da economia dos negócios, dos mercados, dos gostos, e dos hábitos de consumo.

Mas, nesta sociedade globalizada, proliferam fenómenos de exclusão e desemprego, e inúmeros actores e instituições tentam encontrar respostas para estes graves

desequilíbrios. “No entanto, tal pretensa igualdade é inexistente. Na “sociedade da informação” não se proporcionam as mesmas condições a todos, do ponto de vista estrutural, da formação e do acesso aos bens culturais” (Osório, 2003:36)

A educação é o primeiro indicador do problema de desenvolvimento, e dentro do factor educação aparece o que se refere aos níveis de educação de adultos. “A globalização é a consequência do desenvolvimento social que se originou localmente mas que se expandiu para tornar o mundo maior para quase todos”. (Fonseca, 2005: 267)

Desta forma podemos falar de desenvolvimento pessoal, local e comunitário, porque ao consciencializarmos os indivíduos, onde quer que eles estejam, incentivando-os a participarem nos projectos e a intervirem no levantamento e na resolução de problemas, necessidades e aspirações, quer pessoais quer das suas comunidades, estamos a apoiar o desenvolvimento, em todas as suas dimensões, integrado e sustentado.

Para fazer face a tudo isto, faz sentido que, actualmente, a educação já não aceite atitudes de passividade, mas sim apele à imaginação, à criatividade, à expansão de talentos, a uma efectiva participação no exercício pleno da cidadania, pelo que uma atitude de constante actualização de conhecimentos e de competências é um dever para consigo próprio e para com os outros, não descurando a sociedade, no seu conjunto.

A educação permanente tem de estar ligada à cultura, já que as próprias actividades culturais são, muitas vezes, fonte de receitas nacionais e de emprego. Assim cada território deve apostar em construir a sua rede de actores – colectividades locais e outras associações para intervir nas áreas da cultura, desporto, lazer, etc. – e tudo isso é fundamental numa óptica de coesão social. Hoje em dia, surgem novos modos de organização e de estar nas organizações: a globalização das economias e dos mercados acompanha-se também de formas fluidas e flexíveis de funcionamento destas estruturas, para as quais em muito vieram contribuir as novas tecnologias.

Em suma, e como refere (Dias, 1997) citado por Silvestre (2003:182) “É preciso que essa E/F seja feita por todos, com todos e para todos, respeitando as culturas, os saberes e as experiências das pessoas e as características próprias das comunidades/regiões/localidades”.

A entrevista que fizemos ao professor do 1º ciclo da E.B.1 do Cavaleiro vem um pouco ao encontro desta ideia, senão vejamos o que ele refere quando fala do trabalho com a comunidade:

“... para quem quer trabalhar com crianças, é importante conhecer o meio, a cultura, o gosto deles, o que as pessoas costumam fazer ao longo do ano, o que é que isso pode reverter a favor do nosso trabalho diariamente na sala de aula e sobretudo porque tenho tido experiências muito interessantes no trabalho com a comunidade, sobretudo em situações como a nossa em que estamos de certa forma isolados, como é o meu caso , estou aqui sozinho. O facto dos pais e comunidade entrarem de uma forma livre na escola, participarem nas actividades acaba por criar um laço familiar e essas relações levam-nos a chegar muito mais próximas das crianças”. (Entrevista ao professor do 1º ciclo da E.B.1 do Cavaleiro, Novembro de 2007, Cavaleiro).

2 - A Globalização e os seus efeitos nas pequenas localidades

Rurais

A globalização provocou grandes efeitos na vida das populações, pois à medida que evoluíam as políticas económicas mundiais, foram-se alterando as relações sociais a nível local. Aos poucos emergiram conflitos e competição pois os elos de vizinhança e proximidade foram-se alterando e foi surgindo uma cultura à margem, de cariz mais urbana. (Oliveira, J., Sarmento M., (2005).

O desenvolvimento local ganhou repercussão, no momento em que a globalização começou a proliferar e a dominar as nossas sociedades em todas as áreas e a todos os níveis, foi uma necessidade para lutar contra esta força que domina e ao mesmo tempo provoca exclusão. Melo refere que, “Daí...terem surgido e continuarem certamente a

surgir processos de afirmação e de resistência nesses territórios sob ameaça...” (org. Canário e Cabrito, 2005: 105).

O desenvolvimento local não rejeita a globalização, mas luta pela defesa dos seus recursos materiais e humanos, procurando fortificar-se em cada território para enfrentar, negociar e desenvolver acções junto de outras localidades, outras regiões, outros países. Daí que o desenvolvimento local tenha necessidade de se aliar à Educação e Formação de Adultos.

O desenvolvimento local não pressupõe que não exista relação com o “exterior”, porque o há, existe intenção de estabelecer contactos e desenvolver actividades com outros territórios, quer vizinhos, quer distantes. Por isso mesmo aposta-se cada vez mais na defesa e valorização dos seus recursos humanos e materiais. Considera-se que quantos mais e melhores forem, mais condições de sucessos existem à partida para esses contactos. Por isso mesmo Melo, (org. Canário, Cabrito, 2005), diz que o desenvolvimento local não pode estar desassociado da Educação e Formação de Adultos, pois se os territórios não estiverem devidamente “apetrechados” de pessoas com a máxima formação, facilmente serão dominados e manipulados pelas “forças exteriores” e nunca verão as suas necessidades e aspirações respeitadas e consideradas e, como tal, o desenvolvimento não será sustentável pois não terá a colaboração, apreciação e aprovação das gentes do Território.

Portanto, a Educação e Formação de Adultos, num processo de desenvolvimento local, pode surgir em várias frentes e com diferentes fins. Quase sempre começa pela animação sócio-cultural. Criam-se comissões de festas, entre outras, o importante é que se revalorize as pessoas fazendo-as acreditar nas suas potencialidades e nas do seu território. Estas actividades são muito importantes até por razões económicas, a partir de estudos feitos sobre a Bélgica e Holanda, concluiu-se que os Territórios que no presente

apresentam um maior desenvolvimento económico, são aqueles que no passado usufruíram de actividades de animação cultural. Melo, (org. Canário, Cabrito, 2005), refere que as populações às quais é facultada actividades de animação e sensibilização, transformam-se em pessoas mais activas, cheias de ideias e é desta forma que surgem projectos. Nessas alturas é necessário apoiar as populações, apostando na sua educação-formação, reforçando as suas competências e capacidades, verificar quais os projectos mais viáveis para aquele território, e depois encaminhar as pessoas com projectos mais ou menos similares para as mesmas acções de formação. Saliente-se que os técnicos, envolvidos neste processo, são ao mesmo tempo formadores e formandos, pois acabam por beneficiar dos “saberes rudimentares” da comunidade. Melo, (org. Canário, Cabrito, 2005), conclui que não vale a pena ministrar às populações uma formação técnica pouco sólida porque não servia de nada, assim, para que haja sustentabilidade, é importante que seja globalizante.

No início do século XXI, a educação/formação de adultos é considerada por todos a chave para o desenvolvimento, assim, quer em termos mundiais, quer em Portugal, muitas iniciativas têm sido tomadas para fazer face a isto. Percebeu-se que o desenvolvimento das sociedades passa pela capacidade destas para investir na formação do seu potencial humano.

Numa perspectiva em que o progresso científico e tecnológico e o aumento dos conhecimentos estão na base do crescimento económico do mundo (Delors *et al.*, 1997). Edgar Morin (1984: 346-347), considera esta perspectiva um mito, ao qual mais tarde juntou-se o do crescimento económico e industrial que, devido ao desenvolvimento industrial dos anos 50-60, deu um grande salto sobretudo nas sociedades mais poderosas e com maiores recursos do ocidente. Silvestre (2003: 34), refere que, “Esta concepção é autofinalizante, uma vez que pretende demonstrar que, se há crescimento, há

desenvolvimento e vice-versa”. Por isso, este autor diz também que a educação, a formação e o desenvolvimento como processos de mudança global não podem ser vistos apenas como crescimento económico e criação de emprego, devem ser entendidos também do ponto de vista pessoal, na relação sócio-cultural e na das instituições, prevenindo-se assim que as comunidades percam a sua própria identidade.

“É pois, um processo integrado em direcção a um fim conhecido porque pressupõe o envolvimento da comunidade na busca desse fim e tende a assegurar a articulação dos diferentes intervenientes e serviços com objectivos de acção definidos para uma comunidade concreta (contextualizada).” (Silvestre, 2003: 36).

Nesta perspectiva, defende-se que os problemas e carências locais devem ser solucionados com recursos endógenos, construindo-se projectos que visem encontrar possíveis soluções, privilegiando-se assim o desenvolvimento local e comunitário, em detrimento de um desenvolvimento meramente assente no lucro e no bem-estar e sem qualquer benefício ou sentido para as populações. “Voltando à questão do crescimento económico, o que vemos é que este tem sido desmesurado e desenfreado e não se tem compadecido dos sistemas educativo/formativo...o que tem, ...gerado uma catadupa de reformas” (Silvestre: 2003: 36).

Desta forma inúmeras reformas têm-se sucedido e quase atropelado umas às outras, o que se tem tornado dispendioso e, por outro lado, apenas tem educado e formado alguns, aqueles que à partida aceitam entrar e não resistem às inovações. Os que não conseguem acompanhar essas mudanças, continuam a ficar para trás. “Tudo o que aumenta a distância entre sociedade e comunidades, entre economia globalizada e culturas isoladas, tem efeitos negativos, conduz à destruição das culturas, à violência social e às aventuras autoritárias”. (Touraine, 1998: 227)

De acordo com Silvestre, (2003), pode-se dizer que sempre vivemos em globalização, só que agora assistimos a mudanças vertiginosas, tão rápidas que quando nos apercebemos elas já estão a acontecer. Em 1991, foi possível assistirmos à Guerra do Golfo em directo, em 1999 vimos indonésios decapitarem timorenses. Estes factos relembram-nos que a humanidade tem necessidade de educar-se e formar-se, pois os seus valores, saberes, hábitos, costumes, ideias experiências., precisam ser reestruturados, para perceber estas novas realidades. Silvestre (2003: 37) refere que: “Assim, com o advento em força da globalização, a educação e a formação são tidas como os maiores recursos de que se dispõe nesta era do conhecimento, para se enfrentar esta nova (re)estruturação do mundo”.

Daí que seja inevitável que quem queira e necessite de trabalhar tem mesmo de apostar na sua formação, não só de base, como também ir sempre actualizando-se. Pois hoje assiste-se a uma queda dos postos de trabalho, e a que se deve esta queda? Segundo os autores atrás citados, tudo se deve à globalização, e a tudo o que lhe está associado, tecnologias da comunicação, baixo custo dos transportes, e o comércio livre, o mundo inteiro está transformado num mercado único.

Como referem, Martin e Schumann (1998: 10) “No próximo século, para manter a actividade da economia mundial, dois décimos da população activa são suficientes... estes dois décimos da população participarão assim activamente na vida, nos rendimentos e no consumo...”

Desta forma, o desenvolvimento trouxe muitos aspectos positivos, ao nível das TIC mais conforto e melhor qualidade de vida, mas ao mesmo tempo aspectos negativos, stress, desprezo por valores (éticos, morais e cívicos), crescimento da violência, droga, racismo e xenofobia. Pois o modernismo acelera a vontade colectiva de lutar contra as desigualdades e os efeitos negativos do enriquecimento. “... nas sociedades

tradicionais, a coesão social, ... está edificada sobre um mesmo conjunto de representações colectivas, coerentes entre elas e permitindo ligar, de forma coesa, os homens entre si”. (Xiberras, 1996: 85). Por seu lado a sociedade do futuro certamente revelar-se-á extremamente individualista e competitiva.

Assim a evolução da ciência e da tecnologia pode ser um bem para a sociedade, no entanto traz alguns constrangimentos, pois pode originar exclusão social, visto que tende a aumentar o fosso entre “os que sabem e os que não sabem”, os denominados infoexcluídos. “O fenómeno da exclusão, assim como o seu problema consequente, a integração, podem, então ser definidos num único olhar, em função de um mesmo espaço de referência: as dimensões escolhidas por um todo social” (Xiberras, 1996: 242).

Corre-se o risco de se valorizar os saberes técnicos e aptidões sociais, em detrimento de aspectos como o saber-ser e o saber-estar. Supostamente a escola deveria assegurar a todos os indivíduos que, por lá passam, a construção da sua identidade tanto no plano social, como no plano pessoal, ao mesmo tempo que forma recursos humanos necessários ao desenvolvimento integrado e sustentado do país. No entanto, actualmente tudo isso se processa também noutros contextos, como a Internet. O que traz alguns dissabores pois através deste meio de educação/formação não estão presentes “o aprender a ser e o aprender a viver juntos” (Delors, 1997: 77-78). Para além disso tem-se acesso a ideais xenófobos, racistas que não se coadunam com valores de solidariedade e de convivencialidade. Isto não deixa de ser preocupante, pois como refere Silvestre, (2003: 42-43) “..., a vocação da educação e da formação deveria ser de passar a dar à ciência e à cultura actual e vindoura as respectivas dimensões formativas e educativas”.

Desta forma um projecto educativo quer seja de auto ou de heteroformação que recaia

sobre uma população transforma-a no principal engenho de desenvolvimento individual e comunitário. Quando isto é conseguido, educadores e educandos constituem comunidades onde todos aprendem e crescem em conjunto. (Antunes, M. 2007).

“A sociedade actual está a ser atravessada, muito rapidamente, por grandes convulsões motivadas pela evolução científica e tecnológica. São modificações profundas que atingem todo o tecido social e cultural e que provocam repercussões imprevisíveis. Por isso, e cada vez mais, os indivíduos têm de estar preparados para os grandes desafios que tal situação lhes impõe. Não é de admirar, deste modo, que um dos aspectos em que mais (e depressa) se tem de actuar seja no domínio da educação”. (Nogueira, Rodrigues e Ferreira, 1990: 15).

Assim se vê a necessidade de caminharmos todos no sentido de nos educarmos mas não sozinhos, é importante haver uma simbiose com a sociedade e com todos os recursos que ela nos oferece, embora, nos reservemos o direito de poder tirar do meio aquilo que mais nos convém. “Já não é aceitável condenar ou exaltar a sociedade da informação, como não era justo esperar milagres ou catástrofes da industrialização”. (Xiberras, 1996: 73). Em suma devemos reconhecer que a globalização tem aspectos negativos, mas é evidente que também tem aspectos positivos, e assim deve evitar-se a todo o custo uma ruptura ou rejeição, porque uma consequência disso poderá ser, como refere Xiberras, “A exclusão das pessoas idosas releva, por exemplo, deste tipo de ruptura: fraca solidariedade de grupo e rejeição da sociedade global” (1996: 243). Touraine, por seu lado, defende que modernização/globalização devem compreender e respeitar a identidade individual e cultural dos sujeitos e a sua própria capacidade de adaptação às novas exigências de uma sociedade cada vez mais globalizada. “Esta representação do Sujeito como agente de combinação da acção instrumental e de uma identidade cultural corresponde à nossa experiência da modernização”. (Touraine, 1998: 198).

Em suma os efeitos da globalização nas pequenas localidades fizeram-se sentir, no

entanto compete aos próprios sujeitos lutar, para que as consequências disso não sejam demasiado avassaladoras ou devastadoras. “Não há cidade sem campo, é para este e para o seu seio que ela se abre; duas entidades interligadas em perfeita complementaridade” Guerreiro M. (1997: 49).

3 - A utilização educativa das tradições que fazem parte do património local/troca de saberes entre gerações

No início dos anos 70, surgiram as recomendações da OCDE, que sugeriam que os estabelecimentos de ensino eram lugares de mudança por excelência. Mas foi na década de 80 que essa ideia se desenvolveu, beneficiando do surgimento da investigação educativa e do facto da escola começar a ser vista como objecto científico. A nível local os estabelecimentos de ensino assumem um papel mais autónomo e dinâmico, procurando provocar mudança, através do seu principal instrumento, que é o projecto educativo. (Canário R., d'Espiney R., org.: 1994).

Assim, a preocupação de estabelecer relações de natureza mais interactiva entre a escola e a comunidade já se vem sentindo há alguns anos, apareceu associada a críticas ao funcionamento das instituições escolares. Críticas, essas, que pretendiam corrigir alguns dos efeitos mais negativos de uma gestão escolar muito fechada e centralizadora.

Como já referimos atrás, desde o início dos anos setenta, foram feitas numerosas experiências inovadoras, quer no que diz respeito às práticas pedagógicas, quer no que diz respeito à própria gestão das escolas, e ainda sobre a política de gestão dos equipamentos educativos, tudo isto com o intuito de abrir a escola à comunidade local.

“A pertinência e necessidade desta “abertura” tornou-se uma ideia relativamente consensual...” Canário (1990: 1). Importa salientar que as intenções nem sempre se concretizaram. Assim, em muitos casos, as inovações foram um fracasso, devido ao alcance muito limitado dos seus resultados. Desta forma foram-se inventando novas

práticas que se adicionaram ou simplesmente sobrepueram, sem contudo alterar a lógica profunda do funcionamento das instituições escolares. As experiências mais bem sucedidas não ultrapassaram um nível local e parcelar. A abertura da escola à comunidade, apesar da passagem dos anos, continua a ser um tema actual e alvo de um discurso normativo, e a dificuldade em encontrar processos de mudança que o concretizem, torna-o um tema bastante discutido e alvo de inúmeras investigações educativas. Silvestre (2003: 233) refere que, “...estes últimos trinta anos pouco contribuíram, pelo menos em Portugal, para que a escola se tivesse aberto ao mundo”.

Neste sentido, importa mudar isso, a escola deve procurar estabelecer relações estreitas com o meio, pois a formação integral do aluno não passa só pela instrução dos conteúdos académicos, mas também pela “educação interdisciplinar”, (Duarte: 1993), na qual desempenham um papel preponderante os valores essenciais a um crescimento harmonioso, como solidariedade, respeito e tolerância para com o próximo. Estas considerações “...implicam que cada um de nós possua, a todo o momento, as capacidades de conhecer o meio onde vive...”. (Nogueira, Rodrigues e Ferreira, 1990: 176). É importante promover um conhecimento dos modos de vida, pensamento e história da região em que a escola está inserida e, ao mesmo tempo, fomentar a preservação, protecção e animação do património material e imaterial por ausência de condições propícias à sua generalização. Tal como nos referiu o professor da E.B.1 do Cavaleiro:

“A nossa cultura é muito diversificada e rica, em todos os sítios por onde eu tenho passado. Ainda hoje de manhã um miúdo estava a fazer um texto e escreveu que tinha ido cozer os “piques” na lareira e eu perguntei o que era isso. E a auxiliar disse-me que via-se logo que eu não era alentejano e que “piques” são uns quadrinhos de carne de porco frita, ora surgiu aqui e surgiu quando estamos a falar com as

peças da comunidade também e que depois levam a falar de outras coisas, palavras que se usavam antigamente e agora já não se usa. Tudo isto enriquece o vocabulário é aquilo que eu mais noto que é uma grande dificuldade das crianças desta zona, é o vocabulário ser pouco diversificado. Portanto quanto mais conversarmos mais eles partilham informações, mais isso suscita neles aprendizagens. Essa aprendizagem ao longo da vida eu hoje aprendi uma palavra nova logo de manhã e nesses momentos de convívio com a comunidade aprende-se imenso,... imenso” (Entrevista ao professor do 1º ciclo da E.B.1 de Cavaleiro , Novembro de 2007, Cavaleiro).

“Como qualquer sistema aberto, cada escola possui uma autonomia e identidade próprias, cuja preservação é condição de sobrevivência do próprio sistema” Canário (1990: 24).

Assim, como refere Duarte (2003), qualquer problema da região onde a escola está inserida, é susceptível de tornar-se objecto de estudo por parte desta, sempre com a colaboração das instituições locais disponíveis. Qualquer tema é possível de ser transformado numa investigação/exposição na comunidade. Os hábitos e costumes, da região em que a escola está inserida, devem sempre que possível, “serem apoiados pela organização de um centro de documentação escolar” (Duarte, 2003:17). Esse centro pode funcionar na própria escola e deve fazer-se com o contributo de todos e conter: - recolhas em cassete, áudio e vídeo, diários de campo, livros e inquéritos, fotocópias, doações da comunidade, os próprios documentos que a escola possui. Também se poderá criar um ficheiro onde esteja documentado todo o levantamento de património material e imaterial. Consideramos que a abordagem e o estudo de temas do património e tradições podem contribuir de modo válido para a educação estética de professores, educadores e crianças, assim como para o desenvolvimento da sua capacidade de

observação, e de uma atitude crítica face à massificação da informação visual e oral que invade a nossa vida diária e a criatividade das crianças que pretendemos educar.

Como refere Telmo 1989, muitas escolas e jardins-de-infância, do nosso país, exibem nas suas paredes e corredores desenhos e pinturas de má qualidade estética (várias vezes executada por adultos “com jeito para desenho”). Esses lugares devem estar livres para que as crianças possam pintar e voltar a pintar, praticando assim a sua expressão livre, experimentando materiais, e construindo aos poucos uma linguagem visual estética.

A existência e imposição na escola e no exterior de modelos estereotipados (figuras populares de banda desenhada, anúncios publicitários, cartazes), na maior parte das vezes importados de outras culturas, e não representam nenhuma. Mas acabam por desviar a atenção das crianças para observar a beleza dos edifícios e outros elementos característicos de uma rua, de um bairro, de uma região ou de um país, e que representam a sua identidade cultural.

Telmo (1989), refere que os autores dos programas do ensino básico, 1º e 2º ciclos, manifestam uma certa consciência em relação a esses valores, pois prevêm a exploração de temas ligados ao património nas disciplinas de Meio Físico e Social, Estudos Sociais, Educação Visual ou Português.

Refere ainda que, nos cursos de formação inicial e formação em exercício dos professores, existem objectivos que visam fazer a ligação ao meio, através do estudo do artesanato local, de recolhas de músicas e cantares tradicionais, do conhecimento de monumentos e objectos, etc.

Como educadores, já quase todos nós, tivemos ocasião de fomentar, realizar e observar trabalhos desenvolvidos por crianças e adolescentes e verificámos que uma proposta de sensibilização à protecção do património artístico e cultural pode ser desenvolvida com

grupos de diferentes níveis etários e se torna um bom contributo para a educação do espírito crítico e para o respeito pelos valores do passado e do presente. A nossa formação pessoal permite-nos dizer que as crianças do jardim-de-infância manifestam entusiasmo e adesão às propostas sugeridas, apresentando trabalhos bem conseguidos independentemente da idade, portanto este tema pode interessar crianças de diferentes níveis etários e de desenvolvimento. “É necessário provocar positiva, permanentemente e salutarmente o presente de forma a criarmos no futuro uma sociedade e um sistema social mais justo, livre, democrático e solidário onde os nossos descendentes possam literalmente coabitar. (Silvestre, 2003: 233).

De acordo com Telmo (1989), quando participou no concurso “Um tesouro para descobrir”, observou que alunos e professores manifestam enorme interesse pela descoberta e preservação do património local. Desta forma a participação de crianças, através de desenhos, prosa e poesia, foi enriquecida em inúmeros casos com as informações dadas por adultos com base na investigação realizada por pais e professores.

O professor/educador vê-se por vezes colocado longe da sua residência ou local de origem, por isso deve ser alguém consciente da importância de conhecer o meio onde a escola está inserida e, como tal, o explore em conjunto com o seu grupo de crianças e que as sensibilize para o conhecimento das características locais e para a conservação dos valores culturais. É neste sentido que a educadora do Jardim-de-Infância de Zambujeira do Mar nos refere a importância da participação dos mais idosos na vida da escola:

“... a contribuição das pessoas mais idosas, é importantíssima porque infelizmente há coisas que só eles é que sabem fazer, está-se a perder um bocado a transmissão desses saberes. Muitas vezes nós precisamos de alguém que saiba por exemplo fazer o pão, e onde é que nós

vamos, é sempre às pessoas de idade e às avós ou aos avôs quando é outras coisas mais masculinas, não há dúvida” (Entrevista à educadora do Jardim-de-infância de Zambujeira do Mar, Novembro de 2007, Zambujeira do Mar).

Por sua vez Duarte (1993), propõe que, no início do ano, educadores/professores observem a comunidade em que a escola está inserida e realizem um levantamento dos recursos possíveis, tornando assim possível realizar o seu trabalho.

Mas, voltando a Telmo (1989), diz que a maneira mais fácil de recolher as tradições é junto das crianças e suas famílias, por outro lado a procura de elementos do património junto das instituições e entidades da região permite estabelecer os contactos necessários para a integração da escola na comunidade. Desta forma, o educador/professor deve procurar juntar as pessoas interessadas: os pais dos seus alunos, as entidades locais, os seus colegas dos outros níveis de escolaridade, os elementos mais velhos da comunidade, incentivando-os a colaborarem no processo. Assim está-se a contribuir para que se processe a troca de saberes entre gerações, tal como nos referiu a educadora do jardim-de-infância do Cavaleiro:

“A troca de saberes entre gerações processa-se através de convívio, diálogo e actividades. Todas as actividades que envolvem motricidade ex: física desporto, manuseamento de diversos materiais, barro, massas produtos de culinária, etc. e ainda hortas, jardins (horticultura, floricultura). E também conversas, o contar histórias – tudo isto significa transmitir e trocar saberes. Ouvir os mais novos é fundamental para a troca. (Entrevista á educadora do jardim-de-infância do Cavaleiro, Outubro de 2007, Cavaleiro).

Para além disso, e tal como propõe Telmo, pode, junto com o seu grupo de crianças, restaurar pequenas peças, chamar artesãos à escola, gravar histórias ou cantares, fazer entrevistas, organizar colecções, inventariar o património local, desenhando peças ou

fotografando casas, escrever no jornal da terra, propor visitas guiadas, também se pode fazer a restauração de algumas peças, mesmo na própria escola.

Parece difícil? A referida autora diz, que a primeira dificuldade com que nos podemos deparar, talvez seja a procura de fontes de informação. Se tudo nos parecer inacessível, pode ser apenas uma questão de procurarmos melhor, e talvez possamos encontrar gente disposta a ajudar. A propósito disto apresentamos um pequeno trecho de Ana Duarte para vermos como os recursos podem ser muitos e variados.

“Os recursos da escola são habitualmente as autarquias, as juntas de freguesia, os museus, as sociedades de cultura e recreio, as casas do povo, os ranchos folclóricos, os grupos corais, as bandas de música, os conservatórios, as escolas de dança. Também as empresas, os artesãos, os agricultores, e pescadores, que fazem parte da população activa de uma comunidade podem dar um precioso contributo à escola e ajudam essenciais à concretização do trabalho de preservação e animação do património cultural e natural”. (Duarte, 1993: 17).

Portugal tem nove séculos de estado autónomo, milhares de anos de pré-história, vários séculos de domínio romano e vestígios da passagem de outros povos, e culturas. Deixaram-nos imensas coisas, muitas já em ruínas, nas ruas das nossas aldeia, vilas ou cidades, no largo, na igreja, nas varandas floridas, na pintura das casas e, porque não, dizê-lo, na alma de todos nós.

Por isso devemos preservar tudo o que existe, desde a igreja, o cruzeiro, o palácio, o moinho de vento, as danças, os cantares, todo o tipo de artesanato, histórias e contos tradicionais, a fauna e a flora. Desta forma, para compreendermos o presente, temos de começar por compreender o passado. Só atendendo a isto podemos despertar nas nossas crianças o sentimento de estabilidade e atmosfera familiar, que ela precisa em todos os momentos da vida quotidiana, através da catedral, da feira, do banco do jardim. (Telmo, 1989).

Continuando nesta linha de pensamento da autora supracitada, o educador pode estar consciente para tudo o que temos vindo a referir e, contudo, não saber como levar crianças tão pequenas a interessarem-se por temas que poderão à partida parecer-nos demasiado complexos. Telmo (1989: 9), sugere que se faça um pouco como à semelhança dos professores do primeiro ciclo “...que fazem a exploração do meio com os seus alunos, investigando monumentos e tradições e aproveitando os temas para o ensino das matérias escolares”. Assim, desta forma, de acordo com a autora, ao investigarmos monumentos e tradições podemos aproveitar os temas para o desenvolvimento lógico-matemático, desenvolvimento da linguagem, conhecimento do mundo, etc. Enfim, os temas do património podem perfeitamente ser aproveitados para propor actividades relacionadas com o nível de ensino do jardim-de-infância e do 1º ciclo. Assim pode-se ensinar qualquer conteúdo a partir de uma obra de arte, de uma poesia, ou ainda de uma história ou conto tradicional. Com uma criança mais velha podemos chamar a atenção para o interesse histórico de determinado objecto ou falar-lhe do seu estilo arquitectónico, no caso de uma criança mais nova podemos associar essa peça à sua rotina diária. Esta ligação afectiva, tão necessária a crianças deste nível etário, aos factos e objectos do seu dia-a-dia, irá transmitir-lhes a segurança necessária para um desenvolvimento harmonioso. Quando falarmos da vida das plantas ou dos animais, da construção de uma casa, teremos de adequar a nossa linguagem à idade das crianças que temos à nossa frente. Para captar-lhes a atenção, por vezes teremos de utilizar um diálogo mais vivo, outras, uma canção, um jogo, ou ainda o gesto e o movimento. “Por fim, iremos aproveitar os testemunhos do passado para desenvolver actividades de expressão com as crianças”. (Telmo, 1989: 9). Ao manusearmos os materiais/objectos em conjunto com as crianças podemos motivar para o estudo de uma forma e sua semelhança com outras já conhecidas, as cores, estas experiências ajudam

na construção de conceitos, e na expressão dos sentimentos.

Em relação ao primeiro ciclo, Telmo (1989), diz que o professor pode, em conjunto com os seus alunos e com toda a colaboração que consigam por parte dos seus familiares, pessoas da comunidade quer sejam entidades públicas ou privadas, recolher vários elementos a partir dos edifícios, costumes, utensílios, danças e festas. Em contexto de sala de aula, tudo o que foi conseguido depois de ser devidamente explorado, pode resultar em textos, jornais de parede, instrumentos ou brinquedos.

É a partir dos seis, sete anos, quando as crianças desenvolvem o espírito de grupo, que o professor aproveita para fomentar as relações interpessoais: entre os alunos e entre os alunos e os adultos (o próprio professor, os pais, os outros indivíduos da comunidade). As trocas de experiências numa situação de investigação permitem uma cooperação que implica dinâmica de grupo na classe e que facilitará a futura integração dos indivíduos na comunidade. (Telmo, 1989: 12).

Os instrumentos de trabalho rudimentares, os brinquedos dos idosos, os móveis e roupas de famílias antigas, as máquinas sem uso de uma fábrica, os livros manuscritos de instituições centenárias, os arquivos amarelecidos, etc., são materiais riquíssimos que se podem expor, mostrar e explorar com as crianças e restante comunidade. tradições/património são: a igreja, o fontanário, o centro histórico, a zona ribeirinha, o mercado, as profissões em extinção, as adivinhas, os jogos e os contos tradicionais, a pintura, entre outros. Património é tudo o que podemos encontrar na região administrativa do concelho, e todas as populações de um determinado ponto do país têm o seu património: construído, artístico, cultural, imaterial e natural, à espera de se interessarem por ele. (Telmo: 1989), (Duarte: 1993).

O triângulo Escola-Família-Comunidade implica uma complementaridade de funções, que vão desde a troca de recursos e esforços humanos, contribuindo assim para o crescimento e desenvolvimento harmonioso da criança, no enquadramento da sua cidade ou região. A família e comunidade são recursos imprescindíveis da escola, para:

recolher, apresentar, estudar, conservar, e animar o património local. “O pároco e o médico da aldeia, o bibliotecário e o reformado têm desempenhado um papel importante na investigação, conservação e divulgação, do nosso passado” (Telmo, 1989: 7).

No fundo, o que importa é que o educador/professor desenvolva o gosto pela pesquisa e que incentive as suas crianças a recolher elementos e a consultar documentação. Contudo a participação das crianças em trabalhos deste teor tem que ser prévia e cuidadosamente planeada e adaptada às capacidades das crianças. O estímulo artístico é indispensável na formação de uma criança e de um adolescente e melhora consideravelmente a sua aprendizagem, além de abrir caminhos à sua imaginação e criatividade.

Importa que as eduquemos bem, para que os ajudemos a tornarem-se adultos mais sensíveis e mais atentos ao equilíbrio ecológico e aos valores patrimoniais, estaremos desta forma a melhorar a escola, os serviços, a construção civil, e a arquitectura do futuro. As crianças que hoje estamos a educar serão os profissionais de amanhã e, como nos refere (Touraine, 1992: 418), “O homem é, antes de mais, um cidadão”. Em suma, perante o que descrevemos atrás, justifica-se a necessidade de implementar nas escolas e jardins-de-infância um trabalho de projecto apoiado na escola, mas fazendo dela um instrumento de animação local e, ao mesmo tempo, assegure que pais, crianças e comunidade se reencontrem com os seus valores e com o orgulho de si mesmos.

Mas, nem sempre é isso que acontece, como refere Ferreira, “No que toca ao ensino primário, designadamente em contexto rural, tem sido difundida a ideia de que os problemas que o afectam são essencialmente problemas de rede escolar, passíveis de serem solucionados através da sua reorganização técnica e administrativa” (2005: 95).

Desta forma tem-se assistido a uma racionalização e cada vez mais tenta-se que o ensino seja cada vez menos educativo e cada vez mais escolar. “Relativamente à

educação de infância, esta lógica de racionalização tem-se manifestado, de uma maneira mais geral, através de um processo de “escolarização” (Ferreira, 2005: 96).

Numa tentativa de combater esta tendência, têm proliferado no terreno alguns projectos ao longo das últimas três décadas. Neste campo destaca-se o papel do I.C.E., que através de alguns projectos como o “ECO – Escola-Comunidade” (D’ Espiney, e Canário, Orgs., 1994), e as “Escolas Isoladas” (Amiguinho, Canário e D’Espiney, 1994), entre outros.

“...tem vindo a chamar a atenção para o facto de que o problema das pequenas escolas em meio rural não constitui um problema estritamente do foro escolar, mas antes um problema de desenvolvimento que diz respeito à própria sobrevivência do mundo rural”. (Ferreira, 2005: 97).

Estes projectos têm esclarecido que, muito embora a escola ainda tenha um papel central, o campo educativo ultrapassa os seus muros. Como refere Ferreira (2005: 98):

“...o estudo do local em educação faz apelo a uma abordagem global da acção educativa, de modo a inscrever ... as modalidades formais, não formais, e informais, as dinâmicas comunitárias que envolvem crianças e adultos, as dimensões sócio-educativas dos processos de desenvolvimento local”

Por seu lado Antunes M., (2007: 239), refere-se a “comunidades educativas intergeracionais”, descreve-nos a importância de criar grupos/comunidades que integrem pessoas de diferentes idades, e diz que, em termos pedagógicos, este envolvimento educativo faz com que todos aprendam. E prossegue, dizendo que a educação é um processo global, dado que pretende desenvolver o homem em todas as áreas e que é permanente, dado que se processa ao longo da vida e em todos os contextos, mas para além disso, “... também um processo comunitário, o que significa que o ser humano se educa na inter-relação com o outro”. (Antunes M. 2007: 240).

A mesma autora também se reporta à importância das relações familiares que se estabelecem no seio de uma família, entre as pessoas que a compõem, e que por vezes abrangem várias gerações. Como tal é natural que surjam trocas significativas e que se processam tanto no sentido descendente como no ascendente. Os filhos aprendem com os pais ou avós, mas, por seu lado, os pais ou avós também crescem com os conhecimentos dos filhos ou netos. Se é tão importante as trocas de saberes entre gerações, quer seja no seio familiar ou na escola: “... porque não investir na criação de *comunidades educativas intergeracionais*, envolvendo diferentes gerações em projectos educativos que permitam catalisar as diferenças entre os seus membros no sentido do desenvolvimento integral dos indivíduos e comunidades?” (Antunes, M. 2007: 241).

Acrescenta ainda que estas comunidades podem construir-se em vários espaços, sobretudo em instituições onde coexistam diferentes valências etárias, (ex. centros de dia, jardins-de-infância, ATL,s), ou em ditas comunidades de base como aldeias ou bairros. Os benefícios destas comunidades, ou seja de espaços onde se correlacionem pessoas de diferentes idades, etnias, religiões, culturas, podem ser vários. Desde logo o respeito pela diferença, o desenvolvimento da solidariedade, e, no que diz respeito ao envolvimento de idosos, é sobretudo prevenir atitudes discriminatórias. Para além disso, os idosos poderiam desempenhar um papel social activo e reconhecido, através das suas experiências de vida poderiam contribuir para o processo de desenvolvimento global de todos os que com eles se envolvessem. “... as sociedades devem caminhar no sentido de permitir que os idosos possam permanecer integrados na vida social”. (Antunes, M. 2007: 242).

Vejamos o que nos disse a docente do jardim-de-infância do cavaleiro:

“Ao pedir ajuda a adultos/idosos fá-los sentir úteis e válidos, tendo oportunidade de ao participarem se ocuparem e até colmatar um pouco a solidão se for o caso. É ainda importante transmitirem os seus

“saberes”. (Entrevista à educadora do jardim-de-infância do Cavaleiro, Novembro de 2007, Cavaleiro).

Também a educadora do jardim-de-infância de João de Ribeiras, nos referiu isso claramente:

“... a valorização pessoal é uma coisa muito importante para os miúdos aprenderem a valorizarem as experiências dos adultos e não os considerarem como pessoas que já passaram os seus dias. Considero que para os adultos envolvidos, também o contactarem com novas experiências, coisas que são diferentes daquelas que eles viveram, e acho que toda essa envolvência é enriquecedora quer para uns quer para outros”. (entrevista à educadora do Jardim-de-infância de João de Ribeiras, Novembro de 2007, João de Ribeiras).

É, nesta linha de pensamento que o Projecto do I.C.E. das Escolas Rurais é alvo do nosso estudo, na medida em que pretendemos investigar a “Troca de Saberes entre Gerações”, que se processam “dentro” do Projecto.

Pensamos que estas trocas de experiências originam situações que permitem uma cooperação que implica dinâmica do grupo, o que facilitará a futura integração dos indivíduos na comunidade. E, como refere Silvestre, (2003: 248) “Por outro lado, poderia ser também a área onde se recuperariam e promoveriam todas as tradições, usos e costumes de cada comunidade/território/espço/tempo educativo/formativo”.

4 – A Escola Rural

4.1 – Escola Rural na Europa

A escola é um lugar onde se educa e transmite conhecimentos, mas, de qualquer modo, devido à grande importância dos meios de comunicação que assumem cada vez mais um papel de questionar as estruturas da sociedade, actualmente é muitas vezes contestada.

Em França, alguns desenvolvimentos levaram a uma crise de identidade dos espaços rurais, assim a crise do mundo rural e da escola estão na ordem do dia, e fazem parte das preocupações da sociedade francesa, sobre isso têm-se feito muitos estudos. Yves J., (Canário R., 1995: 34 org.), refere que em 1950, o espaço rural representava 40% da população francesa, em consequência de uma alta taxa de fecundidade, as famílias eram grandes, o estado ia construindo escolas. Esta panorâmica alterou-se, assim, em 1993, a população rural já representava menos de 20% do total da população, a população está envelhecida, porque a taxa de fecundidade baixou e assemelha-se à das grandes cidades, e o estado começou a fechar as escolas.

Na década de 50, no campo predominava a agricultura, 48% das famílias dependiam das actividades agrícolas, em 1991, essas famílias só já representavam 20% do total. Tal deveu-se ao facto de, na década de 60-70, terem aparecido algumas indústrias ligadas à madeira, têxteis, mecânica, celulose, pele, calçado. Esta panorâmica levou também a alterações demográficas, nos anos 50, as pessoas residiam perto do seu local de trabalho, em 1993 isso já não se verifica, as populações estão em constante mobilização, sendo que as habitações estão cada vez mais dispersas, enquanto que os locais de trabalho estão cada vez mais concentrados. Assim a estreita relação que existia entre o emprego e a população residente já não existe.

Nos últimos anos, assistiu-se ao ordenamento do território, justificando-se para isso que é necessário encontrar uma harmonia entre as zonas rurais e urbanas. Nesta perspectiva, é necessário que existam serviços públicos a nível local, no qual a escola desempenha um papel muito importante. De qualquer modo, e de acordo com Mingat A. Ogier C. (Canário R.: 1995. org.), os serviços públicos não podem constituir a actividade económica dos meios rurais por excelência, deve-se sim investir nas actividades de produção. Contudo, há um conjunto de serviços que são essenciais como correios,

transportes, serviços bancários, posto de saúde. A existência da escola primária reveste-se de um grande valor simbólico, surge associada à vida da aldeia, a escola aparece como algo que é imprescindível.

Mingat A. Ogier C. referem, “...há cem anos atrás, havia uma escola primária em cada aldeia e hoje em dia tal não sucede...” (Canário R., 1995: 15). O que se justifica, e, como já referimos, devido ao êxodo rural e ao envelhecimento das populações, os mais novos partiram em busca de melhores condições de vida.

Em consequência disso, nas escolas rurais houve um decréscimo do número de crianças em idade escolar, a existência de menos turmas aumentou os custos da educação. Isso leva a que estas pequenas escolas sejam encaradas como dispendiosas e, como tal, se opte por encerrá-las.

Tem sido uma sucessão de rupturas, o que leva a que seja necessário que os espaços rurais se alterem e se apoiem na valorização do local e de tudo a que a ele está inerente. Uma das estratégias é criar laços de forte complementaridade entre as várias aldeias vizinhas, criando-se um espírito comunal.

Nesta perspectiva, colocam-se alguns desafios à escola rural, há uma enorme pressão dos pais sobre a escola e sobre os professores, porque é vista como algo que pode ter repercussões no futuro das crianças. Assim os pais acabam por escolher em função da imagem que têm da escola, e por vezes a sua localização determina o local de residência, e esse factor é imprescindível para decidir, se é ou não possível aos espaços rurais recomporem-se socialmente.

Ora, Yves J., (Canário R., 1995: 41 org.), refere que em França quem decide se as escolas fecham ou não é o Ministro da Educação Nacional que reparte entre os departamentos as vagas a redistribuir em Paris, posteriormente o Inspector da Academia

atribui, consoante as comunas, as vagas a suprimir, e todos os anos este cenário repete-se. Assim as escolas rurais vivem todos os anos na incerteza, este cenário leva à degradação da imagem da escola rural.

Por isso, o referido autor defende que há que apostar numa nova ruralidade, em que à escola rural seja reconhecido o seu enorme papel na socialização da criança e na sua própria integração devido à proximidade de relações entre pais e professores. Para além disso, refere também que o estado preocupa-se, sobretudo com equipamentos orçamentos, no entanto o que interessava, era que a atenção recaísse sobre a criança e a sua identidade.

De qualquer modo, no caso francês, a escola é considerada uma estrutura em osmose com o seu meio ambiente, ou seja, caracteriza-se pelas relações que se vão estabelecendo entre todos os que estão envolvidos nela (professores, alunos, os pais, os autarcas, o bairro, a aldeia, as outras escolas e o mundo). Quanto mais estreitas forem essas relações mais oportunidades têm de interagir entre si. A grande vantagem de abrir a escola ao meio é o de receber-se e emitir-se informações quase de um modo infinito. Segundo Calvi, J. “É permitir a todas estas estruturas que se interpenetram... viverem uma espécie de osmose evolutiva e formarem um tecido social sólido e activo”. (Canário, R. org., 1995: 87). Com este estabelecimento de relações, as crianças transformam-se em agentes activos do seu meio e a escola num centro de aprendizagens a nível pedagógico, social, económico, e cultural, quer para crianças, quer para professores, tudo isto contribui para uma sociedade justa, democrática e solidária. Face ao exposto parece de vital importância a existência da escola rural, pois ela permite este tipo de desenvolvimentos, porque essa é a sua maneira de organizar-se. Seria de salutar seguir este exemplo para a construção de uma nova escola, visto que a França tem muitos problemas de integração de jovens nos subúrbios, porque muitos não têm

qualquer identidade social e cultural, onde existem escolas, sem laços entre a comunidade e a escola, e mesmo entre as pessoas. O modelo da escola rural seria benéfico, na medida em que seria importante que, nestes lugares, a escola se transformasse num pólo de atracção para a comunidade.

Na Bélgica, Bouchat T., (Canário, R. org., 1995), fala-nos de um dia típico numa escola rural Belga, e apresenta-nos as vantagens da Escola rural. Um deles é a proximidade, geralmente a escola situa-se muito perto do local da escola, naturalmente as crianças não perdem tempo e não se cansam nos transportes escolares. O percurso que muitas vezes é feito a pé, pela criança, e por vezes até mesmo sozinhas, é saudável e permite-lhe o contacto directo com a natureza. Permite-lhe almoçar na sua própria casa ou de familiares, o que significa que o dia de aulas pode ser fraccionado e variado, o aluno não precisa de passar o dia inteiro na escola. Em caso de ficar doente pode usufruir do conforto dos seus familiares mais facilmente. Os alunos conhecem-se entre si, cresceram juntos nas ruas da aldeia, o professor também já lhes é familiar porque a escola não é mais que um ponto de encontro, como outro qualquer. Este clima de interconhecimento mútuo dá segurança à criança, é-lhe mais fácil escolher amigos e construir amizades sólidas.

Um outro aspecto a salientar é que, pedagogicamente, é de facto possível partir das “vivências dos alunos”, porque é natural que todos, crianças, professores e restante comunidade partilhem a mesma cultura, porque são todos da mesma aldeia. Podem utilizar-se estratégias, como por exemplo, encontros, visitas aos locais de trabalho dos seus familiares e outros elementos da comunidade, visitas à sua própria casa, o conhecido pode motivar a criança para novas aprendizagens.

Nas escolas rurais existem geralmente menos alunos, portanto ela pode ser ouvida, respeitada, há tempo para que tudo seja vivido e compreendido serenamente. Também

há vantagens que se prendem com o facto de as turmas terem alunos de diferentes idades e poderem ser de quatro anos de escolaridade diferentes, os mais novos podem aprender com os mais velhos. Assim as crianças podem mais facilmente exercer a autonomia, o professor não trabalha com todos ao mesmo tempo, a criança é levada a trabalhar sozinha ou em grupo. As dificuldades que a criança não conseguir ultrapassar num ano, podem facilmente ser ultrapassadas no próximo, porque é fácil repetir a matéria, o ensino é quase individualizado, cada aluno aprende ao seu ritmo.

Em Espanha, nos anos 80, nas províncias de Castela e Leão, houve uma flexibilização, e como tal surgiram projectos para inovar as escolas rurais. Hervás M. (Canário, R. org., 1995) refere esta experiência que partiu de um grupo de professores do E.G.B. (ensino geral básico), da zona rural de Valle Amblés, província de Ávila. Em 1985, a pedido do M.E.C. (Ministério da Educação), e baseando-se no Anteprojecto de Reforma do Ciclo Superior, construíram um Projecto de Agrupamento Escolar. Com este projecto, formou-se o Agrupamento Experimental “Coordenação Escolas Unitárias Valle Amblés”, no curso de 1985-1986. Posteriormente participaram na Experimentação da Reforma em Escolas Rurais e nos Projectos ATENEA e MERCÚRIO.

No que diz respeito à organização destas iniciativas, começaram por, com o apoio do Centro de Recursos, realizar actividades que envolvessem todas as escolas. Visto que os resultados destes encontros foram muito bons, elaborou-se o Projecto de Agrupamento Experimental. A equipa de professores orientou-se por dois princípios, o da “coordenação e o da autonomia”. No que diz respeito à coordenação, pautou-se por uma programação e orientação geral comum. Foram organizadas actividades que envolveram alunos e professores: reuniões, encontros, visitas de estudo. Tudo foi submetido ao mesmo sistema de avaliação, os professores de apoio deslocaram-se por todas as escolas. Quanto à autonomia, esta refere-se sobretudo ao facto de cada escola ter podido

adaptar o programa, que era comum, à realidade de cada escola. Estendeu-se também à coordenação do Agrupamento, coordenação dos diferentes programas, em que se participa, secretaria do agrupamento, e às actividades que as escolas realizaram em conjunto, já referidas anteriormente. Todo este processo é organizado todos os anos e é discutido e acordado por toda a equipa de professores e procede-se à divisão de tarefas, ou seja, todos ficam com horas distribuídas para se dedicarem às diferentes actividades do projecto. Nestes agrupamentos os alunos são agrupados por ciclos, porque a realidade das escolas assim o exige e também por questões psico-pedagógicas, no entanto procura-se que as actividades de cada ciclo sejam flexíveis, de modo a respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança.

O projecto Educativo e o Projecto Curricular baseiam-se na pedagogia de escola activa em constante interacção com o meio. Desta forma, procura-se que os alunos sejam protagonistas da sua própria aprendizagem e que adquiram conhecimentos que tenham significado para eles. Hervás M. justifica isso, "... porque tem que procurar informação, organizá-la, e estabelecer relações compreensivas". (Canário, R. org., 1995: 103). A socialização tem estado sempre presente como um elemento considerado no meio de toda esta organização, o que se justifica por serem escolas unitárias e com um reduzido número de alunos (entre sete e quinze) e com diferentes idades (quatro a dezasseis anos), e que se situam em pequenas localidades, com poucos habitantes. Portanto, tudo se resume ao princípio pedagógico que parte da realidade da criança, das suas experiências vitais, e depois ir-lhes proporcionando contacto com outras experiências diferentes das suas, para assim ir enriquecendo a sua formação. Neste sentido, e obedecendo a uma metodologia específica, programam-se visitas de estudo, revistas escolares, e encontros bimestrais. Estes encontros, que se realizam uma vez em cada aldeia do agrupamento, têm a duração de um dia e neles participam todos os professores

e alunos de todos os ciclos. Chamam-lhes “dias de aula”, os alunos são agrupados por ciclos, isto é, em grupos homogéneos. Desenvolvem actividades a que geralmente não têm acesso, quer seja pelo número reduzido de alunos, ou por falta de instalações adequadas, ou actividades que por serem realizadas em grupos maiores tornam-se mais gratificantes. Nestes dias os alunos dos ciclos médio e superior têm três actividades, duas de manhã e uma de tarde. Os alunos da pré-escola e 1º ciclo têm quatro actividades, duas de manhã, duas de tarde. Para os alunos do ciclo médio e superior, uma destas actividades é sempre dedicada ao desporto, entretanto os alunos da pré-escola e primeiro ciclo são contemplados com uma sessão de psicomotricidade. Para além disso, há actividades dedicadas à tecnologia ou experiências, música ou escultura. Os alunos dos ciclos médio e superior fazem trabalhos em grupo acerca da matéria que estão a estudar, o que se considera muito bom em termos de socialização e estimulante para motivar a aprendizagem.

As visitas de estudo são também outra das actividades curriculares, previamente cada escola faz o estudo do percurso da visita e fazem-se trabalhos sobre os lugares que se pretendem visitar. Posteriormente faz-se uma selecção dos trabalhos e elabora-se uma revista escolar ou um dossier de viagem.

Durante a visita privilegia-se o contacto entre os alunos das diferentes aldeias e outras pessoas, tiram-se notas, fotografias e fazem-se vídeos. Realizada a visita a partir destes registos, com recurso à memória e com mais informações que consigam adquirir através de pesquisa, fazem-se trabalhos de temas monográficos, ou de núcleos temáticos, que se transformam em revistas escolares. Nelas reflecte-se tudo aquilo que viram, exploraram e aprenderam, toda a actividade é avaliada pelos alunos, professores e pais. A avaliação é vista como um processo contínuo que se realiza simultaneamente com o processo ensino-aprendizagem.

Durante a elaboração do projecto, que esteve na base do programa Ateneia, analisou-se a situação sócio-económica dos alunos, e viu-se que a maior parte deles não tem possibilidades de ter computador em casa. Baseando-se nesta realidade e tendo presente que o computador, na actualidade é um instrumento de trabalho e aprendizagem e de desenvolvimento lógico e de criatividade, ele foi introduzido nas escolas. Constituiu um poderoso recurso muito mais atractivo que outro qualquer.

Hervás M. refere, (Canário, R. org., 1995) que o aspecto mais relevante, deste projecto, foi a sua continuidade, que só se tornou possível pela estabilidade da equipa docente, pela sua flexibilização de ir integrando novas experiências, novos professores e novas escolas. Hervás M. concluiu que o sucesso se mostra pelo “...bom ambiente dos grupos de alunos, gostam de estar na escola, trabalham segundo as suas possibilidades, sem rotina, porque as actividades têm quase sempre algo de novo.” (Canário, R. org., 1995: 108-109).

Esta metodologia de trabalho constitui uma educação permanente para os professores, porque estão sempre em constante actividade, a adquirir e aplicar conhecimentos nas suas actividades diárias. Tudo isto só foi possível devido ao grande empenho dos professores e a uma política educativa que favoreceu e apoiou todos estes projectos, através de material didáctico, professores de apoio, especialistas e verbas em dinheiro. Todos os que se envolveram nestas experiências e que, como já referimos, foram favorecidas por políticas educativas qualitativas que puseram de parte o critério - poucos alunos, esperam ver prosseguida esta Reforma nas Escolas Rurais.

Em Inglaterra, as escolas primárias pequenas, com menos de 100 alunos, constituem 19% das escolas primárias inglesas, enquanto no País de Gales são 33%,. Estas escolas situam-se quase sempre em aldeias, embora também existam algumas nos meios urbanos. São estabelecimentos que estão muito ligados à comunidade onde estão

integradas e têm o seu apoio. Como tal assumem um papel muito importante na aldeia e na vida das suas populações, tal como referem Evans A. e Huckman L. “...e permitem uma sociabilização sem paralelo se comparadas com qualquer outra instituição de ensino, pública ou privada” (Canário, R. org., 1995: 111). Estas escolas pequenas têm sido alvo de acesos debates, onde é posta em causa a sua viabilidade devido ao seu custo, à adequação da sua metodologia, à qualidade dos professores, ao seu isolamento e ao facto de serem frequentadas por alunos com idades e capacidades muito diferenciadas. Assim, nas últimas décadas, tem-se apontado que as escolas que têm abaixo de um certo número de alunos são vistas como incapazes para dar o currículo do primeiro ciclo completo, devido aos seus poucos recursos. Estes argumentos, nos últimos vinte e cinco anos, levaram ao encerramento de centenas destas escolas.

Um factor a ter em conta nestas pequenas escolas é que os directores desempenham funções duplas, pois são ao mesmo tempo professores e administradores. A estas duas funções podem estar associados vários papéis com inúmeras responsabilidades, o que pode causar alguma tensão perante tanta diversidade de tarefas.

A lei da Reforma da Educação (1988), tinha como grande objectivo expor as escolas às leis do mercado, apostando que isso ia aumentar a qualidade do ensino. Construiu-se um Currículo Nacional que normalizou e pretendia uniformizar tudo o que se ensina em todas as escolas, independentemente da sua localização. Com tudo isto pretendia-se que os pais pudessem comparar os resultados escolares de sucesso e, baseando-se nisso, optassem pela escola que achassem que era melhor para os seus filhos. Tudo isto se reflectiu na forma como as escolas são financiadas, através da Administração Local das Escolas (LMS), assim, quanto mais alunos têm, mais dinheiro recebem. Tornou-se num factor incontornável, as escolas de maior sucesso atraem mais crianças, o que levou a que pequenas escolas não conseguissem sobreviver e tivessem que fechar.

Um dos grandes problemas, com que as pequenas escolas primárias se têm deparado, é porem em questão se são capazes de desenvolver um bom currículo, ou seja se terão os recursos materiais necessários para isso, e também se a qualificação do seu pessoal é suficiente.

Para dar resposta a isto, os professores e directores apostaram na sua formação contínua, que foi vista como uma forma de combater o isolamento. Nalgumas escolas introduziram-se conselheiros e professores conselheiros, que têm funções de gestores e de planificação do trabalho que se desenvolve na escola. No entanto também se dedicaram a estimular e criar grupos localmente, de modo a que levasse a uma organização de agrupamentos de auto-ajuda. Mas, houve uma redução do financiamento às escolas, o que se repercutiu na formação contínua das LEAs (Autoridades Educativas Locais), e os lugares de conselheiros sofreram uma redução. Nesta fase, muitos destes serviços de apoio LEAs, passam a ser privatizados e as escolas passam a ter de comprar este serviço.

Posteriormente, com o aparecimento da Administração Local das Escolas (LMS), os financiamentos e recursos deixaram de ser geridos pelos departamentos locais, isso passou a estar a cargo das próprias escolas. Assim, em mais de 90% dos casos, está tudo nas mãos dos directores e conselhos de administração. A direcção da escola tem também como funções contratar e despedir pessoal, decidir se o pessoal trabalha a tempo inteiro ou em part-time e também as gratificações a atribuir. As direcções gerem as verbas atribuídas como melhor entenderem, aliada a esta necessidade de gerir o dinheiro, surge uma valorização dos professores, pois houve necessidade de valorizar os professores e exigir-lhes cada vez melhor desempenho, que permita cumprir o Currículo Nacional, e conseguirem que os seus alunos atinjam resultados satisfatórios na avaliação que, como já referimos, obedece a um padrão pré-estabelecido.

Desde os anos 80, tentou-se uma experiência de fazer agrupamentos em rede, para colmatar alguns dos factores negativos das pequenas escolas, dando assim oportunidade aos alunos de interagirem com os seus pares e colmatar o isolamento dos professores e às suas poucas oportunidades de desenvolvimento profissional. Estes agrupamentos em rede unem várias escolas, tendo assim oportunidade de alunos e professores interagirem, partilharem experiências recursos e desenvolverem juntos certas competências que, muitas vezes, quando estão sozinhos, não conseguem atingir.

Nos anos 90, em Cardiff, legislação publicada para educação e trabalho da Comissão Nacional de Auditoria, previa a redução dos lugares das escolas primárias, e também a concentração das LEAs (serviços de apoio e aconselhamento), puseram em causa a continuação de muitas destas escolas. Em Abril de 1996, uma reorganização do sistema levou à constituição de vinte e três autoridades locais. De acordo com Evans A. Huckman L. (Canário, R. org., 1995), em 1994, em Cardiff, procurando contrariar esta perspectiva, a Universidade de Gales decidiu criar um projecto para dar apoio a agrupamentos, em rede, de escolas primárias, que se situavam em áreas rurais, e áreas mistas rurais/urbanas do centro, sul e oeste de Glamorgan, Gwent, e Powys. O primeiro passo deste projecto consistiu em realizar uma reunião, com 60 pequenas escolas, provenientes do sul de Gales, nela analisou-se a problemática destas pequenas escolas. Em consequência desta reunião, 37 escolas deram origem à formação de 7 agrupamentos em rede, que foram os protagonistas do projecto. Esta participação no projecto implicou trabalhar com a Escola de Educação, esta comprometeu-se em colaborar com as escolas no desenvolvimento de todas as actividades do projecto, e para além disso implantou um serviço de informação e consultadoria, ao qual as escolas podiam recorrer sempre que necessitassem.

Criou-se também uma Comissão de pilotagem para supervisionar o projecto. Nesta estão representados diversos serviços e autoridades locais (Companhia galesa das águas, a Telecom Britânica, e a “Business in the Community”. Estes agrupamentos em rede são também ainda apoiados no que diz respeito aos assuntos principais do projecto, pela Autoridade Galesa para o Currículo e a Avaliação (ACAL). Para além disso, existem também dois órgãos consultivos, um em representação das cinco autoridades locais que estão envolvidas no projecto, o outro que representa os coordenadores dos sete agrupamentos envolvidos no projecto. Sob a coordenação da Comissão de Pilotagem foram implementados dois projectos de pesquisa, um debruça-se sobre “gestão de recursos nas escolas pequenas”, o outro refere “o impacto do agrupamento, em rede no desenvolvimento de projectos de escola, para melhorar o ensino e a aprendizagem nas escolas pequenas”.

Evans A. Huckman L. (Canário, R. org., 1995: 128), dizem que o projecto das escolas pequenas tem três objectivos: promover educação de qualidade, melhorando o ensino e a aprendizagem em cada agrupamento de escolas; apoiar os pais e as suas comunidades, constituindo uma escolha de qualidade rica e variada na sua própria localidade; levar a cabo uma pesquisa para avaliar todo o processo, de modo a fornecer informações que favoreçam decisões racionais e conscientes, a nível nacional, local e comunitário.

Evans A. Huckman L. (Canário, R. org., 1995: 128), concluem que o governo do reino unido, como grande parte dos estados membros da União Europeia, não tiraram completamente o apoio a estas pequenas escolas, contudo ultimamente nada se fez para as manter. Pelo que os referidos autores consideram de primordial importância que se mantenha um interesse por estas escolas, visto que consideram que elas contribuem para o bem-estar, e muitas vezes, até para a sobrevivência das pequenas comunidades.

4. 2 - O Projecto das Escolas Rurais do Instituto das Comunidades Educativas

O Projecto das “Escolas Rurais, de obstáculo a recurso”, está presente em 11 distritos do país. O seu principal objectivo é o local – a aldeia, a localidade, e a escola, que é vista como o veículo que conduz ao seu desenvolvimento. A intervenção do I.C.E., em meio rural, consiste sobretudo em organizar as comunidades para que tomem iniciativas “a partir do seu património natural, construído e/ou saberes e que se afirmam ou viabilizam (...) pela competitividade que oferece a sua condição de alternativa cultural, social e mesmo económica” (Espiney, 2004: 3). Desta forma tenta-se levar as pessoas a reunirem-se em torno de actividades de animação cultural (realização de festas, encontros comunitários); a criarem serviços úteis à sua qualidade de vida (ATL`s, Centros de Dia); a lutarem por coisas que tinham, mas que perderam (reabertura de postos de correio, serviços de saúde). Sendo assim é muito importante levar as populações a promover, a mostrar, a ensinar as tradições e práticas socioculturais em vias de extinção. A escola tem desempenhado aqui um papel muito importante, na medida em que a organização destas dinâmicas, e a mobilização das populações partem da escola. O desenvolvimento local só se consegue através do exercício de cidadania, ou seja pela participação das pessoas.

As crianças também são agentes de desenvolvimento, desde que “...o seu espaço de aprendizagem esteja organizado e funcione de forma territorializada...” (Rui d`Espiney, 2004: 64). Ou seja implica que estejam envolvidos nos problemas do quotidiano, questioná-los e obviamente participar na sua solução.

“Prática corrente no Projecto das Escolas Rurais são os momentos em que as crianças trabalham com os idosos, ouvindo deles relatos de vida, lendas e “segarregas”, estórias e tradições” (Rui d`Espiney, 2004: 69).

Para os idosos é algo muito importante, quando relatam factos já vividos durante a sua vida, recordam esses acontecimentos e também todos os sentimentos aliados a essas vivências.

Um excerto da entrevista ao professor do 1º ciclo do Cavaleiro retrata bem a importância do convívio entre crianças e idosos:

“É importante sobretudo nestes meios, se nós os localizarmos numa cidade ou num meio populacional onde os idosos têm onde se ocupar e têm convívio com outros idosos a questão não se coloca...agora nos meios pequenos é muito importante porque as pessoas saem daqui para fora para ganharem dinheiro, as pessoas com mais idade vão ficando sozinhas, a escola acaba por ter também um papel social e que é importante desenvolver.” (Entrevista ao professor do 1º ciclo do Cavaleiro, Novembro de 2007, Cavaleiro).

As crianças, por sua vez, vivem momentos de um presente que vêm assim enriquecidos, com as memórias dos idosos. A professora do 1º ciclo de João de Ribeiros, diz que:

“O adulto em parte traz para a criança as suas vivências desde criança, até a experiência deles de vida é importante para a criança. A criança conhece a vivência dos seus antepassados que muitas das vezes em casa não lhes é contado, enquanto na escola já surge a oportunidade e as perguntas e o idoso responde” (Entrevista à professora do 1º ciclo de João de Ribeiros, Novembro de 2007, João de Ribeiros).

Mas, para compreendermos melhor a dinâmica do Projecto das Escolas Rurais, vejamos um pequeno excerto de Rui d'espiney, (2004: 71):

”É em contraponto com esta realidade que o Projecto de Escolas Rurais e, de uma forma geral, toda a intervenção em meio rural assume como um dos pressupostos a criação de espaços e práticas de informalidade. Há uma aposta na multiplicação de momentos em que as pessoas são chamadas a partilhar emoções, saberes e a participar, na sua espontaneidade, em actividades comuns; há uma aposta na

desformalização dos processos de aprendizagem, nomeadamente das crianças, pela potenciação de situações não estruturadas de descoberta da realidade contextual; há uma aposta na troca de papéis na organização de iniciativas ou nos processos de construção de conhecimento; há uma aposta na deshierarquização das relações, pelo posicionamento simétrico que se procura estabelecer entre todos os intervenientes; há uma aposta no cruzamento de espaços como os que resultam, por exemplo, da criação de tempos de aprendizagem na rua ou na casa das pessoas; há enfim uma aposta na festa, nos tempos de animação que funcionam, de facto, como potenciadores de energias e de sentimentos”.

Este projecto surgiu com a intenção de combater o isolamento das pequenas escolas rurais, das populações, este isolamento era considerado um obstáculo ao desenvolvimento, às dinâmicas de trabalho pedagógico e à promoção sociocultural de professores, crianças e comunidade circundante. Portanto uma das soluções para combater este problema foi conseguir pôr as escolas a trabalhar em rede, e a debruçarem-se sobre as comunidades que as rodeiam, o que, por sua vez, levou as comunidades a trabalharem também em rede. Para além de se combater o isolamento, este projecto permitiu também inovar as práticas pedagógicas, transformou a comunidade num recurso educativo, promoveu a “troca de saberes entre gerações”.

A revitalização do meio rural tem de ser um processo que venha de dentro da própria comunidade e cujos protagonistas sejam os que aí habitam. O Projecto das Escolas Rurais considera que esses são precisamente aqueles que têm a marca da identidade rural, ou seja primeiramente os idosos. Eles são os grandes detentores de identidades, ora o projecto transforma-os em “actores sociais de mudança” (D`espiney, 2004).

E porquê? Porque, através de inúmeras iniciativas, os seus valores, saberes e vivências são valorizados, solicitados e partilhados com outros. Os principais privilegiados desta partilha são as crianças que, naturalmente, se interrogarão sobre o significado do que ouvem no presente que estão a viver e nas repercussões que isso terá no seu futuro. Mas

o mundo rural tem ainda um terceiro actor social, que é a mulher, isto porque tem um lugar destacado entre as crianças e os idosos, ela tem vivências familiares que se repercutem em valores e práticas culturais e são representativas da identidade do mundo rural.

Embora, também se considerem outros actores sociais, como estrangeiros, jovens e certas estruturas sociais, é no trio idosos, mulheres e crianças, que o projecto das escolas rurais baseia a sua estratégia de desenvolvimento endógeno.

O público-alvo do projecto é, desta forma, pessoas que estão excluídas, quer seja culturalmente, economicamente ou socialmente. Acabam por ser abordados exogenamente por alguém, surgindo assim a oportunidade de, de acordo com os seus desejos e aspirações, passarem de sujeitos objecto a sujeitos activos.

De acordo com D`espiney (2004: 80-81), o Projecto das Escolas Rurais e, de um modo geral toda a intervenção do I.C.E. em meio rural, não se caracteriza por ser técnica ou metodológica, tem uma intencionalidade política, que se manifesta de duas formas:

- Primeiro, pelo que se quer: está em causa favorecer formas de igualdade, criar condições à felicidade, conduzir à emancipação de quem está dominado ou excluído;
- Depois, pelo modo como se quer: está em causa induzir processos que favoreçam a participação, o exercício da cidadania e o respeito pela diversidade.

Depois de apresentarmos as linhas gerais que fundamentam o projecto, passaremos agora a falar da organização, a que obedece nas escolas e Jardins-de-infância que pretendemos estudar.

4.3 - Organização do Projecto

Actualmente considera-se importante e urgente haver espaços privilegiados para o desenvolvimento de aspectos da Educação para a Cidadania, assim, através deste

projecto, procura-se que haja na Escola momentos de discussão à volta de problemas sentidos pelos Professores/Educadores, Crianças/Alunos, Pais/Encarregados de Educação, Outros Elementos da Comunidade. A Educação para a Cidadania vive-se em cada momento, em todos os espaços da Escola, e todos por ela somos responsáveis. É urgente e necessário que todos sejamos desafiados a debater temas e problemas que resultem da nossa vivência, dentro e fora da Escola, a discutir questões que digam respeito à nossa dimensão pessoal e colectiva. Só seremos verdadeiramente cidadãos responsáveis amanhã se começarmos hoje mesmo a sê-lo.

Assim, o grupo de escolas e jardins-de-infância que desenvolvem o Projecto das Escolas Rurais, no Agrupamento de Escolas de S. Teotónio, realizam actividades em conjunto e individualmente, com os objectivos principais de que todos tenham de ser confrontados com as suas práticas de Cidadania e promover a interacção entre os vários Estabelecimentos de Educação/ Ensino e as suas comunidades envolventes.

Consideramos ainda que as actividades desenvolvidas com este Projecto irão contribuir certamente para a aquisição de um conjunto de competências que favorecem a várias dimensões, todos os que nele estão envolvidos.

Em conversas informais com os colegas educadores e professores, apontaram alguns objectivos do desenvolvimento do Projecto:

- Reunir escolas/jardins-de-infância de diferentes comunidades em torno de projectos integrados e integradores;
- Transformar os obstáculos e carências em recursos e indutores de formação e desenvolvimento de professores, crianças e comunidades;
- Promover aprendizagens activas, significativas, diversificadas, socializadoras e integradoras;
- Promover o exercício de uma cidadania responsável, activa, crítica e culta

- Alargar à comunidade o espaço educativo da escola;
- Cooperar na solução de um problema;
- Promover o debate de problemas que resultam das vivências dos alunos.

Escolas envolvidas:

- Jardim-de-Infância e E.B.1 do Brejão
- Jardim-de-Infância e E.B.1 do Cavaleiro
- Jardim-de-Infância e E.B.1 de João de Ribeiras
- Jardim-de-Infância e E.B.1 de Zambujeira do Mar
- Jardim-de-Infância São Teotónio (três salas)
- E.B.1 de São Miguel

Geralmente partem de um tema comum, cada escola aborda-o através das diferentes áreas disciplinares e não-disciplinares, recorrendo a vivências e a situações de aprendizagem diversificadas, significativas, socializadoras e integradoras das comunidades intervenientes e de acordo com os recursos existentes.

Todos acreditam que, ao estabelecer ligação com outras escolas e comunidades, irão beneficiar com a troca de experiências, enriquecendo desta forma o seu trabalho e poderão mais facilmente solucionar os seus problemas.

As actividades a desenvolver remeterão, continuamente, para a Formação Pessoal/Social e Educação para a Cidadania, bem como para a Promoção da Saúde. Remeterão igualmente para formas de organização e de apresentação de trabalho (como trabalhar em grupo, como investigar/pesquisar... – Estudo Acompanhado).

A Área de Projecto visa, também, a familiarização com o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Funcionamento/ Organização - O Projecto das Escolas Rurais compreende várias actividades, e cada actividade tem uma organização própria:

Dias Diferentes - Concentração de todas as crianças do grupo, numa das escolas, com actividades pré-programadas que assegurarão uma animação lúdica e pedagógica, onde se potenciam trocas e induzem aprendizagens.

A conceptualização dos programas de actividades pelos professores/ comunidades locais, faz-se de modo a implicar, cada vez mais, a identificação de estratégias possíveis de se reflectirem nos processos de aprendizagem feitos na sala de aula.

Os professores/educadores envolvidos funcionam como uma equipa permanente, alargada a outros actores do espaço educativo ou a responsáveis de outros programas em colaboração com o conjunto das comunidades que as escolas servem (técnicos autárquicos, representantes das famílias e comunidades, técnicos de educação, técnicos de saúde,...). Considera-se que há uma apropriação do projecto, e que os seus intervenientes empenham-se efectivamente nele. A animação da vida local, que a concentração de crianças só por si representa, surge como produto e indutor de:

- Uma implicação da comunidade chamada a participar na organização da acção;
- Reuniões de troca e esclarecimento com as famílias.

Dias Intercalares - Concentração das crianças numa das escolas, em grupos mais reduzidos, para poderem comunicar, aos colegas e comunidade local, as produções e aprendizagens realizadas em sala de aula sobre as vivências dos Dias Diferentes.

Formação - O Projecto, por vezes, conta com momentos de formação (Oficinas Pedagógicas) para os professores/educadores participantes, promovidos pelo Instituto das Comunidades Educativas, a calendarizar.

Avaliação - Após a realização das actividades haverá momentos de reflexão/ avaliação com os alunos.

Os adultos, intervenientes no Projecto, reúnem-se para avaliar as actividades realizadas, os saberes/conhecimentos adquiridos e as atitudes, de forma a dar-lhes continuidade ou

fazer a sua reformulação, se necessário.

No final do ano lectivo, o grupo de professores/educadores deve elaborar um relatório sobre o desenvolvimento do Projecto: reflexão crítica e construtiva, perspectivando o futuro do mesmo.

Divulgação: Artigos para jornais locais (ex: Jornal do Agrupamento de Escolas de S. Teotónio, Jornal de Odemira, Maré Alta...) e regionais;

criação de desdobráveis, autocolantes, folhetos, cartazes,....;

divulgação na rádio;

divulgação na Internet (intercâmbio com outros de escolas, por exemplo, com o grupo de Grândola).

Capítulo 3 - Desenvolvimento Metodológico

1 – A procura de objectividade nas ciências sociais

A procura de objectividade nas ciências sociais é algo que, por vezes, pode ser complexo. Pelo facto de sermos sujeito e objecto da pesquisa social, tornamo-nos mais vulneráveis à subjectividade, isto é, à apreciação dos factos sociais influenciados pelos nossos pontos de vista.

Uma das formas de ultrapassar o ponto de vista pessoal do cientista é o recurso à observação científica, ou seja, à observação de evidências verificáveis. Nesse sentido, tudo o que quisermos provar deverá partir de dados observáveis e susceptíveis de serem experimentados. “A pesquisa científica, sob pena de se negar a si própria, deve partir de princípios e problemáticas e deve utilizar conceitos e proposições claramente distintos dos que estruturam o conhecimento comum” (Silva, 2005: 50-51).

Toda a sociedade tem os seus valores e os seus códigos de conduta que orientam os mais diversos comportamentos dos indivíduos em sociedade. Entre eles, encontram-se os comportamentos ou a atitude do cientista, face à pesquisa sociológica. Assim, ao querer explicar o comportamento dos fenómenos sociais que observa, o cientista do social será influenciado pelos valores e outras ideias dominantes dessa sociedade.

Outra característica a que o conhecimento deverá obedecer será a abertura anti-dogmática (admitir contradições) por parte do cientista. Qualquer que seja o ramo do conhecimento em que nos situemos, não deverão existir dogmas ou verdades incontestáveis. O espírito científico dever-se-á caracterizar pela capacidade de discussão, pelo questionamento sistemático, do conhecimento baseado no senso comum, enfim, pela abertura de espírito capaz de rejeitar o que não for possível testar, e pela capacidade de procura sistemática que permita a descoberta de verdadeiras leis sociais.

No que respeita ao campo de análise das ciências sociais, é importante referir que todas as áreas ou assuntos lhe deverão estar abertos para estudo. Em ciência não há questões impróprias ou inconvenientes, por isso se diz que ela é eticamente neutra.

É desta procura do conhecimento que respeite o princípio de abertura anti-dogmática e a neutralidade ética da ciência que resulta a possibilidade de ultrapassar alguns dos obstáculos que se colocam ao cientista no seu trabalho de pesquisa das leis sociais.

Outro factor condicionante, não só da elaboração de hipóteses explicativas, como da própria condução do processo de pesquisa, refere-se à influência da ideologia dominante.

A nossa dificuldade, em ultrapassar estas referências ideológicas (pontos de vista relacionados com as nossas crenças, costumes, ideias, valores, cultura, etc.), bloqueia-nos e encaminha-nos pelas vias consentidas e aprovadas pela ideologia dominante.

Pelo já referido, o facto de sermos simultaneamente observadores e observados, julgamo-nos possuidores de uma capacidade intuitiva para o conhecimento da problemática social, o que já não sucede quando observamos os fenómenos naturais.

A investigação tem como objectivo geral uma compreensão mais profunda, uma interpretação mais justa e uma elucidação tão exaustiva quanto possível do objecto de estudo. “Importa acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é no seu sentido mais lato, um método de trabalho”. (Quivy, 2003:15). Trata-se, portanto, de um procedimento de construção de conhecimentos que pressupõe uma formação metodológica.

Para se proceder a essa construção de saberes sobre um dado objecto, devemos observar algumas normas que nos auxiliam nessa tarefa que visa substituir a ignorância por conhecimento, e, em primeiro lugar, devemos-nos esforçar para colocar ordem no caos

original das informações confusas e avulsas que recolhemos acerca do assunto em estudo. Assim é de evitar que uma abundância de informações mal integradas acabe por nos confundir as ideias. Por isso é conveniente reflectirmos e lermos em profundidade poucos textos cuidadosamente escolhidos.

Por outro lado, é necessário abstermo-nos de proceder a uma recolha precipitada de dados antes de formularmos as hipóteses: só se pode escolher uma determinada técnica de investigação se se tiver uma ideia acerca da natureza dos dados a recolher, e isso implica uma definição prévia do nosso projecto e, portanto, um estabelecimento de hipóteses. Recolher um máximo de informações acerca de um assunto e submeter essa informação a diferentes técnicas de análise estatística é um trabalho que se revela insuficiente e inútil.

Sermos claros implica um esforço de definição sistemática de todos os termos que empregamos e uma explicação de todas as frases que formulamos. “A ruptura com o senso comum não constitui, por tudo isto, um trabalho realizado, de uma vez por todas, na fase inicial de investigação; ...representa outrossim, um processo continuado e sempre incompleto”. (Silva, 2005: 51).

Outro aspecto importante a ter em conta consiste em assegurar a autenticidade dos nossos propósitos de construção de saberes, esforçando-nos por realizar uma busca sincera da verdade: não de uma verdade absoluta que não existe, mas de uma verdade provisória e possível que pode ser sempre posta em causa.

Em suma, e seguindo a linha de pensamento de Quivy e Campenhoudt (2003), para construirmos o conhecimento científico acerca de algo que queiramos estudar, temos de considerar três actos epistemológicos que, no fundo, são as etapas da investigação:

- A ruptura, que pressupõe uma distanciação do nosso espírito das aparências imediatas, das falsas evidências, das preconcepções, dos preconceitos de compreender as coisas.
- A construção, é necessário constituir um quadro teórico de referência que seja susceptível de exprimir a lógica que se supõe estar na base do fenómeno estudado. Isto porque as propostas explicativas devem ser o produto de um trabalho intelectual fundado na lógica e numa bagagem conceptual solidamente constituída.
- A Verificação, uma proposta explicativa só tem valor científico se for susceptível de ser verificada pelos factos.

De qualquer modo e como já referimos, a investigação é algo que está presente no nosso dia-a-dia, pois o homem sempre procurou conhecer o mundo que o rodeia e onde está inserido, porque nós somos seres iminentemente sociais, a este respeito Burgess (1997: 96), em alusão a Dawe (1973), refere que “... os sociólogos são participantes nas suas próprias análises”. Assim o ser humano é ao mesmo tempo cientista/investigador e objecto de estudo e, pelo facto de sermos sujeito e objecto da pesquisa social, corremos o risco de cair na subjectividade. Podemos cometer o erro de apreciarmos os factos sob a influência dos nossos próprios pontos de vista. Porque: “Toda a gente faz investigação, frequentemente sem o saber...” (Gauthier Benoit, 2003: 33).

É para ultrapassar este dilema que se recorre a observação científica, isto é, à observação de evidências verificáveis. Através da observação, podemos “...conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas...” (Gil, 1999: 19).

As opções metodológicas, de um modo geral são determinadas pelo que queremos estudar, ou seja, pelo nosso objecto de estudo. No entanto, nada podemos investigar se

não tivermos documentos que nos sirvam de base a essa investigação. Esta pesquisa de documentos pode ser mais ou menos extensa.

Enquanto as metodologias e técnicas lógico-dedutivas estão mais ligadas aos inquéritos por questionário, as metodologias e técnicas qualitativas caracterizam-se pelo seu estatuto mais teórico-epistemológico e de formas de aplicação na prática. (Guerra, 2006).

No caso concreto deste estudo, recorreremos quer a métodos quantitativos, quer a métodos qualitativos, porque considerámos que isso o tornaria mais completo e interessante.

As metodologias qualitativas aplicam-se sobretudo quando se pretende estudar diferentes grupos, culturas, minorias como mulheres, idosos, migrantes, crianças.

Esta investigação enquadra-se num estudo exploratório, escolhemos esta metodologia porque queríamos conhecer as opiniões e atitudes de educadores/professores e pessoas da comunidade a respeito do tema em estudo. No seguimento desta metodologia não elaborámos hipóteses, porque, e como refere Vilela (¹):

“Os estudos exploratórios não elaboram hipóteses, a serem testadas no trabalho, apenas definem objectivos e procuram mais informação sobre determinado assunto do estudo. Procuram familiarizar-se com o objecto de estudo ou obter novos conhecimentos e novas ideias sobre o mesmo. Este género de pesquisa segue um planeamento bastante flexível possibilitando a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação”.

Uma pesquisa exploratória procura essencialmente expandir a perspectiva de análise, tenta-se conhecer o pensamento e investigações de autores que nos possam ajudar a levantar questões, e pontos de vista que certamente não teríamos

¹ <http://www.famanet.br>

encontrado sozinhos. Gil (1993: 45²) diz que, as pesquisas exploratórias visam: “... proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objectivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Uma investigação exploratória, de um modo geral, inicia-se por uma recolha preliminar de informação, pesquisa documental variada, entrevistas. Pretendendo-se desta forma levantar os primeiros dados do que já existe sobre a problemática em questão.

Babbie (³), refere isso:

“Much of social research is conducted to explore a topic, to provide a be ginning familiarity with that topic. This purpose is typical when a researcher is examining a new interest or when the subject of study is itself relatively new and unstudied.”

Gil (1999: 43⁴), acrescenta que:

“as pesquisas têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipótese pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planeamento... Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com objectivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado facto. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Em suma uma pesquisa exploratória dá-nos a possibilidade de adquirirmos um conhecimento mais completo e adequado da realidade, ou seja, os objectivos do nosso estudo poderão ser mais facilmente alcançados e compreendidos.

Na opinião de Triviños (1987:109⁵):

² <http://www.eps.ufsc.br/disserta99/soares/cap5.html>

³ <http://br.monografias.com/trabalhos2/pesquisa-exploratoria-proced...>

⁴ http://portaldelogistica.adm.br/capitulo_3.htm

“os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental. Outras vezes, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objectivos da pesquisa que tem em mente realizar. Pode ocorrer também que o pesquisador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejando. Então o pesquisador planeia um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contacto com determinada população, obter os resultados que deseja”

2 - Técnicas utilizadas na recolha de dados e sua justificação

2.1. O Inquérito por questionário

Nesta fase do trabalho e visto que já estavam definidos os objectivos do estudo, importava construir um instrumento capaz de recolher ou produzir a informação que precisávamos. Como referem Quivy e Campenhoudt (2003: 163) “...consiste na construção de um instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores”. Os instrumentos têm de ser escolhidos de acordo com o enquadramento teórico da investigação e adaptados aos dados que queremos investigar.

Assim, para recolhermos os dados optámos pelo questionário, opção que se justifica, porque como diz Lima (2000: 26) “...corresponde ao mais estruturado e rígido dos tipos de entrevista”.

Por seu lado Silva e Pinto (2005: 164), referem que “Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar...”. Desta forma, tudo o que se quer perguntar deve ser muito bem pensado e preparado. Como referem Quivy e Campenhoudt (2003: 188) o inquérito por

⁵ http://www.portaldelogistica.adm.br/capitulo_3.htm

questionário “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar...ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

Na construção dos questionários, observámos alguns cuidados para evitar cair nos erros mais frequentes. Desta forma, antes de elaborarmos as perguntas, procurámos definir muito bem os objectivos desse mesmo inquérito. A fase da definição do questionário é muito importante. A este respeito Albarello *et al* 2005, afirma que podemos considerar três fases: “delimitação do campo, determinação de um quadro teórico e de objectivos específicos, bem como explicitação das hipóteses”.

No caso particular do nosso estudo, construímos inicialmente um documento, o qual denominámos “Pré-Questionário”, tendo como principal objectivo “... seleccionar perguntas adequadas para serem incluídas na versão final do questionário” (Hill A., Hill M., 2005: 70). Esta primeira versão do questionário foi aplicada, de uma maneira aleatória a vinte elementos, (que corresponde a 10% da população estudada), da comunidade envolvente das escolas em estudo. Foi pedido aos colegas professores/educadores que os distribuíssem a pessoas da comunidade, (pais ou outros familiares das crianças), que mostrassem um maior envolvimento e interesse pelo Projecto das Escolas Rurais. Depois de recolhidos e analisados, procedemos à elaboração da versão final do questionário. Na versão final, o questionário foi dividido em três partes, na primeira, é pedida a caracterização individual dos inquiridos; na segunda pretende-se perceber se os inquiridos conheciam e participaram no Projecto das Escolas Rurais, finalmente, na terceira, procurou-se levantar dados relacionados com a principal temática desta investigação, Troca de saberes entre Gerações e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Na elaboração das questões, optámos por questões abertas, “Requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, a pessoa responde com as suas próprias palavras” (Hill e Hill. 2005: 93). Mas “o seu apuramento é mais complexo”, (Albarello, *et al.*, 2005: 53). Introduzimos também algumas questões fechadas, “... o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor” (Hill A., Hill. M 2005: 93). Neste caso pode-se levar o inquirido a responder da forma como nós queremos. Procurámos que a nossa escolha não se baseasse na facilidade em analisar as informações recolhidas, mas sim no método que nos pareceu oferecer o rigor necessário para o nosso estudo.

Os questionários foram distribuídos aos pais/avós, e posteriormente recolhidos pelos próprios colegas, responsáveis das salas. Todos os inquiridos foram informados do objectivo do estudo e do anonimato das suas respostas.

Na tabela nº1 (pág. 20), mostrámos quais as escolas/jardins-de-infância que participaram no estudo e também o número de alunos que as frequentam e que determinou o tamanho da amostra. Pois os questionários foram distribuídos de forma aleatória a 50% dos pais/avós dos alunos de cada sala.

2. 2 – O Inquérito por entrevista

O objectivo da entrevista é o de descobrir o que está no espírito das pessoas, a entrevista mostra-nos as perspectivas da pessoa entrevistada, a respeito do tema que pretendemos estudar. Entrevistamos as pessoas para descobrirmos certas coisas que não podemos observar directamente.

Os dados da entrevista permitem ao entrevistador captar as perspectivas das pessoas que entrevista acerca de um determinado assunto. O que é que as pessoas sentem acerca desse assunto? Que pensamentos têm as pessoas acerca desse mesmo assunto? O que é

que as pessoas sabem dele? Etc... Optámos pela entrevista semi-directiva, como defendem Ghiglione e Matalon (1997:64):

“...o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixadas uma orientação para o início da entrevista”.

Por seu lado, e referindo-se ao papel do entrevistador, Albarello, L. *et al* (1997: 95), dizem que ele “segue a linha de pensamento do seu interlocutor...”.

Recorremos à entrevista com um guião geral, desta forma, listámos previamente as temáticas que iríamos explorar, para termos a certeza que todos os tópicos relevantes iriam ser abordados. Uma das vantagens do guião da entrevista é fornecer tópicos ou áreas dentro das quais o entrevistador tem a liberdade de explorar sentidos e fazer diversas perguntas que elucidem o assunto em estudo. Desta forma, o entrevistador tem liberdade, quer de ordenar as perguntas de forma espontânea, quer ainda de estabelecer um estilo de conversação, mas sem perder de vista o assunto que se propôs estudar e que foi previamente determinado. Uma outra vantagem deste modelo de entrevista é de assegurar uma boa gestão do tempo de entrevista que geralmente é limitado. Assim o guião permite a delimitação dos assuntos a serem tratados durante a entrevista e, se o número de pessoas a serem entrevistadas for grande e diferente, que as entrevistas sejam sistemáticas e abrangentes.

Para a realização das entrevistas tentámos fornecer aos entrevistados um enquadramento que lhes permitisse responder confortavelmente, com honestidade e precisão às perguntas. Sempre que foi necessário adaptámos quer as palavras utilizadas para formular as perguntas, quer a sequência das perguntas aos diferentes entrevistados e ao contexto de cada entrevista realizada. Desta forma ao longo das entrevistas procurámos

proceder como defende Bell (2004: 137) porque “A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos...”

No caso concreto do nosso estudo, entrevistámos os colegas do primeiro ciclo e os educadores de infância que, no ano lectivo de 2006-2007, ou em anos anteriores tinham participado nas actividades inerentes ao Projecto das Escolas Rurais. Desta forma foram entrevistados, sete educadoras de infância e seis professores do primeiro ciclo. Não foi possível proceder à gravação-áudio de todas as entrevistas, devido ao facto de alguns dos entrevistados não se “sentirem à vontade para gravar a entrevista”.

Através de diálogo prévio, os sujeitos foram informados:

- dos objectivos da pesquisa;
- do anonimato das suas declarações.

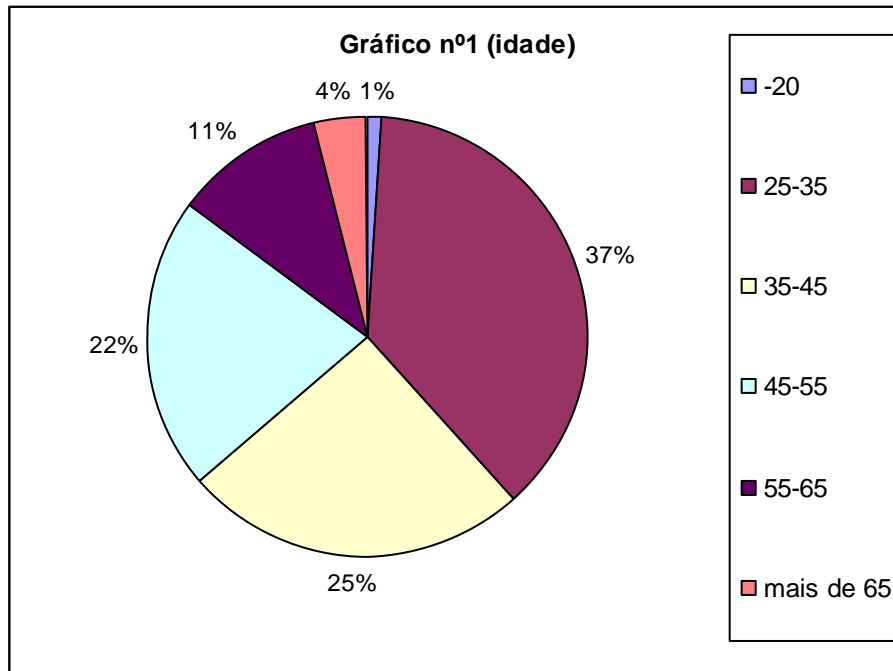
Como referimos, anteriormente, algumas entrevistas foram audiogravadas; outras, devido ao facto dos entrevistados não terem permitido o registo áudio, registámo-las por escrito, à medida que íamos procedendo à entrevista. No caso das entrevistas áudio-gravadas, mais tarde transcrevemo-las. Tentámos que todo o processo decorresse de forma natural, e como tal, para a gravação das entrevistas, utilizámos um gravador de dimensões reduzidas, na tentativa de deixar o entrevistado mais à vontade. Como refere Flick, (2005: 170) “A esperança de fazer uma gravação naturalista será bem sucedida, se, acima de tudo, a presença do equipamento de gravação for limitada.”

No próximo capítulo apresentamos os dados obtidos no trabalho de campo, porque depois de termos ponderado sobre todos os pontos, e de termos descrito de modo detalhado todas as etapas que passámos até chegar à parte final do nosso trabalho, enveredámos pelo que nos levaria à concretização do nosso propósito inicial, a análise

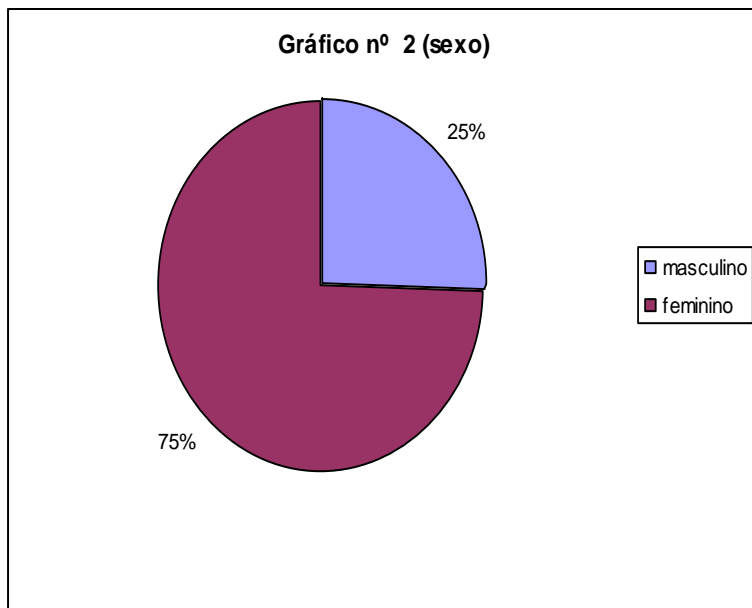
dos dados. No entanto, e como refere Bell, (2004: 180) procurámos não esquecer que:
“... na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem...”

Capítulo 4 – Análise e interpretação dos dados obtidos no trabalho de campo

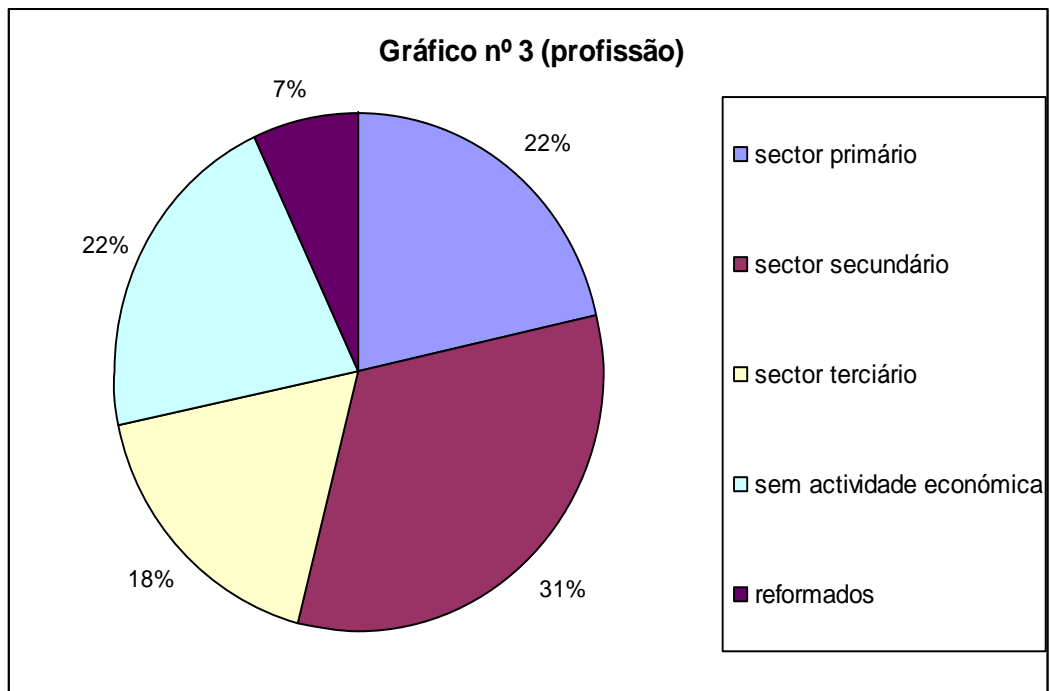
1 – Apresentação dos dados relativos aos inquiridos por questionário



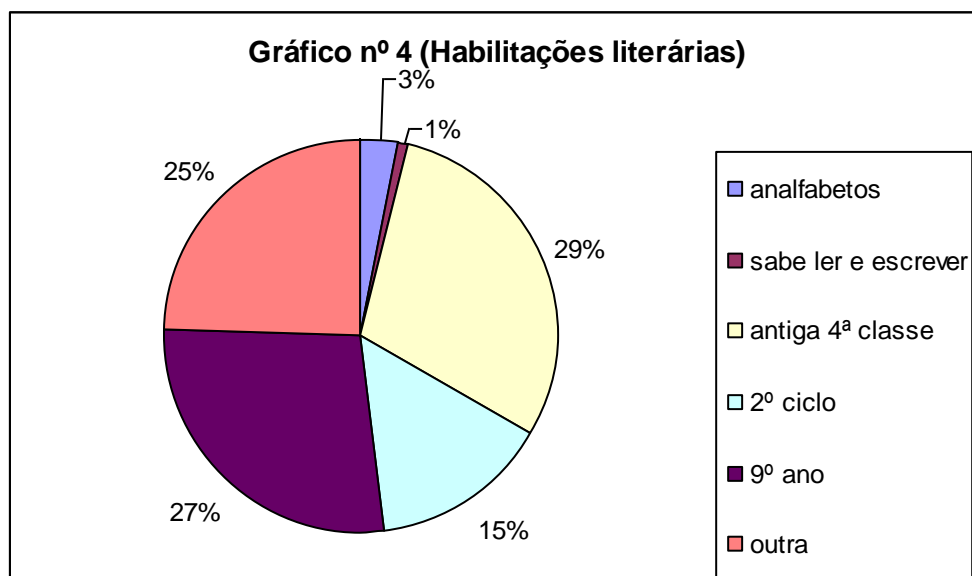
Pela análise do gráfico nº1 podemos verificar que 1% dos inquiridos tem menos de 20 anos; 37% tem idade compreendida entre os 25 e 35 anos; 25% situa-se entre os 35 e 45 anos; 22% tem entre 45 e 55 anos; enquanto 11% tem entre 55 e 65; por sua vez 4% tem mais de 65 anos.



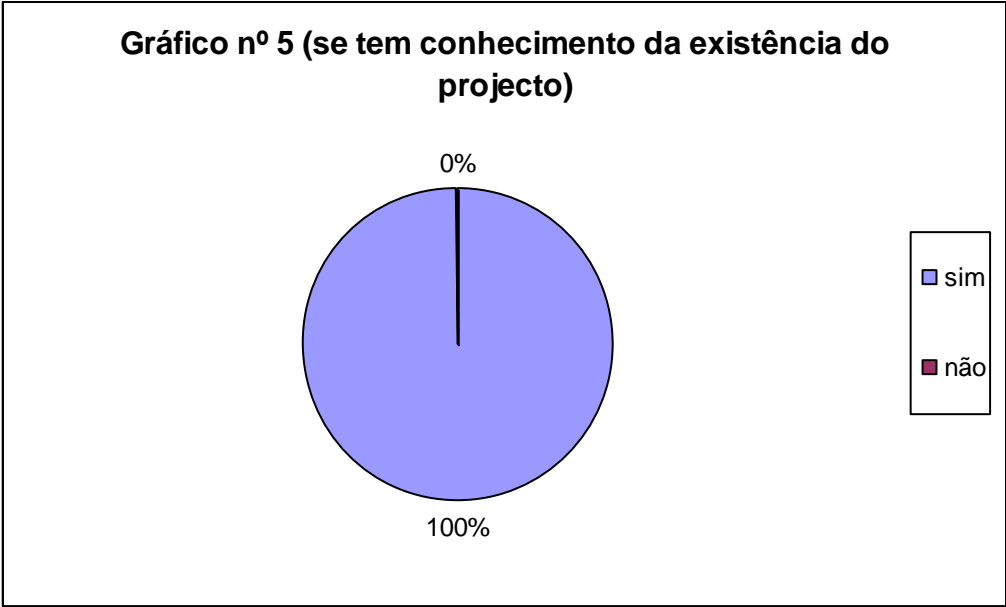
A análise do gráfico nº 2, mostra-nos que 75% dos inquiridos são do sexo feminino, enquanto 25% são do sexo masculino.



O gráfico nº 3 mostra-nos que 22% dos inquiridos exerce a sua profissão no sector primário; 31% no sector secundário; 18% no sector terciário; enquanto 22% revelou não ter actividade económica; 7 % são reformados.



Pela análise do gráfico nº 4, podemos constatar que 3% dos inquiridos são analfabetos; 1% sabe ler e escrever; 29% tem a antiga 4ª classe; 15% possui o 2º ciclo; 27% declarou ter o 9º ano; e finalmente 25% tem outras habilitações literárias.



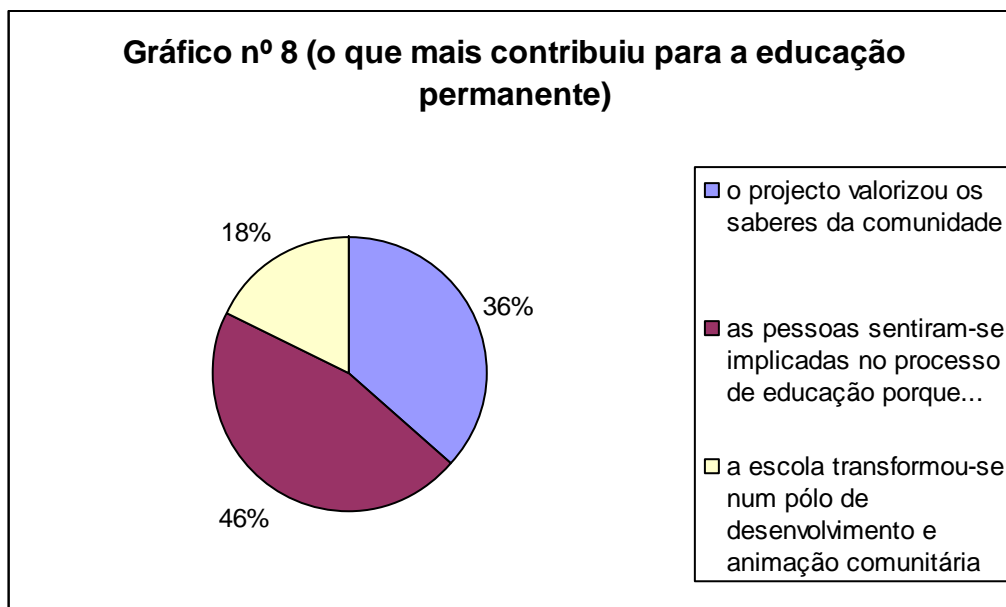
Pela análise do gráfico nº 5, podemos verificar que 100% dos inquiridos declarou ter conhecimento da existência do projecto.



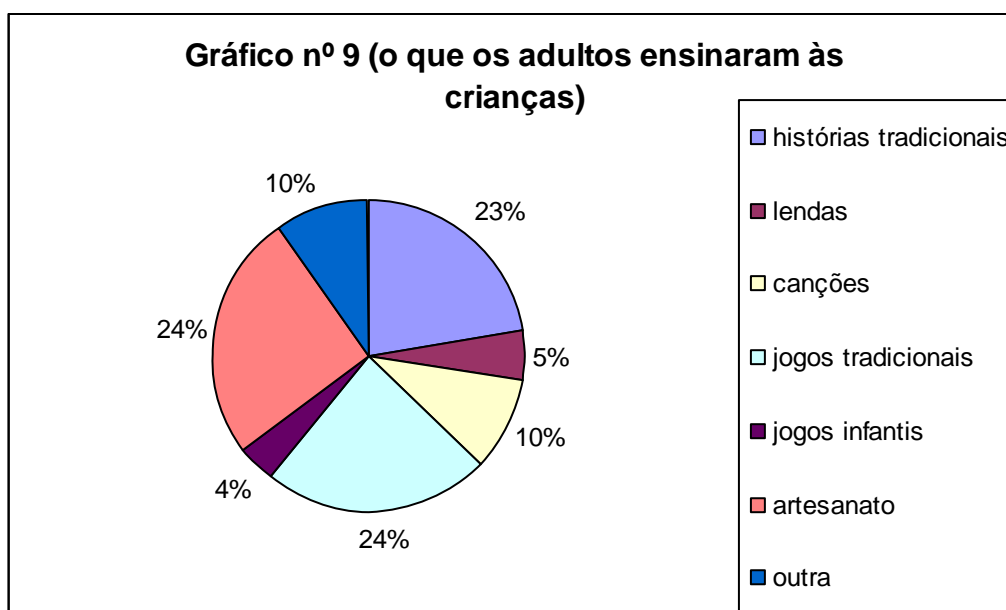
Visualizando o gráfico nº 6, podemos observar que 90% dos inquiridos declarou ter participado no projecto, enquanto apenas 10% assumiu não o ter feito.



O gráfico nº 7, mostra-nos que 100% dos inquiridos declarou que o projecto promove a troca de saberes entre gerações.



O gráfico nº 8, permite-nos observar, que 36% dos inquiridos respondeu que o projecto valorizou os saberes da comunidade; 46% foi de opinião que as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, porque desempenharam papéis de construtores e transmissores de conhecimentos; e 18% indicou que a escola transformou-se num pólo de desenvolvimento e animação comunitária.



Os dados do gráfico nº 9, revelam-nos que 23% dos inquiridos declararam que foram as histórias tradicionais a actividade que os adultos mais ensinaram às crianças; enquanto 5%, apontou que foram as lendas; 10% referiu que foram as canções; 24% pensa que foram os jogos tradicionais; 4% declarou que foram os jogos infantis; 24% foi de opinião que foi o artesanato; finalmente 10% achou que foi outra actividade.

1. 1 – Análise e interpretação dos dados relativos aos inquéritos por questionário

No que diz respeito à análise dos dados dos inquéritos, por questionário, estes foram analisados através do método estatístico SPSS e também Excell. No entanto, e, como já referimos anteriormente, as questões nº 7 e 11 foram sujeitas a análise de conteúdo, uma vez que eram questões abertas, (anexo 12).

Ao analisarmos os dados, o primeiro aspecto que gostaríamos de focar é o de se ter verificado que a grande maioria dos inquiridos é do sexo feminino, (75%). Parece-nos que as crianças e a sua educação continuam a estar a cargo de mulheres/mães. Através deste estudo, podemos verificar que persiste ainda em pleno séc. XXI a tendência para

as mães irem levar os filhos à escola e serem responsáveis pela sua educação. Talvez tenha sido esse facto que determinou terem sido as mulheres a responder ao inquérito, pois provavelmente elas estariam mais informadas sobre o projecto e sentiram-se mais aptas para responder às questões.

Um outro aspecto que se destaca, é que existe um grande número de pessoas que declarou não ter actividade económica, (22%), na maior parte mulheres que declararam ser domésticas, o que significa que existe nestas pequenas localidades uma taxa alta de desemprego, sobretudo no sector feminino. Ainda há muitas famílias que vivem da actividade primária (a agricultura, pescas), tendo assim uma ocupação sazonal. Isto, provavelmente, está interligado com os resultados da questão seguinte, que nos revela um outro aspecto que nos pareceu interessante, diz respeito às habilitações literárias, dos inquiridos (gráfico nº 4), que se verificou na grande maioria ser baixa, situa-se sobretudo abaixo do 9º ano, o que não nos surpreendeu pois trata-se de localidades rurais.

Mas um dos grandes aspectos a salientar é que todos os inquiridos declararam conhecer o Projecto das Escolas Rurais do I.C.E., (gráfico nº 5), pois esta questão obteve 100% de respostas positivas, este é o grande aspecto a salientar neste inquérito. É bom constatar que os esforços dos professores e educadores para divulgarem o projecto transformou-se num objectivo cumprido e de facto conseguiram levar as famílias e restante comunidade a interessarem-se por este projecto. Isto reflecte que o educador/professor não se deve limitar só ao espaço físico da escola, pois no fundo são tal como as crianças, elementos da comunidade. Em consequência do que se acabou de referir, 90% dos inquiridos declararam ter participado em alguma actividade relacionada com o projecto e apenas 10% admitiram não o ter feito. Também a questão seguinte obteve 100% de respostas positivas pois todos os inquiridos declararam concordar que,

devido à forma como se desenvolve este projecto, promove a troca de saberes entre gerações. Como tal, na questão seguinte, partíamos do princípio que o projecto promovia a troca de saberes entre as várias gerações envolvidas, e que esse facto, eventualmente, se tinha traduzido em aprendizagens significativas para os adultos/idosos. Queríamos saber dos três aspectos referidos qual era, segundo a opinião dos inquiridos, aquele que mais tinha contribuído para essas aprendizagens. A que obteve um maior número de respostas (46%), foi aquela em que referíamos o facto de as pessoas terem-se sentido implicadas no processo de educação, porque puderam desempenhar papéis construtores e transmissores de conhecimento, ou seja tinham desempenhado um papel directo e activo no projecto. Na penúltima questão, pretendíamos apurar qual a actividade que durante o desenvolvimento do projecto, os adultos tinham ensinado com mais frequência às crianças. O que foi referido mais vezes foram os jogos tradicionais e o artesanato (24%), mas também se destacam as histórias tradicionais com 23%.

Em suma, destacamos o facto de todos os inquiridos declararem conhecer o projecto e quase todos terem participado nele, pelo que interpretamos que todos concordam com a troca de saberes entre as crianças do Jardim-de-infância e do primeiro ciclo e os elementos mais velhos da comunidade. O que pensamos demonstrar que de facto este projecto se adequa ao meio rural e às suas gentes, uma vez que é um projecto apoiado na escola e que vai a pouco e pouco tentando fazer dela um instrumento de animação local, procurando fazer com que aldeia e crianças se reencontrem com o orgulho de si mesmas, mas numa relação, e através de momentos de troca e aprendizagens mútuas. Nunca esquecendo que um projecto educativo deve ser um documento de referência aceite e assumido por toda a comunidade educativa e local e no qual conste um plano de acção coerente com as características próprias e específicas do meio onde se insere.

Como já referimos anteriormente é imprescindível que procuremos não cair em práticas pedagógicas descontextualizadas, as quais marginalizam as famílias e a comunidade. Parece-nos que este projecto procura precisamente e, talvez possamos acrescentar com alguma eficácia, evitar isso. Resumindo, pensamos que as acções deste projecto conseguem reforçar, com alguma profundidade, o agrado e interesse de todos os que nele se envolveram. De um modo geral, para as crianças é benéfico, porque as sensibiliza para a preservação de usos, costumes e tradições culturais da região. Isto vem ao encontro de um dos principais objectivos da escola: preparar as crianças para participarem na sociedade, ou seja, que venham a ser “bons cidadãos”. Como tal educadores/professores não podem trabalhar isolados do meio onde a escola se insere, é fundamental que existam momentos de encontro entre os vários elementos da comunidade, organizando actividades, para que todos possam participar na vida escolar, em colaboração com os educadores/professores. Estas actividades, sem dúvida que irão consciencializar, os adultos/idosos da comunidade do valor do seu próprio saber e da sua importância como educadores informais.

2 – Apresentação dos dados relativos aos inquéritos por entrevista

Exemplos de matrizes de redução de dados e de respectiva localização nas entrevistas

Edu. Jar. Inf. de São Teotónio (sala 1)	Escola (ESC)	Adultos/Idosos (ADU/IDO)	Crianças (CRI)	Professores (PROF)
Impulso para participar (IP)				P1 Pr2
Trabalho com a comunidade/pais (TC/P)				P1 Pr4 P1 Pr8 P1 Pr10
Momentos chave do projecto (MCP)				P1 Pr6
Troca de saberes entre gerações (TSEG)		P1 Pr12 P2 Pr18		
Presença das famílias/comunidade (PF/C)	P1 Pr14			
Valorização de saberes (VS)		P2 Pr16 P2 Pr22		
Alunos agentes de desenvolvimento local (AADL)			P2 Pr20	
Produção de saberes (PRODS)	P2 Pr24			
Aprendizagem com o projecto (AP)				P2 Pr26
Educação permanente (EP)	P2 Pr28			
Sentido do Projecto (SP)				P2 Pr30

Tabela nº 2 - Redução de dados da entrevista à educadora do Jardim-de-infância de São Teotónio (sala 1)

Exemplos de matrizes de redução de dados e de respectiva localização nas entrevistas

Prof. da E.B.1. Do Cavaleiro	Escola (ESC)	Adultos/Idosos (ADU/IDO)	Crianças (CRI)	Professores (PROF)
Impulso para participar (IP)				P1 Pr4
Sentido do Projecto (SP)				P1 Pr6
Trabalho com a comunidade/pais (TC/P)				P1 Pr8 P1 Pr10 P2 Pr12
Valorização de saberes (VS)		P2 Pr14		
Produção de saberes (PRODS)	P2 Pr16			
Sentido do Projecto (SP)				P2 Pr18 P3 Pr22
Animação comunitária (AC)	P2,3 Pr20 P3 Pr24			
Participação objectiva (PO)		P3 Pr26 P3 Pr28		
Aprendizagens significativas (AS)			P3 Pr30 P4 Pr34	
Escola agente de desenvolvimento local (EADL)	P3,4 Pr32			
Educação permanente (EP)		P4 Pr36 P4 Pr38		

Tabela nº 3 - Redução de dados da entrevista ao profº da E.B.1 do Cavaleiro

Exemplos de matrizes de redução de dados e de respectiva localização nas entrevistas

Edu. do Jar. de Inf. de Zambujeira do Mar	Escola (ESC)	Adultos/Idosos (ADU/IDO)	Crianças (CRI)	Professores (PROF)
Impulso para participar (IP)				P1 Pr2
Sentido do projecto (SP)				P1 Pr4 P2 Pr14 P3 Pr30 P4 Pr36
Presença das famílias/comunidade (PF/C)	P1 Pr6			
Trabalho com a comunidade/pais (TC/P)				P2 Pr8 P2 Pr20
Aprendizagens significativas (AS)			P1 Pr10	
Participação objectiva (PO)		P1,2 Pr12		
Escola agente de desenvolvimento local (EADL)	P2 Pr16 P2 Pr22			
Animação comunitária (AC)	P2 Pr18			
Valorização de Saberes (VS)		P3 Pr24 P3 Pr28		
Troca de saberes entre gerações (TSEG)		P3 Pr26		
Aprendizagem com o projecto (AP)				P3, 4 Pr32
Educação permanente (EP)		P4 Pr34		

Tabela nº 4 - Redução de dados da entrevista à educadora do Jardim-de-infância de Zambujeira do Mar.

Exemplos de matrizes de redução de dados e de respectiva localização nas entrevistas

Profª da E.B.1 de Brejão	Escola (ESC)	Adultos/Idosos (ADU/IDO)	Crianças (CRI)	Professores (PROF)
Impulso para participar (IP)				P1 Pr2
Trabalho com a comunidade/pais (TC/P)				P1 Pr4
Momentos chave do projecto (MCP)				P1 Pr6
Sentido do projecto (SP)	P1 Pr7			
Produção de saberes (PRODS)	P1,2 Pr9			
Troca de saberes entre gerações (TSEG)		P2 Pr11		
Educação permanente (EP)		P2 Pr13		
Escola agente de desenvolvimento local (EADL)	P2 Pr15			
Aprendizagem com o projecto (AP)				P2 Pr17

Tabela nº 5 - Redução de dados da entrevista à profª da E.B.1 do Brejão

2. 1- Análise e interpretação dos dados relativos aos inquéritos por entrevista

A nossa análise de conteúdo recaiu sobre as entrevistas efectuadas aos educadores de infância e professores do primeiro ciclo, que participaram na investigação. Para além disso também recorreremos à análise de conteúdo de duas questões do inquérito por questionário, que foi aplicado aos pais/outros familiares das crianças que frequentam as escolas abrangidas no estudo, dado tratar-se de questões abertas, referimo-nos às questões número 7 e 11, (anexo 12).

O processo passou por diversas fases, assim como defende (Bell, 2004), logo que procedemos à recolha dos dados, fomos tentando agrupá-los em categorias, já tínhamos previamente uma ideia acerca das categorias a aplicar antes de recolher os dados. Mas, à medida que nos fomos debruçando sobre a análise dos dados, foram surgindo outras. “O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa”. Bell (2004: 183)

O ponto de partida para elaborar o sistema de códigos teve como base os temas das questões em estudo. Posteriormente, fomos dividindo as categorias em subcategorias, com o objectivo de reduzir ainda mais os dados de modo a poder trabalhá-los mais facilmente. Contudo, nesta fase, tivemos o cuidado de não deixar escapar nenhum pormenor. Aos poucos fomos conseguindo arrumar os dados em matrizes, podendo então proceder à síntese e extracção de conclusões. A interpretação dos dados é a chave da investigação qualitativa. (Bardin, 2007: 89), divide a organização da análise em três partes: i) pré-análise, ii) a exploração do material, iii) tratamento dos resultados.

Assim, em relação aos resultados das entrevistas, podemos verificar que todos os colegas entrevistados partilham a opinião que é importante a participação dos pais e comunidade na escola. Os educadores/professores referiram como principal razão de

adesão e participação neste projecto, o facto de ele apelar grandemente à participação das famílias e restante comunidade, isso permite-lhes conhecer melhor as crianças, e, como tal, desenvolver um trabalho mais consciente, mais eficaz e com mais qualidade.

Referiram também que o seu trabalho não pode estar desligado das famílias e comunidade, porque ambos constituem uma ajuda no acto educativo, ou seja, complementam o seu trabalho. Para além disso, foi referido que é através das famílias e outras pessoas da comunidade que podem demonstrar que respeitam as vivências e saberes de cada criança e de cada meio familiar e comunitário e assim construir uma relação de respeito mútuo.

Em relação às estratégias que utilizam para aproximar a comunidade da escola, todos referiram que têm essa preocupação e que o fazem desde o início do ano lectivo, e apontam que o melhor é “abrir as portas à comunidade”, mesmo aos elementos mais velhos. Ou seja, demonstram-lhes que são bem-vindos através de conversas informais, convidam-nos a entrar e observar os trabalhos expostos, solicitam-lhes apoio e pedem-lhes colaboração para arranjam material de desperdício e outros que são necessários para a realização de certas actividades, convidam-nos a participarem nas actividades que vão decorrendo ao longo do ano, e a partilharem os seus saberes com o jardim/escola. Tudo isto não se restringe só à preparação dos “Dias Diferentes”, (que é uma das principais actividades do Projecto das Escolas Rurais). É um trabalho desenvolvido desde o início e que se estende até ao final do ano lectivo.

Em relação ao impacto que o projecto tem junto da comunidade, disseram que suscita muito interesse, mas não sentem que seja um interesse acrescido, sim mais genuíno, por ser um projecto que mexe com coisas que fazem parte do seu dia-a-dia, e, como tal, permite-lhes colaborar na vida escolar. Porque tudo se resume em partilhar coisas simples e com as quais, é possível trabalhar numa sala de jardim-de-infância e primeiro

ciclo, e muitos não o sabiam e ficaram maravilhados quando o descobriram e, por outro lado, sentiram-se valorizados por darem importância aos seus saberes e ao muito que tinham para dar. E é disso que nos deu conta a educadora do Brejão:

“... há muitas tradições, muitos usos, muitos costumes, ... certos artesãos desenvolvem trabalhos muito interessantes, foram coisas que durante muito tempo, era a sobrevivência deles, portanto isso é um saber que não pode ser esquecido de maneira nenhuma e tentamos sempre integrar nos nossos trabalhos algumas, dessas actividades, que neste momento são mais desenvolvidas por pessoas da comunidade e que têm muito tempo disponível e que podem perfeitamente vir até á escola ou a escola ir até lá e eles ensinarem essas coisas, é importante para os velhotes porque estão a fazer uma coisa útil, e é importante que a tradição se vá mantendo” (Entrevista à educadora do jardim-de-infância do Brejão, Novembro de 2007, Brejão).

As famílias são os primeiros educadores das crianças, logo nada mais lógico que incorporar no currículo os valores das culturas das famílias e comunidades. O desconhecimento ou o pouco interesse pela cultura de origem das crianças podem provocar-lhes conflito de valores, se por acaso lhe exigirmos atitudes que se oponham a princípios religiosos ou ideológicos da sua comunidade. Desta forma, é necessário haver alguma atenção em não tentarmos impor à criança e sua comunidade envolvente os nossos valores. Dado que hoje já se ultrapassou um pouco a ideia que a escola tem uma função essencialmente compensatória, deve sim, ser mediadora entre as culturas de origem e a cultura que terão que dominar para poderem terem sucesso na sua vida escolar, e enquanto futuros cidadãos activos.

Em relação à troca de saberes entre gerações, referiram que as crianças mostram agrado por este projecto, porque gostam de conviver com outras pessoas e conhecer outras coisas, e este projecto deu-lhes essa oportunidade. Isso ficou explícito através de passeios e visitas que fizeram pela sua comunidade e nas aldeias que visitaram nos

“Dias Diferentes” e onde tiveram oportunidade de descobrir coisas das quais nunca se tinham apercebido. Também ficaram encantadas por receberem na sua sala outras pessoas, (geralmente idosos) e familiares seus, que lhes falaram de assuntos que para elas eram ao mesmo tempo conhecidos e desconhecidos, são experiências que enriquecem o acto educativo e podem ser aprendidas com os mais idosos. Os colegas disseram que este processo pode evitar que as crianças cresçam desrespeitando os mais velhos, sobretudo os mais idosos e fundamentalmente que gostem e aprendam a tirar prazer das interacções que estabeleceram com eles. Referiram ainda que este projecto sensibiliza as crianças para interagirem com os adultos/idosos e, como tal, deu-lhes oportunidade de desenvolverem a consciência de responsabilidade enquanto cidadãos. A partilha de saberes dos mais idosos, cujas sabedorias vão de encontro a uma perspectiva de convivência mais saudável, proporciona uma melhor formação pessoal e social às crianças. Área esta, que hoje se acredita ser a mais importante, uma vez que integra todas as outras, pois está ligada à forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, um processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores. É, através dos diversos contextos sociais em que vivem e nas relações e interacções que estabelecem, que as crianças vão construindo referências que lhes permitem perceber o que está certo e o que está errado, e o que pode e que não pode fazer, e quais são os seus direitos e deveres em relação a si e aos outros. Portanto, toda esta convivência, interacção e troca, são muito importantes para crianças, adultos/idosos, tendo em vista a sua inserção na sociedade como seres autónomos, livres e solidários. Como nos referiu a educadora de Zambujeira do Mar, referindo-se à importância que um projecto deste género tem para os adultos/idosos:

“... Eles estão a ser valorizados nos saberes que têm, se calhar para muita gente já estariam esquecidos, ou já não interessam porque estamos a viver outro tempo, não eles são chamados a mostrar o que

sabem, é importante por outro lado, estar com crianças, se bem que muitas tenham netos, mas às vezes essas ligações não são assim tão...também há muitos velhotes que estão sozinhos, o facto de eles poderem vir à escola, estarem com as crianças que são um motivo de alegria, acho que lhes dá alegria também” (Entrevista à educadora de Zambujeira do Mar, Outubro de 2007, Zambujeira do Mar).

Todos mencionaram que este projecto foi do seu agrado, uma vez que tem uma ambivalência muito vasta e como tal é muito enriquecedor. Referiram que o projecto de facto adequa-se ao meio rural e como tal faz todo o sentido terem-no trabalhado, sobretudo, porque ele permite a participação e convívio de todos: professores, educadores, auxiliares de acção educativa, pais ou outros familiares, e comunidade em geral. Finalmente referiram que as actividades traduziram-se essencialmente em novas práticas educativas, em valorizar o meio, as suas pessoas e os seus conhecimentos. Quando contactaram, receberam e observaram as pessoas, através das actividades que foram realizando no âmbito do projecto, tiveram oportunidade de conhecer ideias novas e novas maneiras de fazer o mesmo e tudo isso pode ser encarado como aprendizagens e aquisição de conhecimentos, o que contribuiu em muito para sua educação permanente e que isto é extensível a todos os que participaram.

Capítulo 5 - Conclusões Gerais do Estudo

Pensamos que este estudo foi interessante, porque consideramos que é imprescindível que cada geração compreenda que tem a importante tarefa de transmitir à seguinte, nas melhores condições, o legado artístico-histórico das gerações anteriores. Qualquer indivíduo deve assumir a responsabilidade de defender, conservar e transmitir os bens da colectividade a que pertence, pois há que conservar o passado, para melhor viver no presente.

Estamos no princípio de um novo milénio, um momento crucial da vida do planeta, a complexidade do mundo actual manifesta-se nas rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, com reflexos enormes nas estruturas familiares e escolares. Por isso é necessário apoiar todas as iniciativas que visem avaliar e melhorar as capacidades de cada um em particular, e de todos em geral.

Devido ao facto de algumas Escolas do Primeiro Ciclo e Jardins-de-Infância do Agrupamento de Escolas de São Teotónio estarem envolvidas no Projecto das Escolas Rurais do I.C.E., consideramos ser benéfico para adultos/idosos e crianças que se promova um intercâmbio e troca de saberes entre ambos. Isto porque, até há pouco tempo, a maioria de nós convivia com pessoas de todas as gerações. Hoje, de certa forma, apenas podemos vir a ter contacto com idosos, quando nós mesmos estivermos relativamente velhos. Pois a sociedade, não prevê momentos de convívio intergeracional, há poucas experiências do género, e geralmente são esporádicas, não têm continuidade. Por vezes, as crianças do ensino pré-escolar/1º ciclo são levadas a visitar os idosos de um lar, mas isso faz-se uma vez, não há intenção de levá-las lá uma segunda vez. No ano lectivo seguinte já existe outro projecto com objectivos diferentes, que provavelmente nem contempla actividades intergeracionais. E assim, vamos agrupando as pessoas pela idade, colocamos as crianças pequenas em creches, jardins-de-infância, E.B.1.s, as de treze anos em E.B.2,3, ou em centros desportivos, e as

peessoas de 80 anos em lares para idosos. Segregamos os idosos por muitos motivos: preconceito, ignorância, falta de alternativas. Ora, perante isto, achamos que se justifica a implementação de projectos em que através da partilha de saberes com os mais idosos, se ajude os mais pequenos a respeitá-los procurando-se, desta forma, desenvolver nas crianças a consciência de responsabilidades enquanto cidadãos.

Foi nesta perspectiva, com intenção de valorizar toda esta situação, que nos decidimos implementar um estudo deste âmbito, esta reflexão final procura verificar em que medida ele se revelou eficaz em relação ao que nos propusemos investigar.

Através dos dados dos questionários e das entrevistas, foi possível verificar que todos reconhecem a importância de trabalharem num projecto que pode resultar do enquadramento de propostas apresentadas por vários intervenientes. Assim, este projecto, baseia-se na ligação escola-família-comunidade, pretendendo-se traduzir na formação de cidadãos respeitadores de tudo o que os rodeia, conscientes e interventivos numa sociedade democrática. Permite que todos caminhem no sentido de uma educação integral que favorece o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, através da descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades, perspectivando a educação nas suas dimensões, pessoal, intelectual e para a cidadania. Contribui para a educação permanente, porque promove o contínuo enriquecimento cultural, uma vez que integra o contributo de todos, sendo a catadupa de múltiplas aquisições. E, como diz Branco (2007: 246):

“A função cultural é a grande função integradora, que realiza a convergência de todas as outras, na medida em que é através da função cultural que a escola promove a apropriação dos saberes da comunidade de pertença dos educandos, nas suas dimensões local, regional, nacional, civilizacional e mundial, segundo um registo de apropriação passiva e de superação crítica”.

Foi referido por algumas pessoas que participaram no estudo que, para trabalhar um projecto desta natureza, é necessário que, numa primeira fase haja um grande investimento nas salas de aula, tendo em vista alterar práticas pedagógicas rotineiras, e caminhar no sentido de obter aprendizagens em contexto e vivência de poder partilhado, construindo um currículo mais coerente com o local onde se situa a escola. Tudo isto implica mexer com projectos de professores, relações comunitárias e, até, porque não dizê-lo, com projectos de crianças.

Numa segunda fase, aposta-se no aprofundamento do papel da escola no desenvolvimento e animação comunitária, bem como no reforço e enraizamento local do projecto. Investe-se numa escola cada vez mais orientada para a preocupação de conseguir um desenvolvimento integrado na, e com a aldeia onde se insere, e sempre com a preocupação da adequação dos currículos ao contexto. Faz-se o aproveitamento didáctico dos conhecimentos da comunidade e, ao mesmo tempo, envolve-se a mesma na problemática da escola, procurando intensificar as relações e criar solidariedade.

O projecto procura prevenir a desertificação, o isolamento e a pouca valorização da cultura rural, sendo estes aspectos que impulsionam a sua dinâmica. Nos meios rurais, cada vez mais, há pessoas que partem à procura de melhores condições de vida, mas as culturas ficam e perder-se-ão se nada se fizer em contrário. Um outro aspecto relevante deste trabalho é dar conhecimento e cativar o interesse das entidades locais para esta dinâmica, a ponto de, por vezes, darem a sua colaboração em algumas actividades. Achamos que este aspecto é importante porque, por vezes, é difícil construir projectos paralelos com os mesmos objectivos entre autarquias e escolas.

Em suma, docentes, comunidade, família, procuraram unir-se em torno deste projecto para superar juntos algumas dificuldades com que se vão deparando ao longo do ano lectivo. A sua dinâmica constituiu, de certa forma, uma maneira de superar as

representações desvalorizadas do meio rural, podendo desta forma acabar com o drama que muitos professores têm de trabalhar em escolas rurais e que muitos aí possam e queiram trabalhar por opção própria. Transformando obstáculos em recursos, criando parcerias (envolvendo as comunidades e instituições locais nos seus projectos), e espaços de troca, de forma a poderem partilhar conhecimentos, experiências e vivências de aprendizagem. Tentando descobrir as suas semelhanças e diferenças. Procurando-se assim a construção de uma nova comunidade, se possível baseada na colaboração entre os diferentes agentes educativos. E, como nos referiu a professora da E.B.1 de São Miguel, quando no decurso da entrevista lhe perguntávamos se sentia que tinha aprendido com o projecto e se isso tinha contribuído para a sua educação permanente, ela respondeu-nos:

“Muito, muito e permite realizar o meu trabalho de uma forma mais fácil e conseguir melhor os objectivos que pretendo, que é o sucesso de todos” (Entrevista à professora da E.B.1 de São Miguel, Novembro de 2007).

Assim esperamos ter conseguido mostrar que este projecto é uma referência da política educativa, aceite e assumido por todos, comunidade educativa e local, enquadrado por um plano de acção coerente, com as características próprias e específicas do meio.

O trabalho de investigação desenvolvido confirmou que um projecto deste género é capaz de constituir uma maneira de “agitar” toda a comunidade local e educativa. Ficou demonstrado que todos os que participaram no questionário conheciam o projecto e que grande parte deles participou nas suas actividades, assim, parece-nos ter ficado claro que ele é, de certa forma, *dominado* por todos. Sobretudo, porque valoriza os adultos/idosos e aposta numa troca de saberes entre gerações, nele todos têm oportunidade de participar, não são necessários conhecimentos científicos específicos, pois apenas é necessário fazer uso de certas capacidades, como por ex: dar, receber,

trocar, ajudar, ouvir, partilhar, etc.

Resumindo, e como nos referiu a educadora do Brejão:

“... com estas questões agora do encerramento das escolas, que é um problema político e administrativo territorial e que tem a ver com a reorganização da rede, mas eu costumo dizer, que só se fecha a porta da escola, se a escola tiver uma porta, porque se a escola não tiver porta e estiver aberta à comunidade é impossível que alguém a feche, portanto na escola só se fecha a porta se a escola tiver porta, a partir do momento em que a comunidade entrou na escola, eu, como educadora, só posso sentir-me cada vez melhor e sentir que estou ligada, tenho um compromisso, e eu não posso sair dali, este compromisso é que me faz crescer”. (Entrevista à educadora do Brejão, Novembro de 2007, Brejão).

Pensamos que este estudo foi interessante, sentimos grande receptividade por parte dos colegas e também por parte das pessoas da comunidade que participaram no estudo.

Temos consciência que o estudo tem limitações, que não podemos generalizar as suas conclusões a outras situações. Ou seja, pensamos que mostrámos que de facto o projecto das escolas rurais, desenvolvido em contexto de jardim-de-infância e 1º ciclo, é promotor de educação e formação de adultos, mas no entanto, sabemos que isso tem a ver com as práticas educativas que lá se desenvolvem. Ou seja, isso só é possível, se houver o hábito de chamar a comunidade para participar, mas quando falamos em participação não queremos afirmar que eles devem ir só para assistir, deve-se pedir para eles próprios falarem, orientarem actividades, certamente assim, terão mais oportunidade de tornar essas experiências em conhecimentos novos e aprendizagens significativas.

Deixamos como sugestão para futuras investigações fazer um estudo do mesmo género com os educadores/professores do 1º ciclo dos agrupamentos de Santiago do Cacém/Santo André, onde também se desenvolve este projecto. Pensamos que seria

oportuno explorar como se desenvolvem as actividades do projecto junto das pequenas localidades e escolas que estão integradas nos Agrupamentos referidos e comparar os seus resultados com aqueles que obtivemos com o presente estudo.

Referências

- AFONSO, A. (1992), *Sociologia da Educação Não Escolar, Reactualizar um Projecto ou Construir uma Nova Problemática? A Sociologia na Escola, Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- AMIGUINHO, A. (2004). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural* – Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- ANTUNES, M. (coord.) (2007). *Educação De Adultos E Intervenção Comunitária II*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- BELCHIOR, F. (1970). *Educação de Adultos e Educação Permanente – A Realidade Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 3ª edição, Gradiva
- BRANCO, M. (2007). *A Escola Comunidade Educativa e a Formação Dos Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget
- BURGUESS, R. (1997). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta
- CANÁRIO, R. (1990). *O Estabelecimento De Ensino No Contexto Local*, Colecção Aprender 2, Escola Superior de Educação de Portalegre.
- CANÁRIO R., d'Espiney R. (org.) (1994) *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Coimbra: Instituto de Inovação educacional.
- CANÁRIO, R. (org.) (1995). *Escola Rural na Europa*, Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas
- CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CABRITO, B., CANÁRIO, R. (Org.). (2005). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*, Lisboa: Educa.
- CARDOSO, G. (Org.). (2005). *20 IDEIAS PARA 2020*. Porto: Campo das Letras

- CARRÉ, P., CASPAR, P. (2001). *Tratado das Ciências E Das Técnicas Da Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- CORDELLIER, S. (org.), (1998). *A Globalização para lá dos mitos*, Lisboa: Editorial Bizâncio
- CORREIA, J., ESPINEY, R. (Org). (2004). *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- COSTA, A. (2001). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- DANIS, C., SOLAR. C. (Coord.) (2001). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- DELORS, J. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DESHAIES, B. (1992) *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*, Lisboa: Instituto Piaget.
- DUARTE, A. (1993). *Educação Patrimonial*, Lisboa: Texto Editora
- ESPINEY, R. (2004). Relatório de Actividades 2003, Setúbal: ICE (Edição Policopiada)
- FERREIRA, F. (2005). *O Local em Educação, Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GAUTHIER, B. (Dir.) (2003). *Investigação Social, Da Problemática À Colheita de Dados*, 3ª ed., Oeiras: Lusociência - Edições Tecnico-Científica, Lda.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1997). *O Inquérito, Teoria e Prática*, 3ª ed., Oeiras: Celta
- GIL, A. (1999) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 5ª ed., São Paulo: Editora Atlas
- GUERREIRO, M. (1997). *Povo, Povos E Culturas*. Lisboa: Edições Colibri

- ITURRA, R. (org.) (1996) *O Saber das Crianças*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas
- KETELE, J. ROGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, M. (2000). *Inquérito Sociológico*. 5ª Ed., Lisboa: Editorial Presença.
- MELO, A., LIMA, L., e ALMEIDA, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. 1.ª ed.. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- NOGUEIRA, A., RODRIGUES, C. e FERREIRA, J. (1990). *Formar Hoje Educar Amanhã*. Coimbra: Livraria Almedina
- OSÓRIO, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- OSÓRIO, A., PINTO, F. (2007) *As pessoas idosas*. Lisboa: Instituto Piaget
- OLIVEIRA, J., SARMENTO, M. (2005). *A Escola É O Melhor do Povo*. Porto: Profedições, Lda.
- PIERSON, D. (1981), *Teoria e Pesquisa em Sociologia*, 18ª ed. Melhoramentos.
- PIRES, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PROST A. *Et al.* (2001). *Espaços de Educação Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (2003) *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*, 3ª ed. Lisboa: Gradiva.

- SILVA, A. (1990). *Educação de Adultos – Educação para o Desenvolvimento*. 1.^a ed.. Porto: Edições Asa.
- SILVA, A., PINTO, J. (2005). *Metodologia Das Ciências Sociais*, 13^a Ed. Edições Afrontamento.
- SILVA, I., LEITÃO, J. e TRIGO, M. (2002). *Educação e Formação de Adultos, Factor de Desenvolvimento Inovação e Competetividade*. Lisboa: Ad Litteram.
- SILVESTRE, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como Dimensão Dinamizadora do Sistema Educativo/Formativo*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- TELMO, I. (1989). *O Património E A Escola*. 2^o ed. Lisboa: Texto Ediotora
- TRILLA, J. (2004). *Animação Sociocultural, Teorias Programas e Âmbitos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- TOURAINÉ, A. *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?* Lisboa: Instituto Piaget
- TUCKMAN, B. *Manual de Investigação Em Educação*. 3^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VIEGAS, J., COSTA, A. (1998). *Portugal que Modernidade?*, 2^a edição, Oeiras: Celta Editora
- Xiberras, Martine. (1996). *As Teorias da Exclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VILELA, M. *Métodos e Técnicas de estudo*, Faculdade Machado de Assis [on-line, disponível em <http://www.famanet.br>] artigo capturado em 1 de Agosto de 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

Exemplo de guião de entrevista a educadores/professores

Guião de Entrevista a Educadores/Professores

Bloco	Objectivos orientadores	Temas a abordar
<p>1- Esclarecimento acerca do propósito da entrevista</p>	<p>Informar o entrevistado acerca da razão e objectivos do nosso trabalho, assim como a importância dos dados obtidos na entrevista para a realização do mesmo.</p> <p>Motivar o entrevistado a cooperar activamente na realização do trabalho</p>	<p>Valorizar a experiência do entrevistado no que diz respeito à temática em investigação, concretamente as questões que se prendem com o Projecto das Escolas Rurais; Educação Permanente; “Troca de Saberes entre Gerações”.</p>
<p>2 - Situar a questão da adesão ao Projecto das escolas Rurais e a outros projectos que envolvam a participação activa da comunidade na “vida escolar”</p>	<p>Pretende-se obter informação que permita perceber se este género de projectos é ou não valorizado por parte dos entrevistados.</p>	<p>Quando e em que circunstâncias participou em projectos deste género?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fê-lo por iniciativa própria? • Por influência de colegas? • Por influência das crianças? • Foram as próprias pessoas da comunidade que o/a motivaram?
<p>3 - Relação com a comunidade</p>	<p>Identificar em que circunstâncias se estabelece a relação com a comunidade adulta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No início do ano lectivo, preocupa-se em estabelecer uma “boa” relação com a comunidade? • Prefere esperar que as pessoas tomem a iniciativa de se aproximarem da escola? • Quais são os momentos que privilegia para os contactos com a comunidade?

<p>4 - Trabalho com a comunidade/Pais</p>	<p>Perceber como se processa o trabalho com a comunidade/Pais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Limita-se a convidar os pais para virem à escola para falarem consigo sobre o desempenho escolar dos seus educandos? • Procura envolver os pais no Projecto da Escola, nomeadamente no Projecto das Escolas Rurais? Porquê? • Essa envolvência é apenas referente aos “Dias Diferentes”? • E em relação a outras pessoas também lhes dá possibilidade de participarem? Como? Em circunstâncias?
<p>5 - Avaliação do projecto</p>	<p>Identificar o que os entrevistados pensam da participação de adultos/idosos na vida escolar. E no Projecto das Escolas Rurais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à comunidade? Considera que este género de projecto traz benefícios? Quais? • Sente que tem contribuído para a valorização da comunidade? • E dos adultos/idosos? De que forma? • O que é que um Projecto deste género traz de importante para os adultos/idosos?
<p>6 - Introduzir as questões relacionadas com “Troca de Saberes entre Gerações”</p>	<p>Fazer o levantamento de como e em que circunstâncias as crianças e os adultos/trocam saberes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como pensa que se processa a “Troca de Saberes entre Gerações” • Em que género de actividades isso pode ocorrer? • Na sua opinião o que é que as crianças podem ensinar aos adultos/idosos? • E os adultos/idosos o que ensinam às crianças? • De um modo geral, quais são as vantagens do aproveitamento do conhecimento dos

		<p>adultos/idosos na educação das crianças?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acha que para os adultos/idosos Esta “troca de saberes entre gerações” é algo que é muito importante? Porquê? • E para si o que representa ou tem representado esta “troca”? O que aprendeu com ela?
7 - Educação Permanente	Identificar em que medida o Projecto tem contribuído para a Educação Permanente/Aprendizagem ao longo da vida?	<ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião o que representa este projecto em termos de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, para as pessoas da comunidade em geral? • E para si o que é este Projecto significa em termos de educação permanente?

ANEXO 2

**Protocolo de entrevista à educadora do jardim-de-infância de São
Teotónio (sala 1)**

Protocolo da entrevista à educadora do jardim-de-infância de São Teotónio (sala 1)

Há quanto tempo participa neste Projecto

Três anos, interessei-me porque era algo diferente, apercebi-me que as crianças conheciam outras realidades, outros meios e a troca de experiências, os colegas influenciaram-me, entrámos todas ao mesmo tempo.

No início do ano lectivo, preocupa-se em estabelecer uma “boa” relação com a comunidade?

R: Sim, sim como sou de cá conheço as pessoas todas, estabeleço um contacto ocasional, e depois dos filhos estarem cá torna-se mais fácil.

Quais são os momentos que privilegia para os contactos com a comunidade?

R: Eventos, festas, agora estamos a fazer bolinhos para “o bolinho-bolinho”. Saímos com as crianças para ir às compras, as pessoas aqui à volta vêm ao nosso encontro e “envolvem” as crianças.

Em relação aos pais, limita-se a convidar os pais para virem à escola para falar sobre o desempenho escolar dos alunos? Ou por outro lado procura envolver os pais no Projecto da escola nomeadamente no Projecto das Escolas Rurais?

R: Sim costume, porque como sou de cá consigo fazê-lo previamente. Porque são os pais que nos levam os seus saberes, a sua cultura, e dão muito deles às crianças e para a comunidade envolvente e dão muito deles às crianças e para a comunidade envolvente que vão visitar. O Relacionamento com os pais estende-se a outras actividades. Procuro envolver os pais em tudo.

E em relação a outras pessoas da comunidade também lhes dá possibilidade de participarem?

Em todo o género de actividades.

Em relação à comunidade, considera que este Projecto traz benefícios para a comunidade?

R: Traz sempre a “Troca de Saberes” e experiências novas que se vivem em conjunto.

Assim sente que tem contribuído para a valorização da comunidade?

Sim só o facto de os envolver

E os adultos ou idosos?

Sim este ano fez-se o festival de mastros, eles ensinaram canções antigas e baile de rodas (Iar, Ceifeiras de Malavado, Canta São Teotónio).

Em que género de actividades isso pode ocorrer?

Em convívios ocasionais fazem-no através de histórias, lendas, histórias de encantar, para além disso dão-lhes a conhecer realidades diferentes.

Na sua opinião o que é que as crianças podem ensinar aos adultos/idosos?

Dão-lhe a vivacidade que eles já não têm, a sua alegria espontaneidade. Para as pessoas de idade só o sorriso de uma criança...

E os adultos/idosos o que ensinam às crianças?

Vivências antigas.

Acha que para os adultos/idosos, esta “Troca de Saberes Entre Gerações” é algo que é muito importante? Porquê?

É sempre importante porque também aprendemos com eles são pessoas que já viveram e nos transmitem conhecimentos, outras vivências que para nós são desconhecidas.

E para si o que representa ou tem representado esta “troca”? O que aprendeu com ela?

Aprendi muito, sinto que as pessoas têm muita capacidade para dar e com pequenos nada que são tão importantes para determinadas pessoas que encontramos e conheci realidades e formas de conviver que desconhecia e que nos fazem pensar nas diferenças geográficas e económicas.

Na sua opinião o que representa este Projecto em termos de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, para as pessoas da Comunidade em Geral? Permite-lhes adquirirem conhecimentos?

Permite porque geralmente são pessoas que estão abertas à descoberta e têm muita curiosidade.

E para si o que é que este Projecto significa em termos de educação permanente?

Este Projecto é pena ser em simultâneo com outras coisas que temos de fazer e o tempo ser insuficiente para tudo o que de bom ele pode dar, não só às crianças como até à comunidade pelas experiências em conjunto.

ANEXO 3

Protocolo de entrevista ao professor do 1º ciclo do Cavaleiro

Protocolo de entrevista ao Professor do 1º ciclo de Cavaleiro

Descreva-me em que circunstâncias é que participou em Projectos deste género?

Eu já tinha tido contacto com o Projecto das Escolas Rurais em Mértola, através do Instituto das Comunidades Educativas.

O ano lectivo passado o que o levou a participar cá? Foi por iniciativa própria, foi por influência dos colegas? ou foram as próprias pessoas da comunidade que o motivaram?

A nível da comunidade não, ainda nem conhecia as pessoas foi o primeiro ano que trabalhei aqui no Cavaleiro. Os colegas foram importantes, porque eles falaram muito bem do Projecto e gostaram muito de trabalhar daquela forma, mas mesmo que eles não tivessem entusiasmado eu entraria, porque já tinha a experiência de Mértola. (IP)

Assim no início do ano tem a preocupação de estabelecer uma boa relação com a comunidade?

Sim, sempre sobretudo porque para quem quer trabalhar com crianças, é importante conhecer o meio, a cultura, o gosto deles, o que as pessoas costumam fazer ao longo do ano, o que é que isso pode reverter a favor do nosso trabalho diariamente na sala de aula e sobretudo porque tenho tido experiências muito interessantes no trabalho com a comunidade, sobretudo em situações como a nossa em que estamos de certa forma isolados, como é o meu caso, estou aqui sozinho. O facto dos pais e comunidade entrarem de uma forma livre na escola, participarem nas actividades acaba por criar um laço familiar e essas relações levam-nos a chegar muito mais próximo das crianças. (SP)

É no início do ano toma iniciativas para se aproximar da comunidade ou prefere esperar que as pessoas se aproximem?

Não a iniciativa tem de ser sempre da escola. Há comunidades que se já tiver sido feito isso, um trabalho de participação activa na escola, elas próprias aparecem na escola e trazem o cházinho, trazem o bolinho e vêm ver e vêm contactar com os miúdos e oferecem-se até para tomar conta deles nos intervalos, mas com esse trabalho já está feito por um professor anterior, quando não está feito tem de ser sempre a escola a abrir-se e a dizer que está disponível para acolher as pessoas.

E agora em relação aos pais limita-se a convidar os pais para virem à escola para falarem sobre o desempenho escolar dos alunos ou procura envolvê-los no Projecto, nomeadamente no Projecto das Escolas Rurais?

Não os pais estão envolvidos desde o início, nós este ano definimos inclusivamente algumas actividades depois fizeram parte do Plano Anual de Actividades, que foram propostas pelos próprios pais, aqui também não sei se por tradição anterior ou de algum trabalho que se tenha feito o ano passado. As pessoas têm sido muito participativas. Assim a participação dos pais não se restringe só aos dias diferentes.

Não.

E as pessoas da comunidade também lhes deu oportunidade de participarem, nos aspectos relacionados com o Projecto das Escolas Rurais.

Sim, nós nunca organizámos aqui nenhum Dia Diferente, o Pré-Escolar organizou..., a envolvência das pessoas, bem...a colaboração... quando penso na escola de São Miguel nota-se mesmo que a comunidade está entrosada completamente na escola... que ainda não se chegou a esse nível. Assim foi sobretudo com os encarregados de educação.

A única envolvência que houve aqui foi um senhor que é contador de histórias, que mora aqui perto e às vezes vem para aqui brincar com os meninos e ouvi-los um bocadinho. E a gente depois convida-o para ele vir cá contar histórias e ele de vez em quando aparece.

Assim, em relação ao projecto das Escolas Rurais considera que este Projecto traz benefícios para a comunidade? Quais?

Os benefícios ... não são propriamente muito visíveis no sentido de que se pode mostrar um trabalho feito, o sentido deste Projecto tem a ver coma vivência a escola pode de certa maneira ir lá fora acolher experiências e trazê-las e depois trabalhamos nas áreas de trabalho por exemplo quando se faz uma visita aqui eu dou o exemplo da semana na passada do “bolinho-bolinho” da nossa auxiliar mais uma encarregada de educação combinaram de maneira a fazermos as broas cá na escola. Os múdos estiveram a fazer e depois fomos lá ao forno ver como é que aquilo funcionava, tirámos fotografias falou-se, entretanto partilharam-se informações, essas informações que é trabalhada a nível de questões problemáticas dos bolinhos, quantos fez este, o outro e produção de texto. A Escola ganha porque está inserida e vamos sobretudo trabalhar questões que são muito próprias deles e por exemplo hoje de manhã vamos habitualmente fazer o texto de fim-semana (os alunos não gostam, costumam reclamar), mas eu insisto para motivar a escrita. Mas o texto do “bolinho-bolinho” foi feito com o máximo dos entusiasmos andaram aí a correr de um lado para o outro...e isso cria uma motivação extra no trabalho com eles.

Assim, sente que o seu trabalho tem contribuído para a comunidade se sentir valorizada?

Bom não posso dizer ainda que tenha feito um bom trabalho fora de série e que a escola está muito inserida na comunidade porque não está, aqui as pessoas com que podemos contar são as pessoas mais idosas, os próprios pais, eles participam naturalmente preocupam-se... têm toda a disponibilidade e só não participam mais se nós não formos lá ...

...e acha que isso os enriquece... que eles se sentem valorizados?

Enriquece, para já porque eles sentem-se (não foi este ano), já foi o ano passado o bolinho-bolinho foi num dia lectivo) e nós fomos pedir às casas... alguém se esqueceu de bater ali na porta de um senhor e ele ficou danado, nós já íamos a bater 2 ou 3 portas à frente ele ficou danado porque a gente não bateu à porta dele e zangadíssimo e tivemos de vir cá atrás e quando foi nas Janeiras também aconteceu a mesma coisa,

portanto as pessoas precisam estamos a falar de meios pequenos estamos a falar de vidas com pouca... não é... não acontece nada de especial e os miúdos para as pessoas de idade são importantes.

Assim de um modo geral considera que há “troca de saberes” nestas actividades e como é que se processa?

Há, Há depois depende do alcance que nós conseguirmos dar ao Projecto como há bocado estava a dizer, e no ano passado não consegui desenvolver muitas actividades com a comunidade, porque também estava a apalpar terreno a conhecer as pessoas, este ano já sinto mais facilidade... portanto a partilha de cultura, é cultura local, é a convivência e a forma de dar e receber em palavras, em carinhos e em pequenas coisas em que se aproximam as pessoas.

Assim de um modo geral o que é que acha que as crianças podem ensinar aos adultos ou idosos?

Existe uma partilha, eles (as crianças), funcionam como uma animação para eles, como uma energia positiva, como algo que eles gostam de ver, as crianças por natureza transmitem alegria, vivacidade. Isso é importante para as pessoas.

E ao contrário, o que é que os adultos ensinam às crianças?

Podem ensinar imensas coisas... depois depende-se das comunidades, nós em Mértola, fizemos lá trabalhos muito interessantes, mas depois tem a ver com cada meio, em todos os meios há pessoas que são poetas populares, há pessoas que são especialistas em artes tradicionais, por exemplo de pesca, aqui já me apercebi disso e queria trazê-los cá à escola e há senhoras ligadas a trabalhos...

De Crochet?

Crochet e essas coisinhas para as miúdas ... pronto basicamente tem a ver com tradições, com culinária, receitas de culinária.

Então assim de um modo geral quais são as vantagens de se aproveitar o conhecimento das pessoas idosas na educação de crianças? Tira vantagens disso?

Tiro precisamente por aquilo que eu disse para eles... absorvem as palavras tudo o que nós vamos fazer a seguir ao “Dia Diferente”, aquele convívio que se proporciona, absorvem de uma forma muito mais espontânea e aí concentram-se mais no trabalho que estão a fazer e os resultados são mais evidentes.

Acha que para os adultos idosos esta troca de saberes entre gerações é algo que é muito importante? Porquê?

É importante sobretudo nestes meios, se nós os localizarmos numa cidade ou num meio populacional onde os idosos têm onde se ocupar e têm convivência com outros idosos a questão não se coloca... agora nos meios pequenos é muito importante porque as pessoas saem daqui para fora para ganharem dinheiro, as pessoas com mais idade vão

ficando sozinhas, a escola acaba por ter também um papel social e que é importante desenvolver.

E para si pessoalmente, o que representa ou tem representado esta troca, o que aprendeu com ela? Enriqueceu-o de alguma forma?

Agrada-me porque quando eu consigo trabalhar com as crianças e que sinto que eles estão a aprender as coisas de uma forma mais simples, mais descontraída, mais enérgica e a absorver melhor do que eu chegar ali e explicar de uma forma directa quando eu sinto que com eles está a funcionar aí sinto-me satisfeito enquanto professor, estou precisamente a passar a mensagem que eu quero fazer lá chegar, está a entrar pelo caminho certo.

E na sua opinião acha que este Projecto em termos de “Aprendizagem ao Longo da Vida” para as pessoas da comunidade em geral é algo que tem contribuído para isso?

Claro, claro um exemplo assim mais visível das nossas escolas (escolas do agrupamento) é novamente o exemplo de São Miguel com a rotina, que implementaram com as medições da tensão arterial que até nem tem a ver com as questões de solidão nem com as questões de dificuldades económicas mas tem a ver com uma questão de saúde de acompanhamento da própria saúde em pessoas que a partir de uma certa idade têm de fazer esse controlo de uma forma frequente e eles conseguiram muito simplesmente que as pessoas fossem lá e aquilo é um hábito que entrou dentro da vida das pessoas e é um serviço útil e inclusivamente pode prever problemas que a própria escola está a funcionar já dentro de outros sistemas de apoio à comunidade e que pode inclusivamente salvar uma vida ou antever um problema cardíaco de uma pessoa. O simples facto da pessoa ir à escola e falar com alguém. A criança aprende a medir, aprende a matemática, que depois aprende-se na sala de aula e a pessoa vai falar um bocadinho, há sempre qualquer coisa para dizer...

E para si o que representa ou tem representado este projecto em termos de educação permanente? Ele contribuiu para a sua educação pessoal ou profissional?

A nossa cultura é muito diversificada e rica e todos os sítios por onde eu tenho passado. Ainda hoje de manhã um miúdo estava a fazer um texto escreveu que tinha ido cozer os “piques” na lareira e eu perguntei o que era isso. E a auxiliar disse-me que via-se logo que eu não era alentejano e que piques são uns quadrinhos de carne de porco frita, ora surgiu aqui e surge quando estamos a falar com as pessoas da comunidade também e que depois levam a falar de outras coisas, palavras que se usavam antigamente e agora já não se usa. Tudo isto enriquece o vocabulário é aquilo que mais noto que é um grande dificuldade das crianças desta zona, é o vocabulário ser pouco diversificado. Portanto quanto mais conversarmos mais eles partilham informações, mais isso suscita neles aprendizagens. Essa aprendizagem ao longo da vida, eu hoje aprendi uma palavra nova logo de manhã e nesses momentos de convívio com a comunidade aprende-se imenso...imenso.

ANEXO 4

Protocolo de entrevista à educadora do jardim-de-infância de Zambujeira do Mar

Protocolo de entrevista à educadora do jardim-de-infância de Zambujeira do Mar

Quando e em que circunstâncias participou em Projectos deste género?

Particpei no Projecto das Escolas Rurais do I.C.E. o ano passado e também participei durante 13 anos no Projecto que no princípio foi projecto depois já era uma modalidade de Educação pré-escolar, que era o Pré-Escolar Itinerante. Mas iniciei ainda como Projecto, não estava ainda na lei havia também uma grande ligação com o meio onde estávamos inseridos a trabalhar.

Quando participou o ano passado o que a levou a aderir ao Projecto?

Eu tinha uma grande expectativa em relação ao Projecto porque já tinha ouvido falar dele, porque conhecia o I.C.E. e algumas das suas iniciativas sobretudo da Educação Itinerante e tinha alguma curiosidade em participar e foi isso que me levou a participar.

No início do ano lectivo é uma preocupação que tem no seu trabalho, o estabelecer uma boa relação com a comunidade?

Sim no início e durante todo o ano, mas no início é marcante, aliás começa ma própria inscrição das crianças e depois na 1ª reunião em que de certa forma também damos a entender aos pais que tipo de relação é que queremos ter com eles e com as famílias e com o meio.

Prefere esperar que as pessoas tomem a iniciativa de se aproximarem da escola? Não me refiro só aos pais, mas também em relação às outras pessoas da comunidade tem uma certa abertura em relação a isso?

Sim eu acho que não fico á espera das pessoas tomem essa iniciativa não é? Eu acho que a escola tem que se aproximar dos pais e não tem que estar à espera que os pais se aproximem da escola.

Mas eu referia-me assim a outras pessoas da comunidade.

Ah! Sim sem dúvida no sentido em que quando estou a trabalhar procuro também o que há dentro da Comunidade que pode ter interesse para o meu trabalho e que vai contribuir para o enriquecer nesse sentido, há pessoas que sabem coisas que me interessam e que elas podem participar em actividades, como há espaços dentro da comunidade que também são importantes.

Em relação aos pais, o envolvimento dos pais não se limita em vir à escola para falar sobre o desempenho escolar dos meninos, também se estende a outras actividades?

Sim os pais já têm participado em actividades que eles próprios vêm desenvolver, quando se trata de uma coisa que eles sabem fazer e que Vêm mostrar, participam também às vezes fazendo coisas que são necessárias, é um envolvimento que é quase diário. Todos os dias troco informações de forma muito informal e depois as coisas acontecem muito naturalmente porque precisamos disto e a mãe diz que traz, ou

precisamos que alguém venha fazer isto ou aquilo, e há sempre uma mãe ou uma avó que se disponibiliza para fazer, acaba por ser uma coisa que surge quase naturalmente.

Assim em relação aos pais, o envolvimento dos pais não se limita ao Projecto das Escolas Rurais?

Em relação ao Projecto eu gosto das Escolas Rurais, eu gosto da filosofia do projecto e acho que a minha forma de trabalhar tem a ver com essa filosofia, o que eu fiz foi trabalhar como sempre trabalhei, em ligação com os pais e comunidade, fi-lo durante todo o ano independentemente do Projecto das Escolas Rurais. Não me fixei na questão do “Dia Diferente”, pois acho que deve haver uma ligação com a comunidade ao longo de todo o ano. Portanto identifico-me com o Projecto e é a minha forma de trabalhar independentemente de gostar do Projecto ou não.

Em relação às pessoas da comunidade também procurou envolvê-las de alguma forma?

Sim claro no “Dia Diferente” as pessoas envolveram-se, o “Dia “diferente do 1º ciclo foi aqui na Zambujeira, toda a gente se organizou para fazer o almoço e para arranjar os pratos para o almoço portanto nota-se que as pessoas gostam e que envolvem-se... e agora perdi-me um bocadinho...

Gostava que tu referisses se este Projecto traz benefícios para a comunidade? Este género de Projecto que mexe com o envolvimento das pessoas que procura chamar as pessoas de alguma forma a sentirem-se activas.

Sim, eu acho que traz sempre benefícios para a comunidade, na medida em que as pessoas podem participar e envolver-se e porque também chama as pessoas podem participar a um determinado sítio, acaba por dinamizar, agora tudo depende depois das pessoas que estão no Projecto e da forma como o desenvolvem. Porque pode ser uma coisa pontual ou pode ser marcante ao longo do ano.

Sente que o seu trabalho tem contribuído para a valorização da comunidade?

Eu acho que sim, eu estou cá só há um ano, isso se calhar é um trabalho de vários anos mas eu penso que contribuo, tal como uma série de gente aqui da Zambujeira para valorizar esta comunidade.

E em relação a pessoas mais idosas, Pensas que também tens contribuído para que eles se sintam valorizados?

Sim, a contribuição das pessoas mais idosas, é importantíssima porque infelizmente há coisas que só elas é que sabem fazer, está-se a perder um bocado a transmissão desses saberes. Muitas vezes nós precisamos de alguém que saiba por exemplo fazer o pão, e onde é que nós vamos, é sempre às pessoas de idade e às avós ou aos avôs quando é outras coisas mais masculinas, não há dúvida.

Então o que é que um Projecto deste género traz de importante para os adultos/idosos?

Traz no sentido em que eles estão a ser valorizados nos saberes que têm se calhar para muita gente já estariam esquecidos, ou já não interessam porque estamos a viver outro

tempo, não eles são chamados a mostrar o que sabem, é importante por outro lado, possibilita-lhes estar com crianças. Acho que é importante as pessoas de idade poderem estar com crianças, se bem que muitas tenham netos, mas às vezes essas ligações não são assim tão ... também há muitos velhotes que estão sozinhos, o facto de eles poderem vir à escola, estarem com as crianças que são um motivo de alegria, acho que lhes dá alegria também.

Como pensa que se processa a “Troca de Saberes entre Gerações”? Em que género de actividades? É que isso pode ocorrer?

Eu acho que isso ocorre quando as actividades englobam várias faixas etárias e também tem a ver com a forma como elas se desenvolvem, como as deixamos desenvolver de forma a que cada um possa participar e mostram o que sabe, são actividades que não podem ser demasiado estruturadas, se calhar fora da escola, fora dos muros da escola de forma a possibilitar esse contributo, essa partilha no fundo é uma partilha.

Os adultos e idosos por seu lado, aprendem uma leveza que já não têm, uma alegria e espontaneidade, mais facilmente as crianças dão isso às pessoas de idade e pessoas de idade, são pessoas que têm determinados saberes, portanto contribuem para nos apercebermos que há um passado que estamos aqui, que agora fazemos desta maneira, mas que já se fez daquela e percebermos um bocado o nosso passado.

Assim de um modo geral quais são as vantagens de se aproveitar os conhecimentos dos adultos/idosos na educação das crianças?

Para já porque nos mostram muitas formas diferentes de ver as coisas, porque as pessoas idosas já tiveram muitas experiências, portanto mostram-nos a realidade de várias maneiras e mostram-nos a realidade de várias maneiras e mostram-nos outras formas de falar às vezes é uma riqueza enorme, em termos de património.

Assim para os adultos/idosos esta troca de saberes é algo que é muito importante?

Nestes meios mais pequenos sim é muito bonito, quando saímos ou andamos na rua, todas as pessoas de idade começam-se logo a rir, metem-se com as crianças, dizem coisas, isto em todos os sítios em que já trabalhei. Sobretudo nos sítios mais isolados, mais despovoados, onde há idoso sozinhos, mais eles valorizam esse ver as crianças na rua verem que há crianças naquele sítio.

E agora pessoalmente para si o que tem representado esta troca o que aprendeu com ela?

Aprendi muito, no sentido de perceber que não estou, eu de um lado e os pais, a família e a comunidade do outro, isso aprendi. É uma coisa que se vai aprendendo com o tempo e que às vezes no início temos um bocado de medo de estarmos a ser questionados pelos pais e não estamos todos do mesmo lado, isso aprendi portanto o que nos interessa a nós é educar a criança, é que o jardim tenha um bom ambiente e consigamos falar uns com os outros. E o objectivo é o desenvolvimento da criança, o bem-estar dela, é importante chegar a esse patamar. Portanto estamos todos no mesmo, todos do mesmo lado depois partindo daí é perceber que eu aprendo, eles também aprendem comigo. Eu posso ser “especialista” em educação de infância, mas depois eles é que conhecem os filhos sobretudo no 1º ano quando chegam, eles é que os conhecem, depois eles também têm saberes e também são especialistas em muitas coisas e portanto não faz sentido, eu sei

mais que tu ou ele é que sabe. Faz sentido é conversarmos e vermos como é que vamos fazer isto, quando há um problema, o que é que acha. Portanto uma questão de dialogar, no sentido que não há ninguém que saiba mais mas que aprendemos uns com os outros.

Assim o Projecto das “Escolas Rurais” em termos de “aprendizagem ao longo da vida, contribui para isso?

Contribui, elas são chamadas a participar tem que utilizar conhecimentos e às vezes o mais importante nestas idades, e a postura de formação ao Longo da Vida não é os conteúdos, é mais a capacidade de estar alerta, de aprender e participar.

E par si pessoalmente, o projecto também contribuiu para a sua educação permanente?

Para mim essa postura, (não posso dizer o Projecto, porque só trabalhei nele um ano), mas é também a minha filosofia, a minha forma de trabalhar, desde que, comecei a trabalhar no Pré-Escolar itinerante e que tinha um trabalho muito com a comunidade e famílias e neste momento esta postura é essencial e tem que ser mesmo assim.

ANEXO 5

Protocolo de entrevista à professora do 1º ciclo do Brejão

Protocolo de entrevista à Professora do 1º Ciclo de Brejão

Como se deu a sua adesão ao Projecto das Escolas Rurais?

Não entrei no Projecto por iniciativa própria, mas por influência e convite de colegas que já participavam no Projecto há alguns anos. Já tinha sido convidada para integrar o Projecto anteriormente, mas só comecei a participar no ano lectivo de 2000/01, quando fui colocada na E.B.1 da Estibeira.

No início do ano costuma ter a preocupação de estabelecer uma boa relação com a comunidade?

É importante a cooperação entre a escola e a família/comunidade que, com papéis complementares, contribuem para o desenvolvimento global da criança. Tento e tenho conseguido manter um relacionamento cordial e proveitoso com os encarregados de educação e outros elementos da comunidade.

Quais são os momentos que privilegia para o contacto com a comunidade?

Para além dos contactos informais e de actividades da escola envolvendo a família/comunidade, podem realizar-se reuniões para debater assuntos de interesse comum e formas de colaboração, umas vezes por iniciativa da escola, outras vezes de elementos da comunidade local.

No início do ano, os pais são convidados a acompanharem regularmente as actividades dos seus educandos, a colaborarem na vida da escola, conhecendo e participando no desenvolvimento no Projecto Curricular de Turma, Plano Anual de Actividades (regra geral, na 1ª reunião de enc. de ed., convido-os a darem sugestões de activ. para desenvolver em datas específicas ou ao longo do ano e peço-lhes que preencham uma pequena ficha para levantamento de recursos, interesses e necessidades) e outros projectos como por exemplo o Projecto das Escolas Rurais. No que diz respeito a este Projecto, a envolvência dos pais/comunidade não se limita aos Dias Diferentes, mas é nesses dias que, sem dúvida, essa envolvência tem maior visibilidade.

Um dos principais objectivos do projecto é “alargar à comunidade o espaço educativo da escola”, logo a colaboração de qualquer elemento da comunidade é sempre bem vinda. Alguns revelam uma capacidade louvável de colaborar com a escola em assuntos de cariz cultural e promovem a animação dos eventos em que participam.

Em relação à comunidade, considera que este género de projecto traz benefícios? Quais?

Sim, considero que o projecto traz benefícios pois: Investe na recuperação do património cultural e social das comunidades para práticas educativas; promove a participação social útil de idosos e a mobilização de actores e de associações locais; os professores e alunos tendem a ser agentes de desenvolvimento local, ao mesmo tempo que participam no alargamento do espaço educativo da escola. Deste alargamento podem decorrer situações informais de formação, tanto para alunos como par professores; os adultos colaboram e participam enquanto encarregados de educação mas também como cidadãos, porque percebem que a escola se pode transformar em estrutura

de promoção da própria comunidade; os idosos têm oportunidade de participar em projectos onde interagem com a escola, que faz muito do seu trabalho a partir dos saberes da população local que, como é óbvio, estão centrados nos mais velhos.

Como pensa que se processa a troca de saberes entre gerações? Em que género de actividades é que isso pode ocorrer?

A troca de saberes entre gerações pode ocorrer em muitas actividades, como por exemplo: hist. tradicionais, lendas, tradições, jogos tradicionais, jogos infantis, canções artesanato, temas de estudo do meio, datas festivas...geralmente é através destas actividades que os adultos têm oportunidade de transmitirem os seus saberes às crianças.

E as crianças o que podem ensinar aos adultos?

Por sua vez, as crianças podem passar a familiares, e amigos mensagens de hábitos, de vida saudáveis, educação ambiental, ajudá-los nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, ensiná-los a ler e escrever...

Em termos de educação permanente, o que representa este projecto para as pessoas da comunidade?

Este projecto representa a valorização dos saberes da comunidade e que as pessoas se sentem implicadas no processo de educação, desempenhando papéis construtores e de transmissores de conhecimentos. A escola pode ser um pólo de desenvolvimento e animação comunitário.

E para si o que é que este projecto significa em termos de educação permanente?

Para mim, significa práticas inovadoras, mas principalmente activas; significa oportunidade para troca de experiências pedagógicas e articulação de projectos comuns; significa ainda que a escola pode ter uma participação importante nos processos educativos não escolares.

ANEXO 6
Processo de Codificação
(Listagem de códigos)

Escola

Produção de Saberes (PRODS)
Imagem local da escola (ILE)
Presença das famílias/comunidade (PF/C)
Escola agente de desenvolvimento local (EADL)
Animação comunitária (AC)

Adultos/Idosos

Valorização de saberes (VS)
Troca de saberes entre gerações (TSEG)
Participação objectiva (PO)
Educação permanente (EP)

Crianças

Alunos agentes de desenvolvimento local (AADL)
Aprendizagens significativas (AS)
Promotores de saberes (PS)

Professores

Impulso para participar (IP)
Trabalho com a comunidade/pais (TC/P)
Momentos chave do projecto (MCP)
Sentido do projecto (SP)
Aprendizagem com o projecto (AP)

ANEXO 7
Exemplos de entrevistas codificadas

Exemplos de entrevistas codificadas

Entrevista à educadora do Jardim-de-Infância de São Teotónio (sala 1)

Há quanto tempo participa neste Projecto

Três anos, interessei-me porque era algo diferente, apercebi-me que as crianças conheciam outras realidades, outros meios e a troca de experiências, os colegas influenciaram-me, entrámos todas ao mesmo tempo. (IP)

No início do ano lectivo, preocupa-se em estabelecer uma “boa” relação com a comunidade?

Sim, sim como sou de cá conheço as pessoas todas, estabeleço um contacto ocasional, e depois dos filhos estarem cá torna-se mais fácil. (TC/P)

Quais são os momentos que privilegia para os contactos com a comunidade?

Eventos, festas, agora estamos a fazer bolinhos para “o bolinho-bolinho”. Saímos com as crianças para ir às compras, as pessoas aqui à volta vêm ao nosso encontro e “envolvem” as crianças. (MCP)

Em relação aos pais, limita-se a convidar os pais para virem à escola para falar sobre o desempenho escolar dos alunos? Ou por outro lado procura envolver os pais no Projecto da escola nomeadamente no Projecto das Escolas Rurais?

Sim costumo, porque como sou de cá consigo fazê-lo previamente. Porque são os pais que nos levam os seus saberes, a sua cultura, e dão muito deles às crianças e para a comunidade envolvente e dão muito deles às crianças e para a comunidade envolvente que vão visitar. O Relacionamento com os pais estende-se a outras actividades. Procuro envolver os pais em tudo. (TC/P)

E em relação a outras pessoas da comunidade também lhes dá possibilidade de participarem?

Em todo o género de actividades. (TC/P)

Em relação à comunidade, considera que este Projecto traz benefícios para a comunidade?

Traz sempre a “Troca de Saberes” e experiências novas que se vivem em conjunto. (TSEG)

Assim sente que tem contribuído para a valorização da comunidade?

Sim só o facto de os envolver (PF/C)

E os adultos ou idosos?

Sim este ano fez-se o festival de mastros, eles ensinaram canções antigas e baile de rodas (Iar, Ceifeiras de Malavado, Canta São Teotónio). (VS)

Em que género de actividades isso pode ocorrer?

Em convívios ocasionais fazem-no através de histórias, lendas, histórias de encantar, para além disso dão-lhes a conhecer realidades diferentes. (TSEG)

Na sua opinião o que é que as crianças podem ensinar aos adultos/idosos?

Dão-lhe a vivacidade que eles já não têm, a sua alegria espontaneidade. Para as pessoas de idade só o sorriso de uma criança... (AADL)

E os adultos/idosos o que ensinam às crianças?

Vivências antigas. (VS)

Acha que para os adultos/idosos, esta “Troca de Saberes Entre Gerações” é algo que é muito importante? Porquê?

É sempre importante porque também aprendemos com eles são pessoas que já viveram e nos transmitem conhecimentos, outras vivências que para nós são desconhecidas. (PRODS)

E para si o que representa ou tem representado esta “troca”? O que aprendeu com ela?

Aprendi muito, sinto que as pessoas têm muita capacidade para dar e com pequenos nada que são tão importantes para determinadas pessoas que encontramos e conheci realidades e formas de conviver que desconhecia e que nos fazem pensar nas diferenças geográficas e económicas. (AP)

Na sua opinião o que representa este Projecto em termos de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, para as pessoas da Comunidade em Geral? Permite-lhes adquirirem conhecimentos?

Permite porque geralmente são pessoas que estão abertas à descoberta e têm muita curiosidade. (EP)

E para si o que é que este Projecto significa em termos de educação permanente?

Este Projecto é pena ser em simultâneo com outras coisas que temos de fazer e o tempo ser insuficiente para tudo o que de bom ele pode dar, não só às crianças como até à comunidade pelas experiências em conjunto. (SP)

Exemplos de entrevistas codificadas

Entrevista ao Professor do 1º ciclo do Cavaleiro

Descreva-me em que circunstâncias é que participou em Projectos deste género?

Eu já tinha tido contacto com o Projecto das Escolas Rurais em Mértola, através do Instituto das Comunidades Educativas.

O ano lectivo passado o que o levou a participar cá? Foi por iniciativa própria, foi por influência dos colegas? ou foram as próprias pessoas da comunidade que o motivaram?

A nível da comunidade não, ainda nem conhecia as pessoas foi o primeiro ano que trabalhei aqui no Cavaleiro. Os colegas foram importantes, porque eles falaram muito bem do Projecto e gostaram muito de trabalhar daquela forma, mas mesmo que eles não tivessem entusiasmado eu entraria, porque já tinha a experiência de Mértola. (IP)

Assim no início do ano tem a preocupação de estabelecer uma boa relação com a comunidade?

Sim, sempre sobretudo porque para quem quer trabalhar com crianças, é importante conhecer o meio, a cultura, o gosto deles, o que as pessoas costumam fazer ao longo do ano, o que é que isso pode reverter a favor do nosso trabalho diariamente na sala de aula e sobretudo porque tenho tido experiências muito interessantes no trabalho com a comunidade, sobretudo em situações como a nossa em que estamos de certa forma isolados, como é o meu caso, estou aqui sozinho. O facto dos pais e comunidade entrarem de uma forma livre na escola, participarem nas actividades acaba por criar um laço familiar e essas relações levam-nos a chegar muito mais próximo das crianças. (SP)

É no início do ano toma iniciativas para se aproximar da comunidade ou prefere esperar que as pessoas se aproximem?

Não a iniciativa tem de ser sempre da escola. Há comunidades que se já tiver sido feito isso, um trabalho de participação activa na escola, elas próprias aparecem na escola e trazem o cházinho, trazem o bolinho e vêm ver e vêm contactar com os miúdos e oferecem-se até para tomar conta deles nos intervalos, mas com esse trabalho já está feito por um professor anterior, quando não está feito tem de ser sempre a escola a abrir-se e a dizer que está disponível para acolher as pessoas. (TC/P)

E agora em relação aos pais limita-se a convidar os pais para virem à escola para falarem sobre o desempenho escolar dos alunos ou procura envolvê-los no Projecto, nomeadamente no Projecto das Escolas Rurais?

Não os pais estão envolvidos desde o início, nós este ano definimos inclusivamente algumas actividades depois fizeram parte do Plano Anual de Actividades, que foram propostas pelos próprios pais, aqui também não sei se por tradição anterior ou de algum

trabalho que se tenha feito o ano passado. As pessoas têm sido muito participativas. (TC/P)

Assim a participação dos pais não se restringe só aos dias diferentes.

Não. (TC/P)

E as pessoas da comunidade também lhes deu oportunidade de participarem, nos aspectos relacionados com o Projecto das Escolas Rurais.

Sim, nós nunca organizámos aqui nenhum Dia Diferente, o Pré-Escolar organizou..., a envolvência das pessoas, bem...a colaboração... quando penso na escola de São Miguel nota-se mesmo que a comunidade está entrosada completamente na escola... que ainda não se chegou a esse nível. Assim foi sobretudo com os encarregados de educação.

A única envolvência que houve aqui foi um senhor que é contador de histórias, que mora aqui perto e às vezes vem para aqui brincar com os meninos e ouvi-los um bocadinho. E a gente depois convida-o para ele vir cá contar histórias e ele de vez em quando aparece. (VS)

Assim, em relação ao projecto das Escolas Rurais considera que este Projecto traz benefícios para a comunidade? Quais?

Os benefícios ... não são propriamente muito visíveis no sentido de que se pode mostrar um trabalho feito, o sentido deste Projecto tem a ver com a vivência a escola pode de certa maneira ir lá fora acolher experiências e trazê-las e depois trabalhamos nas áreas de trabalho por exemplo quando se faz uma visita aqui eu dou o exemplo da semana na passada do “bolinho-bolinho” da nossa auxiliar mais uma encarregada de educação combinaram de maneira a fazermos as broas cá na escola. Os miúdos estiveram a fazer e depois fomos lá ao forno ver como é que aquilo funcionava, tirámos fotografias falou-se, entretanto partilharam-se informações, essas informações que é trabalhada a nível de questões problemáticas dos bolinhos, quantos fez este, o outro e produção de texto. A Escola ganha porque está inserida e vamos sobretudo trabalhar questões que são muito próprias deles e por exemplo hoje de manhã vamos habitualmente fazer o texto de fim-semana (os alunos não gostam, costumam reclamar), mas eu insisto para motivar a escrita. Mas o texto do “bolinho-bolinho” foi feito com o máximo dos entusiasmos andaram aí a correr de um lado para o outro...e isso cria uma motivação extra no trabalho com eles. (PRODS)

Assim, sente que o seu trabalho tem contribuído para a comunidade se sentir valorizada?

Bom não posso dizer ainda que tenha feito um bom trabalho fora de série e que a escola está muito inserida na comunidade porque não está, aqui as pessoas com que podemos contar são as pessoas mais idosas, os próprios pais, eles participam naturalmente preocupam-se... têm toda a disponibilidade e só não participam mais se nós não formos lá ...(SP)

...e acha que isso os enriquece... que eles se sentem valorizados?

Enriquece, para já porque eles sentem-se (não foi este ano), já foi o ano passado o bolinho-bolinho foi num dia lectivo) e nós fomos pedir às casas... alguém se esqueceu

de bater ali na porta de um senhor e ele ficou danado, nós já íamos a bater 2 ou 3 portas à frente ele ficou danado porque a gente não bateu à porta dele e zangadíssimo e tivemos de vir cá atrás e quando foi nas Janeiras também aconteceu a mesma coisa, portanto as pessoas precisam estamos a falar de meios pequenos estamos a falar de vidas com pouca... não é... não acontece nada de especial e os miúdos para as pessoas de idade são importantes. (AC)

Assim de um modo geral considera que há “troca de saberes” nestas actividades e como é que se processa?

Há, Há depois depende do alcance que nós conseguirmos dar ao Projecto como há bocado estava a dizer, e no ano passado não consegui desenvolver muitas actividades com a comunidade, porque também estava a apalpar terreno a conhecer as pessoas, este ano já sinto mais facilidade... portanto a partilha de cultura, é cultura local, é a convivência e a forma de dar e receber em palavras, em carinhos e em pequenas coisas em que se aproximam as pessoas. (SP)

Assim de um modo geral o que é que acha que as crianças podem ensinar aos adultos ou idosos?

Existe uma partilha, eles (as crianças), funcionam como uma animação para eles, como uma energia positiva, como algo que eles gostam de ver, as crianças por natureza transmitem alegria, vivacidade. Isso é importante para as pessoas. (AC)

E ao contrário, o que é que os adultos ensinam às crianças?

Podem ensinar imensas coisas... depois depende-se das comunidades, nós em Mértola, fizemos lá trabalhos muito interessantes, mas depois tem a ver com cada meio, em todos os meios há pessoas que são poetas populares, há pessoas que são especialistas em artes tradicionais, por exemplo de pesca, aqui já me apercebi disso e queria trazê-los cá à escola e há senhoras ligadas a trabalhos... (PO)

De Crochet?

Crochet e essas coisinhas para as miúdas ... pronto basicamente tem a ver com tradições, com culinária, receitas de culinária. (PO)

Então assim de um modo geral quais são as vantagens de se aproveitar o conhecimento das pessoas idosas na educação de crianças? Tira vantagens disso?

Tiro precisamente por aquilo que eu disse para eles... absorvem as palavras tudo o que nós vamos fazer a seguir ao “Dia Diferente”, aquele convívio que se proporciona, absorvem de uma forma muito mais espontânea e aí concentram-se mais no trabalho que estão a fazer e os resultados são mais evidentes. (AS)

Acha que para os adultos idosos esta troca de saberes entre gerações é algo que é muito importante? Porquê?

É importante sobretudo nestes meios, se nós os localizarmos numa cidade ou num meio populacional onde os idosos têm onde se ocupar e têm convivência com outros idosos a

questão não se coloca... agora nos meios pequenos é muito importante porque as pessoas saem daqui para fora para ganharem dinheiro, as pessoas com mais idade vão ficando sozinhas, a escola acaba por ter também um papel social e que é importante desenvolver. (EADL)

E para si pessoalmente, o que representa ou tem representado esta troca, o que aprendeu com ela? Enriqueceu-o de alguma forma?

Agrada-me porque quando eu consigo trabalhar com as crianças e que sinto que eles estão a aprender as coisas de uma forma mais simples, mais descontraída, mais enérgica e a absorver melhor do que eu chegar ali e explicar de uma forma directa quando eu sinto que com eles está a funcionar aí sinto-me satisfeito enquanto professor, estou precisamente a passar a mensagem que eu quero fazer lá chegar, está a entrar pelo caminho certo. (AS)

E na sua opinião acha que este Projecto em termos de “Aprendizagem ao Longo da Vida” para as pessoas da comunidade em geral é algo que tem contribuído para isso?

Claro, claro um exemplo assim mais visível das nossas escolas (escolas do agrupamento) é novamente o exemplo de São Miguel com a rotina, que implementaram com as medições da tensão arterial que até nem tem a ver com as questões de solidão nem com as questões de dificuldades económicas mas tem a ver com uma questão de saúde de acompanhamento da própria saúde em pessoas que a partir de uma certa idade têm de fazer esse controlo de uma forma frequente e eles conseguiram muito simplesmente que as pessoas fossem lá e aquilo é um hábito que entrou dentro da vida das pessoas e é um serviço útil e inclusivamente pode prever problemas que a própria escola está a funcionar já dentro de outros sistemas de apoio à comunidade e que pode inclusivamente salvar uma vida ou antever um problema cardíaco de uma pessoa. O simples facto da pessoa ir à escola e falar com alguém. A criança aprende a medir, aprende a matemática, que depois aprende-se na sala de aula e a pessoa vai falar um bocadinho, há sempre qualquer coisa para dizer... (EP)

E par si o que representa ou tem representado este projecto em termos de educação permanente? Ele contribuiu para a sua educação pessoal ou profissional?

A nossa cultura é muito diversificada e rica e todos os sítios por onde eu tenho passado. Ainda hoje de manhã um miúdo estava a fazer um texto escreveu que tinha ido cozer os “piques” na lareira e eu perguntei o que era isso. E a auxiliar disse-me que via-se logo que eu não era alentejano e que piques são uns quadrinhos de carne de porco frita, ora surgiu aqui e surgem quando estamos a falar com as pessoas da comunidade também e que depois levam a falar de outras coisas, palavras que se usavam antigamente e agora já não se usa. Tudo isto enriquece o vocabulário é aquilo que mais noto que é um grande dificuldade das crianças desta zona, é o vocabulário ser pouco diversificado. Portanto quanto mais conversarmos mais eles partilham informações, mais isso suscita neles aprendizagens. Essa aprendizagem ao longo da vida eu hoje aprendi uma palavra nova logo de manhã e nesses momentos de convívio com a comunidade aprende-se imenso...imenso.

Exemplos de entrevistas codificadas

Entrevista à Educadora do Jardim-de-Infância de Zambujeira do Mar

Quando e em que circunstâncias participou em Projectos deste género?

Particpei no Projecto das Escolas Rurais do I.C.E. o ano passado e também particpei durante 13 anos no Projecto que no princípio foi projecto depois já era uma modalidade de Educação pré-escolar, que era o Pré-Escolar Itinerante. Mas iniciei ainda como Projecto, não estava ainda na lei havia também uma grande ligação com o meio onde estávamos inseridos a trabalhar. (IP)

Quando participou o ano passado o que a levou a aderir ao Projecto?

Eu tinha uma grande expectativa em relação ao Projecto porque já tinha ouvido falar dele, porque conhecia o I.C.E. e algumas das suas iniciativas sobretudo da Educação Itinerante e tinha alguma curiosidade em participar e foi isso que me levou a participar. (SP)

No início do ano lectivo é uma preocupação que tem no seu trabalho, o estabelecer uma boa relação com a comunidade?

Sim no início e durante todo o ano, mas no início é marcante, aliás começa na própria inscrição das crianças e depois na 1ª reunião em que de certa forma também damos a entender aos pais que tipo de relação é que queremos ter com eles e com as famílias e com o meio. (PF/C)

Prefere esperar que as pessoas tomem a iniciativa de se aproximarem da escola? Não me refiro só aos pais, mas também em relação às outras pessoas da comunidade tem uma certa abertura em relação a isso?

Sim eu acho que não fico á espera das pessoas tomem essa iniciativa não é? Eu acho que a escola tem que se aproximar dos pais e não tem que estar à espera que os pais se aproximem da escola. (TC/P)

Mas eu referia-me assim a outras pessoas da comunidade.

Ah! Sim sem dúvida no sentido em que quando estou a trabalhar procuro também o que há dentro da Comunidade que pode ter interesse para o meu trabalho e que vai contribuir para o enriquecer nesse sentido, há pessoas que sabem coisas que me interessam e que elas podem participar em actividades, como há espaços dentro da comunidade que também são importantes. (AS)

Em relação aos pais, o envolvimento dos pais não se limita em vir à escola para falar sobre o desempenho escolar dos meninos, também se estende a outras actividades?

Sim os pais já têm participado em actividades que eles próprios vêm desenvolver, quando se trata de uma coisa que eles sabem fazer e que Vêm mostrar, participam também às vezes fazendo coisas que são necessárias, é um envolvimento que é quase diário. Todos os dias troco informações de forma muito informal e depois as coisas acontecem muito naturalmente porque precisamos disto e a mãe diz que traz, ou precisamos que alguém venha fazer isto ou aquilo, e há sempre uma mãe ou uma avó que se disponibiliza para fazer, acaba por ser uma coisa que surge quase naturalmente. (PO)

Assim em relação aos pais, o envolvimento dos pais não se limita ao Projecto das Escolas Rurais?

Em relação ao Projecto eu gosto das Escolas Rurais, eu gosto da filosofia do projecto e acho que a minha forma de trabalhar tem a ver com essa filosofia, o que eu fiz foi trabalhar como sempre trabalhei, em ligação com os pais e comunidade, fi-lo durante todo o ano independentemente do Projecto das Escolas Rurais. Não me fixei na questão do “Dia Diferente”, pois acho que deve haver uma ligação com a comunidade ao longo de todo o ano. Portanto identifico-me com o Projecto e é a minha forma de trabalhar independentemente de gostar do Projecto ou não. (SP)

Em relação às pessoas da comunidade também procurou envolvê-las de alguma forma?

Sim claro no “Dia Diferente” as pessoas envolveram-se, o “Dia “diferente do 1º ciclo foi aqui na Zambujeira, toda a gente se organizou para fazer o almoço e para arranjar os pratos para o almoço portanto nota-se que as pessoas gostam e que envolvem-se... e agora perdi-me um bocadinho... (EADL)

Gostava que tu referisses se este Projecto traz benefícios para a comunidade? Este género de Projecto que mexe com o envolvimento das pessoas que procura chamar as pessoas de alguma forma a sentirem-se activas.

Sim, eu acho que traz sempre benefícios para a comunidade, na medida em que as pessoas podem participar e envolver-se e porque também chama as pessoas podem participar a um determinado sítio, acaba por dinamizar, agora tudo depende depois das pessoas que estão no Projecto e da forma como o desenvolvem. Porque pode ser uma coisa pontual ou pode ser marcante ao longo do ano. (AC)

Sente que o seu trabalho tem contribuído para a valorização da comunidade?

Eu acho que sim, eu estou cá só há um ano, isso se calhar é um trabalho de vários anos mas eu penso que contribuo, tal como uma série de gente aqui da Zambujeira para valorizar esta comunidade. (TC/P)

E em relação a pessoas mais idosas, Pensas que também tens contribuído para que eles se sintam valorizados?

Sim, a contribuição das pessoas mais idosas, é importantíssima porque infelizmente há coisas que só elas é que sabem fazer, está-se a perder um bocado a transmissão desses saberes. Muitas vezes nós precisamos de alguém que saiba por exemplo fazer o pão, e

onde é que nós vamos, é sempre às pessoas de idade e às avós ou aos avôs quando é outras coisa mais masculinas, não há dúvida. (EADL)

Então o que é que um Projecto deste género traz de importante para os adultos/idosos?

Traz no sentido em que eles estão a ser valorizados nos saberes que têm se calhar para muita gente já estariam esquecidos, ou já não interessam porque estamos a viver outro tempo, não eles são chamados a mostrar o que sabem, é importante por outro lado, possibilita-lhes estar com crianças. Acho que é importante as pessoas de idade poderem estar com crianças, se bem que muitas tenham netos, mas às vezes essas ligações não são assim tão ... também há muitos velhotes que estão sozinhos, o facto de eles poderem vir à escola, estarem com as crianças que são um motivo de alegria, acho que lhes dá alegria também. (VS)

Como pensa que se processa a “Troca de Saberes entre Gerações”? Em que género de actividades? É que isso pode ocorrer?

Eu acho que isso ocorre quando as actividades englobam várias faixas etárias e também tem a ver com a forma como elas se desenvolvem, como as deixamos desenvolver de forma a que cada um possa participar e mostram o que sabe, são actividades que não podem ser demasiado estruturadas, se calhar fora da escola, fora dos muros da escola de forma a possibilitar esse contributo, essa partilha no fundo é uma partilha.

Os adultos e idosos por seu lado, aprendem uma leveza que já não têm, uma alegria e espontaneidade, mais facilmente as crianças dão isso às pessoas de idade e pessoas de idade, são pessoas que têm determinados saberes, portanto contribuem para nos apercebermos que há um passado que estamos aqui, que agora fazemos desta maneira, mas que já se fez daquela e percebermos um bocado o nosso passado. (TSEG)

Assim de um modo geral quais são as vantagens de se aproveitar os conhecimentos dos adultos/idosos na educação das crianças?

Para já porque nos mostram muitas formas diferentes de ver as coisas, porque as pessoas idosas já tiveram muitas experiências, portanto mostram-nos a realidade de várias maneiras e mostram-nos a realidade de várias maneiras e mostram-nos outras formas de falar às vezes é uma riqueza enorme, em termos de património. (VS)

Assim para os adultos/idosos esta troca de saberes é algo que é muito importante?

Nestes meios mais pequenos sim é muito bonito, quando saímos ou andamos na rua, todas as pessoas de idade começam-se logo a rir, metem-se com as crianças, dizem coisas, isto em todos os sítios em que já trabalhei. Sobretudo nos sítios mais isolados, mais despovoados, onde há idoso sozinhos, mais eles valorizam esse ver as crianças na rua verem que há crianças naquele sítio. (SP)

E agora pessoalmente para si o que tem representado esta troca o que aprendeu com ela?

Aprendi muito, no sentido de perceber que não estou, eu de um lado e os pais, a família e a comunidade do outro, isso aprendi. É uma coisa que se vai aprendendo com o tempo e que às vezes no início temos um bocado de medo de estarmos a ser questionados pelos pais e não estamos todos do mesmo lado, isso aprendi portanto o que nos interessa a nós

é educar a criança, é que o jardim tenha um bom ambiente e consigamos falar uns com os outros. E o objectivo é o desenvolvimento da criança, o bem-estar dela, é importante chegar a esse patamar. Portanto estamos todos no mesmo, todos do mesmo lado depois partindo daí é perceber que eu aprendo, eles também aprendem comigo. Eu posso ser “especialista” em educação de infância, mas depois eles é que conhecem os filhos sobretudo no 1º ano quando chegam, eles é que os conhecem, depois eles também têm saberes e também são especialistas em muitas coisas e portanto não faz sentido, eu sei mais que tu ou ele é que sabe. Faz sentido é conversarmos e vermos como é que vamos fazer isto, quando há um problema, o que é que acha. Portanto uma questão de dialogar, no sentido que não há ninguém que saiba mais mas que aprendemos uns com os outros. (AP)

Assim o Projecto das “Escolas Rurais” em termos de “aprendizagem ao longo da vida, contribui para isso?

Contribui, elas são chamadas a participar tem que utilizar conhecimentos e às vezes o mais importante nestas idades, e a postura de formação ao Longo da Vida não é os conteúdos, é mais a capacidade de estar alerta, de aprender e participar. (EP)

E para si pessoalmente, o projecto também contribuiu para a sua educação permanente?

Para mim essa postura, (não posso dizer o Projecto, porque só trabalhei nele um ano), mas é também a minha filosofia, a minha forma de trabalhar, desde que, comecei a trabalhar no Pré-Escolar itinerante e que tinha um trabalho muito com a comunidade e famílias e neste momento esta postura é essencial e tem que ser mesmo assim. (SP)

Exemplos de entrevistas codificadas

Entrevista à Professora do 1º Ciclo de Brejão

Como se deu a sua adesão ao Projecto das Escolas Rurais?

Não entrei no Projecto por iniciativa própria, mas por influência e convite de colegas que já participavam no Projecto há alguns anos. Já tinha sido convidada para integrar o Projecto anteriormente, mas só comecei a participar no ano lectivo de 2000/01, quando fui colocada na E.B.1 da Estibeira. (IP)

No início do ano costuma ter a preocupação de estabelecer uma boa relação com a comunidade?

É importante a cooperação entre a escola e a família/comunidade que, com papéis complementares, contribuem para o desenvolvimento global da criança. Tento e tenho conseguido manter um relacionamento cordial e proveitoso com os encarregados de educação e outros elementos da comunidade. (TC/P)

Quais são os momentos que privilegia para o contacto com a comunidade?

Para além dos contactos informais e de actividades da escola envolvendo a família/comunidade, podem realizar-se reuniões para debater assuntos de interesse comum e formas de colaboração, umas vezes por iniciativa da escola, outras vezes de elementos da comunidade local. (MCP)

No início do ano, os pais são convidados a acompanharem regularmente as actividades dos seus educandos, a colaborarem na vida da escola, conhecendo e participando no desenvolvimento no Projecto Curricular de Turma, Plano Anual de Actividades (regra geral, na 1ª reunião de enc. de ed., convido-os a darem sugestões de activ. para desenvolver em datas específicas ou ao longo do ano e peço-lhes que preencham uma pequena ficha para levantamento de recursos, interesses e necessidades) e outros projectos como por exemplo o Projecto das Escolas Rurais. No que diz respeito a este Projecto, a envolvência dos pais/comunidade não se limita aos Dias Diferentes, mas é nesses dias que, sem dúvida, essa envolvência tem maior visibilidade.

Um dos principais objectivos do projecto é “alargar à comunidade o espaço educativo da escola”, logo a colaboração de qualquer elemento da comunidade é sempre bem vinda. Alguns revelam uma capacidade louvável de colaborar com a escola em assuntos de cariz cultural e promovem a animação dos eventos em que participam. (SP)

Em relação à comunidade, considera que este género de projecto traz benefícios? Quais?

Sim, considero que o projecto traz benefícios pois: Investe na recuperação do património cultural e social das comunidades para práticas educativas; promove a participação social útil de idosos e a mobilização de actores e de associações locais; os professores e alunos tendem a ser agentes de desenvolvimento local, ao mesmo tempo que participam no alargamento do espaço educativo da escola. Deste alargamento podem decorrer situações informais de formação, tanto para alunos como par

professores; os adultos colaboram e participam enquanto encarregados de educação mas também como cidadãos, porque percebem que a escola se pode transformar em estrutura de promoção da própria comunidade; os idosos têm oportunidade de participar em projectos onde interagem com a escola, que faz muito do seu trabalho a partir dos saberes da população local que, como é óbvio, estão centrados nos mais velhos. (PRODS)

Como pensa que se processa a troca de saberes entre gerações? Em que género de actividades é que isso pode ocorrer?

A troca de saberes entre gerações pode ocorrer em muitas actividades, como por exemplo: hist. tradicionais, lendas, tradições, jogos tradicionais, jogos infantis, canções artesanato, temas de estudo do meio, datas festivas...geralmente é através destas actividades que os adultos têm oportunidade de transmitirem os seus saberes às crianças. (TSEG)

E as crianças o que podem ensinar aos adultos?

Por sua vez, as crianças podem passar a familiares, e amigos mensagens de hábitos, de vida saudáveis, educação ambiental, ajudá-los nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, ensiná-los a ler e escrever... (EP)

Em termos de educação permanente, o que representa este projecto para as pessoas da comunidade?

Este projecto representa a valorização dos saberes da comunidade e que as pessoas se sentem implicadas no processo de educação, desempenhando papéis construtores e de transmissores de conhecimentos. A escola pode ser um pólo de desenvolvimento e animação comunitário. (EADL)

E para si o que é que este projecto significa em termos de educação permanente?

Para mim, significa práticas inovadoras, mas principalmente activas; significa oportunidade para troca de experiências pedagógicas e articulação de projectos comuns; significa ainda que a escola pode ter uma participação importante nos processos educativos não escolares. (AP)

ANEXO 8

Inquérito à Comunidade Rural – Pré-Teste

Inquérito à Comunidade Rural

(Pré-Teste)

Este inquérito faz parte da dissertação do curso de Mestrado em Educação e Formação de Adultos.

A sua colaboração é fundamental para realização do trabalho, por isso desde já o meu agradecimento por se ter disponibilizado a responder às questões.

A Educadora: Maria Cristina Mendes Claudino

I – Caracterização

1 - A sua idade está compreendida entre:

De 25 a 35 anos

De 35 a 45 anos

De 45 a 55 anos

Mais de 65 anos

2 - Sexo:

Feminino

Masculino

3 – Indique a sua profissão.

4 - Quais são as suas habilitações literárias?

Sabe ler e escrever

Antiga 4ª classe

2º Ciclo

9º Ano

Outras: _____

II - Conhecimento do Projecto das Escolas Rurais do I.C.E.

5 – Tem conhecimento que a Escola/Jardim-de-infância está envolvida num projecto, (Projecto das Escolas Rurais), que visa promover o envolvimento da comunidade na “vida escolar”

Sim

Não

6 - Para si, pessoalmente este projecto traz-lhe benefícios? (Coloque a cruz na opção que escolher).

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

Sempre

7 - Considera que este projecto traz benefícios para a comunidade envolvente?
Desenvolva a sua resposta.

III – Participação no Projecto

8. Quando a professora/educadora pede à população algum tipo de colaboração, dá o seu contributo?

Sim

Não

9. Em caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior. Refira as actividades em que costuma participar?
Desenvolva a sua resposta.

10. Prefere as actividades em que se envolva directamente com as crianças? Ou outro género de actividades? Quais?
Desenvolva a sua resposta.

IV – Aprendizagem com o Projecto

11. Quando se envolve na vida escolar, considera que está a aprender? Como?
Desenvolva a sua resposta

12. O que tem aprendido com as Crianças?
Desenvolva a sua resposta

13. E o que tem ensinado às Crianças?
Desenvolva a sua resposta

ANEXO 9
Inquérito à Comunidade Rural – Definitivo

Inquérito à Comunidade Rural

Definitivo

Este inquérito faz parte da dissertação de um curso de Mestrado em Educação e Formação de Adultos.

Sem a sua colaboração seria impossível realizar o trabalho, por isso desde já o meu agradecimento por se ter disponibilizado a responder às questões.

A Educadora: Maria Cristina Mendes Claudino

I – Caracterização Individual

1 - A sua idade está compreendida entre:

De 25 a 35 anos

De 35 a 45 anos

De 45 a 55 anos

De 55 a 65 anos

2 - Sexo:

Feminino

Masculino

3 – Indique a sua profissão.

4 - Quais são as suas habilitações literárias?

Sabe ler e escrever

Antiga 4ª classe

2º Ciclo

9º Ano

Outras:

II - Conhecimento e participação no Projecto das Escolas Rurais do I.C.E.

5 – Tem conhecimento que a Escola/Jardim-de-Infância, no ano lectivo passado esteve envolvida num projecto, (Projecto das Escolas Rurais), que procurava envolver as pessoas da comunidade na “vida escolar”

Sim

Não

6 - Quando a professora/educadora pediu à população algum tipo de colaboração, procurou dar o seu contributo?

Sim

Não

7 - Em caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior. Refira as actividades em que mais gostou de participar?

III – Troca de Saberes entre Gerações e Aprendizagem ao Longo da Vida

8 - Devido à forma como se desenvolve, o Projecto das Escolas Rurais promove a “Troca de Saberes entre Gerações” (crianças, adultos, idosos), Concorda?

Sim

Não

9 - Considerando que essa “Troca de Saberes entre Gerações” trouxe aprendizagens para as pessoas da comunidade, nomeadamente adultos/idosos. Coloque uma (X) na opção que, na sua opinião, mais contribuiu para a Aprendizagem ao Longo da Vida das pessoas que se envolveram no projecto.
(assinale apenas uma opção)

O Projecto valorizou os saberes da comunidade.

As pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, porque desempenharam papéis de construtores e transmissores de conhecimentos.

A escola transformou-se num Pólo de desenvolvimento e animação Comunitária.

10 - Com o desenrolar das actividades deste Projecto, o que acha que os adultos/idosos ensinaram com mais frequência às crianças? Coloque a (X) na opção que escolher.
(assinale apenas uma opção).

Histórias Tradicionais

Jogos tradicionais

Lendas

Jogos Infantis

Canções

Artesanato

Outra? Qual? _____

11 - E as crianças, o que terão ensinado aos adultos/idosos?
Desenvolva a sua resposta

Nota: Agradeço que responda a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração

ANEXO 10
Apresentação dos dados dos inquéritos por questionário

1,00	55-65	feminino	sector primário	antiga 4 ^a classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
2,00	55-65	masculino	sector secundário	antiga 4 ^a classe	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	artesanato
3,00	35-45	feminino	sector terciário	outra	si m	nã o	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
4,00	35-45	feminino	sector terciário	2º ciclo	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos tradicionais
5,00	55-65	feminino	reformados	antiga 4 ^a classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
6,00	35-45	feminino	sector primário	outra	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos tradicionais
7,00	25-35	feminino	sector secundário	outra	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
8,00	35-45	feminino	sector primário	9º ano	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	outra
9,00	55-65	feminino	sem actividade económica	antiga 4 ^a classe	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos tradicionais
10,00	45-55	feminino	sector primário	antiga 4 ^a classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	lendas
11,00	25-35	masculino	sector primário	9º ano	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos infantis
12,00	45-55	feminino	sem	9º ano	si	si	si	as pessoas	canções

			actividade económica		m	m	m	sentiram-se implicadas no processo de educação, p	
13,00	25-35	feminino	sector primário	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	canções
14,00	25-35	masculino	sector terciário	outra	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	outra
15,00	45-55	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
16,00	25-35	masculino	sector secundário	outra	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos tradicionais
17,00	35-45	feminino	sector secundário	2º ciclo	si m	nã o	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	histórias tradicionais
18,00	35-45	feminino	sector terciário	2º ciclo	si m	nã o	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos tradicionais
19,00	25-35	feminino	sector terciário	outra	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	canções
20,00	55-65	feminino	sector primário	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
21,00	45-55	masculino	sector secundário	2º ciclo	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos tradicionais
22,00	45-55	feminino	sector secundário	outra	si m	si m	si m	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	jogos tradicionais
23,00	45-55	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
24,00	45-55	feminino	reformados	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	o projecto valorizou os	artesanato

								saberes da comunidade	
25,00	menos de 20	feminino	sector terciário	outra	sim	sim	sim	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
26,00	mais de 65	masculino	reformados	outra	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	histórias tradicionais
27,00	25-35	feminino	sector secundário	outra	sim	sim	sim	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
28,00	25-35	masculino	sector primário	2º ciclo	sim	sim	sim	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
29,00	25-35	masculino	sector secundário	9º ano	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	jogos tradicionais
30,00	mais de 65	feminino	reformados	analfabetos	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	outra
31,00	25-35	masculino	sector secundário	9º ano	sim	sim	sim	o projecto valorizou os saberes da comunidade	outra
32,00	35-45	feminino	sem actividade económica	9º ano	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	histórias tradicionais
33,00	55-65	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	lendas
34,00	45-55	masculino	sector secundário	antiga 4ª classe	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	artesanato
35,00	45-55	masculino	sector secundário	antiga 4ª classe	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de	canções

								desenvolvimento comunitário	
36,00	25-35	feminino	sector terciário	9º ano	sim	sim	sim	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos tradicionais
37,00	25-35	feminino	sector secundário	2º ciclo	sim	sim	sim	o projecto valorizou os saberes da comunidade	outra
38,00	45-55	masculino	sector primário	antiga 4ª classe	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	histórias tradicionais
39,00	25-35	masculino	sector primário	2º ciclo	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	artesanato
40,00	45-55	masculino	sector secundário	9º ano	sim	sim	sim	o projecto valorizou os saberes da comunidade	histórias tradicionais
41,00	35-45	masculino	sector secundário	outra	sim	sim	sim	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	canções
42,00	45-55	feminino	sector primário	2º ciclo	sim	sim	sim	o projecto valorizou os saberes da comunidade	artesanato
43,00	25-35	feminino	sector terciário	9º ano	sim	não	sim	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
44,00	35-45	feminino	sem actividade económica	9º ano	sim	sim	sim	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	lendas
45,00	25-35	feminino	sector secundário	9º ano	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	jogos tradicionais
46,00	25-35	feminino	sector terciário	9º ano	sim	sim	sim	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	lendas

47,00	35-45	feminino	sector secundário	outra	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
48,00	25-35	feminino	sector secundário	9º ano	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
49,00	35-45	feminino	sector primário	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos tradicionais
50,00	25-35	feminino	sector secundário	9º ano	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos tradicionais
51,00	45-55	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos tradicionais
52,00	25-35	feminino	sector secundário	2º ciclo	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
53,00	35-45	feminino	sector primário	outra	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	artesanato
54,00	25-35	feminino	sem actividade económica	outra	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
55,00	35-45	feminino	sector primário	9º ano	si m	nã o	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
56,00	35-45	feminino	sem actividade económica	outra	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
57,00	25-35	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	outra
58,00	35-45	feminino	sector	2º ciclo	si	si	si	o projecto	jogos

			primário		m	m	m	valorizou os saberes da comunidade	tradicionalis
59,00	25-35	feminino	sector secundário	9º ano	si m	si m	si m	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	artesanato
60,00	35-45	feminino	sector primário	2º ciclo	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos tradicionais
61,00	25-35	feminino	sector secundário	9º ano	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos tradicionais
62,00	25-35	feminino	sector secundário	9º ano	si m	si m	si m	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	histórias tradicionais
63,00	45-55	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	outra
64,00	35-45	feminino	sector secundário	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
65,00	mais de 65	masculino	reformados	sabe ler e escrever	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
66,00	25-35	feminino	sector terciário	outra	si m	nã o	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos tradicionais
67,00	35-45	feminino	sector terciário	9º ano	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	canções
68,00	25-35	masculino	sector primário	9º ano	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos tradicionais
69,00	25-35	feminino	sector secundário	2º ciclo	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos infantis

70,00	25-35	feminino	sector primário	2º ciclo	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
71,00	25-35	feminino	sector terciário	outra	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	outra
72,00	35-45	feminino	sector secundário	outra	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos infantis
73,00	45-55	feminino	sem actividade económica	9º ano	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos tradicionais
74,00	25-35	feminino	sector terciário	outra	si m	si m	si m	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	jogos tradicionais
75,00	35-45	masculino	sector secundário	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
76,00	25-35	feminino	sector primário	9º ano	si m	si m	si m	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	histórias tradicionais
77,00	35-45	feminino	sector secundário	2º ciclo	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	lendas
78,00	25-35	feminino	sector primário	9º ano	si m	nã o	si m	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	canções
79,00	25-35	feminino	sector terciário	outra	si m	nã o	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	histórias tradicionais
80,00	25-35	feminino	sector terciário	outra	si m	nã o	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos tradicionais
81,00	25-35	feminino	sector terciário	outra	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no	jogos tradicionais

								processo de educação, p	
82,00	45-55	feminino	sem actividade económica	9º ano	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos tradicionais
83,00	25-35	feminino	sector secundário	9º ano	si m	si m	si m	A escola transformou-se num pólo de desenvolvimento comunitário	histórias tradicionais
84,00	35-45	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	nã o	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	histórias tradicionais
85,00	45-55	feminino	sem actividade económica	2º ciclo	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	artesanato
86,00	55-65	masculino	sector secundário	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
87,00	mais de 65	masculino	reformados	analfabetos	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	outra
88,00	55-65	feminino	sem actividade económica	analfabetos	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
89,00	35-45	feminino	sector terciário	9º ano	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	histórias tradicionais
90,00	45-55	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	jogos tradicionais
91,00	45-55	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	canções
92,00	55-65	masculino	sector primário	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
93,00	35-45	masculino	sector primário	9º ano	si m	si m	si m	o projecto valorizou os	artesanato

								saberes da comunidade	
94,00	45-55	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
95,00	55-65	feminino	reformados	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	artesanato
96,00	25-35	feminino	sem actividade económica	outra	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	canções
97,00	55-65	masculino	sector secundário	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	jogos infantis
98,00	35-45	feminino	sector terciário	9º ano	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	canções
99,00	25-35	masculino	sector secundário	outra	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	artesanato
100,00	45-55	feminino	sem actividade económica	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	artesanato
101,00	45-55	masculino	sector secundário	antiga 4ª classe	si m	si m	si m	as pessoas sentiram-se implicadas no processo de educação, p	artesanato
102,00	35-45	masculino	sector secundário	outra	si m	si m	si m	o projecto valorizou os saberes da comunidade	outra

ANEXO 11
Apresentação dos dados dos inquéritos por questionário
(questões abertas)

Resultados da questão nº 7

Categorias	Localização nos questionários	Não participou	Gostou de participar em tudo
		3, 18, 43, 45, 55, 66, 78, 79, 80, 84	46, 48, 49, 61, 70, 90, 91
Ensinar a sua própria profissão	2, 4, 20, 34, 86, 102		
Marchas populares	4, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 64, 89, 95, 96, 99		
Canções/Dança/Teatro	4, 8, 10, 12, 13, 19, 22, 25, 27, 32, 36, 41, 52, 62, 63, 65, 89, 96, 98, 99		
Organizar, confeccionar e servir refeições no Dia Diferente	6, 40, 50, 52, 53, 58, 59, 60, 69, 83		
Actividades em que se relacionam directamente com as crianças	7, 24, 63		
Pintura	8, 32, 82		
Culinária/ Culinária e doçaria tradicional	1, 5, 8, 9, 17, 30, 35, 31, 33, 50, 52, 56, 63, 64, 69, 83, 92, 93, 97, 98, 102		
Jogos/jogos infantis	8, 21, 35, 36, 69, 72, 81, 97		
Actividades desportivas	14, 82		
Jogos tradicionais	16, 21, 29, 35, 36, 73, 75, 92, 99, 102		
Histórias tradicionais	36		
Dia diferente	37, 37, 41, 44, 47, 77		
No convívio entre professores e amigos	38		

Atelier de Dia Diferente	39, 42, 54, 58, 67, 68, 74, 76, 77, 81, 85		
Acompanhar e organizar as crianças	54, 59, 60, 85		
Chás tradicionais	64		
Artesanato	5, 13, 15, 20, 23, 24, 29, 63, 64, 65, 72, 73, 74, 88, 94, 95, 96, 100, 101		
Actividades em que os mais velhos mostram a sua cultura aos mais novos	71		
Brincar	24, 63		
Jardinagem/horticultura	24, 28, 56, 87, 93		
Dias festivos	26, 37, 51, 57, 73, 95, 97		

Resultados da questão nº 11

Categorias	Localização nos questionários	Não responde	Responde afirmativamente mas não especifica o quê
		51, 79	18, 80, 76, 91
Relações humanas	3, 72, 73, 77		
Novidades e diferenças entre as escolas antigas e actuais	7, 22, 23, 50, 51, 58, 59, 61, 85		
Não se preocupar tanto com os problemas do dia a dia	6, 7, 13, 21, 49, 67, 69, 73, 77, 85		
Pintar	9		
Como se brinca actualmente	14, 24, 34		
A importância de convivermos todos juntos	15, 56, 57, 85, 89		
Ensinam os jogos que elas costumam jogar	4, 5, 10, 14, 16, 58, 62, 94, 97, 102		
Histórias	8, 17, 25, 37, 94, 96, 101		
Cantar/Poesias/Dança	2, 4, 8, 12, 16, 20, 24, 25, 32, 34, 37, 62, 63, 87, 88, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102		
Cuidar da saúde	1, 2, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 41, 63, 64, 65, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102		

Segurança	25, 29, 32		
Teatro	2, 19, 20, 63, 34, 92, 93, 100		
Adivinhas	93		
Protecção do ambiente	1, 4, 8, 11, 13, 19, 26, 27, 28, 32, 39, 42, 44, 54, 63, 64, 65, 86, 92, 101		
Cultura	29, 34, 63		
Higiene	29		
Debates sobre vários temas	32		
Experiências	32, 33		
Exposições de trabalhos	33		
Telemóveis/Informática	82, 23		
Novas tradições	50		
Gastronomia actual	40		
Ajudam a entender os problemas actuais da sociedade	65, 67, 70, 75		
Regras de trânsito	22, 65		
Trabalhos manuais/artesanato	60, 90		
Qual a importância de ser criança	78		
É preciso dar valor aos mais velhos porque estes têm muito para ensinar	78, 81, 85		

