

## **MOVIMENTOS EDUCATIVOS EMANCIPATÓRIOS EM PORTUGAL**

**VENDRAMINI, Célia Regina** – UFSC

**GT:** Movimentos Sociais e Educação / n.03

**Agência Financiadora:** CAPES

O objetivo do artigo é socializar e refletir sobre um conjunto de experiências educativas desenvolvidas em Portugal, que expressam um movimento de enfrentamento à forma mercantilista e privatista com que a educação tem sido tratada em âmbito internacional. São três conjuntos de iniciativas que serão apresentadas. A primeira delas refere-se ao Instituto das Comunidades Educativas que reúne diversas experiências educativas inovadoras, tendo como base o vínculo com as comunidades envolvidas e a abertura para uma intervenção de caráter social. Entre os diversos projetos desenvolvidos em âmbito nacional, apresentamos o Projeto das Escolas Rurais, a partir do exemplo de algumas escolas que transformam suas práticas educativas com o envolvimento de outros sujeitos sociais, com a problematização das questões locais e a dinamização das comunidades. A segunda iniciativa refere-se à educação informal, desenvolvida pela Associação In Loco, no Sul de Portugal, que construiu uma trajetória de intervenção no âmbito do desenvolvimento rural local, com base em projetos de animação infantil, de organização e associação de produtores locais, de formação profissional, entre outros, no campo educativo, social, econômico e ambiental. Por último, apresentamos a experiência de uma escola pública, localizada no Norte de Portugal, a Escola da Ponte, que há trinta anos vem diferenciando-se das demais escolas, pela sua organização e estrutura abertas, pelo trabalho coletivo, pela autonomia que desenvolve nos adultos e crianças. A escola é gerida por uma associação de pais, que vem criando uma grande resistência diante das políticas e reformas educativas.

Consideramos que o caráter inovador e emancipatório destas experiências educativas, que caminham na contramão das diretrizes educacionais impostas indiscriminadamente pelo Banco Mundial, justificam a sua socialização. Elas são construídas de forma original pelos sujeitos que a constituem e representam um movimento educativo que pensa a educação a partir dos problemas locais e da organização coletiva e autônoma. São singulares e, ao mesmo tempo, enfrentam problemáticas comuns em termos de mudanças na forma de trabalhar, de organizar a vida nos dias de hoje e de pensar a formação.

Pretendemos valorizar epistemologicamente a educação experiencial, na sua relação com os sujeitos sociais que a constituem e seus espaços de vida e de trabalho, na sua forma própria de organização, nos seus aspectos inovadores e na sua capacidade de mudança. As experiências educativas desencadeadas em contextos locais vêm permitindo a reflexão sobre o sentido da escola, uma instituição criada artificialmente para ensinar, em oposição às formas de aprendizagem que acontecem em todo o ciclo de vida, em tempos, ritmos e espaços diversificados.

O que nos move é a necessidade de apreender o movimento social que constitui as pessoas e seus processos de aprendizagem, não estagnados e fechados num tempo e num espaço que não condizem com a realidade.

### **PONTO DE PARTIDA**

Nosso ponto de partida está ancorado no reconhecimento da crise dos tradicionais espaços de socialização ligados ao emprego assalariado e ao Estado do Bem-estar (escola, sindicato, família, empresa, Estado-Nação), tendo em vista a crise do trabalho produtor de mercadorias e, conseqüentemente, do sistema de escolarização.

O sistema de ensino é convocado a fornecer formação continuada ou educação permanente de novas “competências”. Trata-se de uma educação rápida, utilitária e flexível para o desempenho de postos de trabalho. Nestas condições, é ilusório pensar na centralidade da escola. “A desvalorização econômica do trabalho, expressada no desemprego e na precarização das relações de trabalho, erosiona as funções realmente socializadoras da escola e não apenas a função econômica (formação para o trabalho, oficialmente absolutizada)” (CASTRO, 2004, p. 85).

Canário questiona o monopólio educativo da instituição escolar e o modo de socialização escolar, que corresponde a um processo de naturalização e que tem sua origem numa forma inédita de relação social (entre um mestre e um aluno), instaurando um espaço e um tempo específicos distintos das demais atividades sociais. “A ‘irrealidade’ da acção escolar radica precisamente na ‘ilusão pedagógica’ que consiste em fazer abstracção das condições sociais em que se inscreve a acção escolar, conferindo-lhe uma dimensão ‘intemporal’ e ‘extra-territorial’” (2000, p. 99).

Analisa ainda que o triunfo da escola, produzido por um efeito de extensão e de contaminação, contribuiu para um empobrecimento da diversidade das modalidades educativas, e para ocultar a natureza histórica, e portanto contingente, do processo de expansão da escolarização. “A educação tornou-se refém do escolar o que se torna problemático numa época em que assistimos, por parte da escola, a uma perda de coerência quer interna (...) quer externa. A escola deixou de estar em harmonia com o mundo social, pela razão simples de que o mundo para que foi criada já não existe.” (CANÁRIO, 2002, p. 9).

Canário, Alves e Rolo (2001), visando compreender a natureza da “crise da escola”, relacionam-na com:

- a crise da relação historicamente estabelecida entre a instituição escolar como instância de socialização e a unidade do estado-nação (p. 16);
- a crise geral das instâncias tradicionais de socialização, “o que veio pôr em causa o modelo clássico de integração normativa, baseada numa concepção de socialização entendida como puro constrangimento exterior dos sujeitos” (p.16);
- a reconfiguração atual da “questão social”.

Os autores interpretam o tempo em que vivemos marcado pelas *incertezas*, as quais resultam das transformações no mundo do trabalho, manifestadas pelo desemprego de massas, pela crescente precariedade das relações e formas de trabalho e pela insegurança que afeta grandes setores da população; da acentuação da crise urbana e das próprias mutações da escola (p. 17).

Diante da chamada “crise da escola” e das necessidades de formação profissional ditadas pela reestruturação produtiva e pela grande mobilidade social, uma estratégia que se propõe atualmente é a da “*educação e formação ao longo da vida*”, que significa a sobredeterminação da educação por uma lógica de caráter econômico, que induz uma visão redutora dos fenômenos educativos. Nesta lógica, a formação corresponde à profissionalização e esta deve servir as necessidades do capital.

Em contraposição, Canário (2000) aponta o desafio de pensar as finalidades da formação, de lhe dar sentido e de considerar a vida, portanto as relações sociais, como espaço de educação.

Neste contexto, perseguimos as formas e os espaços hoje possíveis de socialização, questionando o sentido da formação a eles subjacentes, em contraposição à educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade. Questionamos a respeito das estratégias que têm sido criadas em termos de aprendizagens para superar os obstáculos impostos à própria sobrevivência das pessoas e sobre as formas e espaços possíveis de socialização e de formação para além da escola.

## **MOVIMENTOS EDUCATIVOS INOVADORES EM PORTUGAL<sup>1</sup>**

Os “casos” aqui apresentados não se constituem em episódios pontuais no contexto português, mas são exemplos de concepções e ações que se fazem em confronto com a perspectiva e a prática educativa dominante e expressam um movimento, desencadeado a partir dos anos revolucionários de 1974 e 1975, de autogestão diante dos problemas locais e de autonomia na criação de formas alternativas de vida e de formação humana.

As reflexões sustentam-se na análise de documentos (livros e artigos produzidos pelos envolvidos nas iniciativas, a partir da intervenção ou da investigação) e nas impressões pessoais da autora deste texto, com base no conhecimento das experiências educacionais. Elas serão apresentadas em três blocos, como já nos referimos no início do texto. Inicialmente, focalizaremos algumas iniciativas do Projeto das Escolas Rurais, vinculado ao Instituto das Comunidades Educativas. Em seguida, as experiências de educação informal desenvolvidas pela Associação In Loco. Por último, o projeto inovador e coletivo de uma escola pública, a Escola da Ponte.

### **ICE – Instituto das Comunidades Educativas**

Considerado pelos seus integrantes como um movimento sociopedagógico de base comunitária, o ICE foi criado em 1992 e constituiu-se com base em três projetos que se

---

<sup>1</sup> Agradecemos o apoio e a disponibilidade dos colegas que nos apresentaram suas experiências: o Rui D’Espiney, do Instituto das Comunidades Educativas; o Abílio Amiguinho, coordenador do Projeto das Escolas Rurais no Nordeste Alentejano e o Amandio Valente; o Vitor Andrade, responsável pela coordenação e animação do Projeto Educativo do Lorvão; a Isabel Pereira, coordenadora do Projeto das Escolas Rurais do Alentejo Litoral; a Priscila Soares e a equipe da Associação In Loco; o José Pacheco e as crianças que guiaram nossa visita à Escola da Ponte.

expandiram e possibilitaram a criação de uma rede entre eles (Projeto ECO<sup>2</sup>; Estrutura de auto-formação de professores; Projeto de escolas rurais).

O Instituto tem a dimensão educativa como porta de entrada nos projetos que coordena e desenvolve, a perspectiva de desenvolvimento e poder local e o trabalho com setores excluídos. Há um conjunto de experiências educativas desenvolvidas pelo ICE que podem ser consideradas, de acordo com Canário e Santos (2002), como “portadoras de futuro”, relativamente à problemática da contextualização da ação educativa escolar, propondo uma nova relação entre a educação e o local.

Num dos Cadernos do ICE, “Educação, Inovação e Local”, são apresentadas um conjunto de experiências educativas que, segundo seus coordenadores, remetem para uma situação e um processo singular mas, ao mesmo tempo, para uma ação educativa global ao nível local que contraria uma visão segmentada dos problemas da ação educativa (CANÁRIO e SANTOS, 2002, p. 10). Os textos apresentados remetem para a emergência da escola como polo de processos de desenvolvimento local, para a valorização do patrimônio cultural local, além de experiências exemplificadoras dos processos de construção de redes de escolas.

Observamos, por meio do conjunto das experiências educativas desenvolvidas no âmbito do Instituto das Comunidades Educativas, uma grande capacidade de articulação de várias iniciativas que se desenvolvem no país, a partir de uma base teórico-metodológica comum, e a possibilidade de socialização, troca e elaboração coletiva de estratégias de ação. É um espaço rico de formação de educadores que se suporta numa intervenção educativa vinculada ao meio econômico, social e cultural e nas investigações acerca das experiências construídas.

O **Projeto de Escolas Rurais**, ponto forte de intervenção do ICE e de âmbito nacional, emergiu num contexto que já fez brotar outras experiências educativas, como o ECO (Escola Comunidade) e já existe há mais de 10 anos junto a escolas rurais. Desenvolve-se em contextos de regressão e desertificação demográficas, de envelhecimento da população, de perda do dinamismo e vitalidade social, que se expressa em indicadores

---

<sup>2</sup> O projeto ECO – Escola Comunidade – iniciou-se em 1983 com a finalidade de combate ao insucesso escolar, afirmando a problemática da relação escola-comunidade, com o uso da investigação-ação. Na segunda fase (1986-1992), amplia estas linhas de trabalho e aposta na divulgação e alargamento dos conteúdos, experiências e reflexões do Projeto, com base na formação contínua de professores, levada a cabo em articulação com as Escolas Superiores de Educação (D’Espiney, 1994).

escolares e educativos de insucesso, abandono, cursos incompletos e analfabetismo, convergindo na necessidade de uma ampla intervenção socioeducativa.

Com base numa trajetória de vida, de trabalho e de estudo no espaço rural, Abílio Amiguinho, coordenador do Projeto das Escolas Rurais no Nordeste Alentejano, percebe a escola como uma realidade à parte. As “escolas de Monte (ou de herdade)” funcionavam como instância que “levava consigo os valores morais do regime” (LACERDA, 1994 apud AMIGUINHO, 2003a) e como condição para assegurar uma força de trabalho qualificada e disponível para a generalidade dos trabalhos da lavoura. Avalia que a memória de suas vivências<sup>3</sup> talvez tenha induzido uma das dimensões mais importantes da sua investigação/intervenção, pautada na tentativa de instituir novas relações entre escola e comunidade. Nesse sentido, o pressuposto do projeto, desde o início, era o de que “a escola muda à medida que muda a sua relação com a comunidade” (AMIGUINHO, 2003a, p. 37).

O movimento das escolas rurais pode ser observado por meio de seus projetos, extremamente criativos, que buscam transformar os obstáculos das escolas rurais em recursos a gerir e em ponto de partida para construir uma escola diferente do modelo existente. Podemos exemplificar por meio da metodologia do “Dia Diferente”, a qual permite momentos regulares de encontro entre crianças de várias escolas, rotativamente realizados em cada uma das aldeias pertencentes ao projeto, e com as comunidades locais.

Os projetos “Onde está o carteiro” e “Correspondência Escolar” expressam a aproximação entre escolas, professores e comunidade na percepção de um problema comum entre elas e na procura de soluções, tendo em vista a aposentadoria do carteiro e a decisão de não substituí-lo por parte das autoridades. O Projeto “Velhos são os trapos” (primeiro nome do projeto) indica que os sujeitos privilegiados na intervenção são as crianças e os idosos, além de ser instrumento para a necessária relação entre saberes locais e conhecimento universal. No interior deste projeto, diversas iniciativas foram desencadeadas, como a construção de um “Centro de Convívio” na escola de Ouguela; a criação da Oficina de Marionetas de Santo Aleixo, que teve a colaboração do arsenal da tradição e cultura dos idosos que possibilitaram o reconhecimento da autenticidade e da

---

<sup>3</sup> Amiguinho reflete e sistematiza as memórias sobre suas vivências no texto “Educação e mundo rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa” (ver bibliografia). Nele observamos o cruzamento de um percurso biográfico e um projeto de intervenção e de investigação, e as divergências e confluências entre dois mundos com culturas diferenciadas, estilos de vida, relações sociais e formas de sociabilidade desiguais.

fidelidade dos artefatos e das manifestações desta cultura; a Casa Museu de Alpalhão que envolveu não só a recolha do património cultural local, mas também a animação pedagógica.

Na bela aldeia de Ouguela<sup>4</sup>, visitamos uma escola que conta atualmente (ano de 2005) com 3 alunos. Entretanto, a escola foi potencializada enquanto espaço educativo e de convívio intergeracional, lá funciona um Centro Comunitário freqüentado pelos idosos da aldeia<sup>5</sup>, os quais circulam entre o espaço de convívio e a sala de aula. Acostumados com uma lógica economicista de fechamento de escolas que contam com um reduzido número de alunos, nos surpreendemos com esta escola e apresentamos o revelador depoimento do professor em 2001/2002:

Quando uma escola fecha, há uma comunidade que morre um pouco mais...  
 A escola, num meio rural como este, assume-se como um elo fundamental da vida quotidiana.  
 Aqui os idosos almoçam e convivem diariamente com os alunos.  
 Aqui os alunos podem contactar com os valores próprios da sua cultura e crescem afirmando o seu papel de cidadãos activos e conscientes da sua identidade.  
 Aqui os alunos têm em cada idoso um amigo e um professor.  
 Em troca dão o carinho e a ternura que tornam mais doce o passar dos dias e atenuam as mágoas de uma vida marcada, muitas vezes pela dor e pelo sofrimento.<sup>6</sup>

Entre os diversos projetos das escolas rurais, mencionamos o Projeto Educativo do Lorvão, pelo fato de termos acompanhado uma de suas ações. Este desenvolve-se numa Freguesia<sup>7</sup> próxima a Coimbra, que abrange 7 aldeias e uma vila, e faz parte do projeto das escolas de revalorizar a cultura e o modo de vida local, em vias de extinção, como o burro, os moleiros, as azanhas e os moinhos, transformando-os em atividades produtivas, com o intuito de procurar novos caminhos de desenvolvimento local, tendo como ponto de partida o trabalho com as escolas e jardins de infância da Freguesia.

Segundo o professor Vitor Andrade, responsável pela coordenação e animação do projeto, este tem como finalidades:

“- situar a escola nas questões do desenvolvimento local sustentado através da colaboração activa na produção de soluções para os problemas locais;

<sup>4</sup> Ouguela situa-se no Concelho de Campo Maior, próximo da cidade de Portalegre, no Nordeste Alentejano.

<sup>5</sup> Segundo o depoimento do senhor A. C., o centro comunitário sem a presença das crianças é como um jardim sem flor.

<sup>6</sup> (AM, Jornal Fonte Nova, 1 de maio de 2002, apud AMIGUINHO, 2002)

<sup>7</sup> É a menor circunscrição administrativa, gerida pelo presidente da Junta de freguesia (escolhido por eleição direta).

- encontrar soluções contra a extinção cultural que sejam alternativas ao desenvolvimento urbanístico ou industrial, tanto do ponto de vista cultural, como do ponto de vista socio-económico, através da construção de um modo social participativo.” (SANTOS; ANDRADE, 2002, p. 53).

Uma outra experiência no âmbito do Projeto das Escolas Rurais que tivemos oportunidade de conhecer refere-se à Quinta de Educação e Ambiente da Lagoa de Santo André<sup>8</sup>. Um ousado projeto que envolve diversas escolas rurais da região num trabalho conjunto de educação ambiental, desenvolvido numa reserva natural, no Alentejo Litoral. A Reserva foi assumida como um território educativo em construção, “integrador de conhecimentos advindos dos ensinos formal, informal e da própria vida, conciliando componentes até aqui um pouco desencontrados: o desenvolvimento, a identidade cultural e o conhecimento do ambiente físico e natural com toda a riqueza nele inerente.” (D’ESPINEY; PEREIRA, 2002).

O coordenador do Instituto das Comunidades Educativas, Rui d’Espiney, e a coordenadora do Projeto das Escolas Rurais no Alentejo Litoral, onde situa-se a Quinta, Isabel Pereira, apresentam os objetivos do projeto: “reconstruir a relação dos habitantes com a sua Reserva”; “animar a Reserva enquanto fonte de riqueza ao nível dos saberes e das relações, mas também ao nível económico”; “socializar o conhecimento da Reserva transformando-o em fonte de prestígio social e do local” (2002, p. 31 e 32).

Manuel Sarmiento, com base no relatório que desenvolveu de revisão institucional do Projecto das Escolas Rurais<sup>9</sup>, indica em artigo na Revista Aprender, que o projeto é um movimento social de base educacional, que se confronta com uma visão de mundo hegemônica, que encara a educação de forma mercantilista. Observa uma “concepção de escola pelo mundo de vida e não como mera instituição de socialização, como espaço intergeracional e não só como espaço exclusivamente das crianças, e como elo de uma política social, e não apenas como instituição com uma função exclusiva técnico-educacional” (2003, p. 69).

---

<sup>8</sup> A Quinta é uma proposta de desenvolvimento integrado viabilizada pela parceria construída entre o Instituto das Comunidades Educativas, o Instituto da Conservação da Natureza, a Câmara Municipal de Santiago do Cacém e a Junta de Freguesia de Santo André, e que tem por principal objeto e conteúdo a Reserva Natural das Lagoas de Santo André e da Sancha, concebida como um património natural e social. (D’ESPINEY; PEREIRA, 2002).

<sup>9</sup> Elaborado pelo autor em co-autoria com Joaquim M. de Oliveira e financiado pela fundação Van Leer.



Rui Canário (2003) assinala as contribuições de um movimento de intervenção na escola rural para a construção de um pensamento sobre o político, o social e o educativo, como ponto de partida para a construção de uma outra escola completamente diferente, anunciada em experiências que já existem. Alerta para a idealização da escola rural, no sentido de preservá-la como está, e para o mito em torno do espaço local como algo idílico.

Ainda que já anunciados pelos envolvidos no projeto, seja por meio da intervenção ou da investigação, gostaríamos de acentuar o quanto as experiências educativas que constituem o movimento das escolas rurais são potencializadoras de novas modalidades educativas, que incidem não só nas escolas mas também no meio social, cultural e econômico em que elas estão situadas. A formação de professores e alunos com base na intervenção local; o trabalho coletivo, envolvendo diversos sujeitos sociais e intergeracional; a sensibilização, a problematização e a busca conjunta de soluções para problemas locais; a superação das fronteiras entre o mundo escolar, a vida real e o trabalho; o questionamento constante do modelo escolar; a articulação entre os saberes locais e o conhecimento universal; e a rerepresentação na cena política e educacional das esquecidas e marginalizadas pequenas escolas rurais ou escolas isoladas, são alguns dos elementos por nós observados e considerados inovadores.

Os professores e coordenadores que levam adiante o projeto enfrentam alguns problemas, que se referem ao fato da escola rural estar em permanente ameaça, bem como o próprio espaço rural, que se transforma rapidamente; o problema do destacamento de professores que leva à grande rotatividade nas escolas; além das resistências conservadoras a um projeto ousado que desenvolve autonomia nos envolvidos, que problematiza os problemas locais e nacionais e que coloca em xeque o modelo escolar.

Para Sarmiento (2003), o movimento das escolas rurais só conseguirá exprimir-se como movimento se for capaz de articular-se com uma ação coletiva de defesa de formas alternativas de vida em todos os domínios que incide. Canário prossegue afirmando que só conseguiremos construir modos alternativos de vida se conseguirmos fazer uma crítica radical à forma de conceber o trabalho alienado, que se manifesta no trabalho dos professores e alunos. Defende que o conhecimento produzido no campo da intervenção e da investigação em meio rural “possa servir para transformar aquilo que, não sendo local, nem sendo rural, determina as nossas vidas” (2003, p. 102).

### **Associação In Loco**

A Associação “In Loco”, com sede no Sul de Portugal (São Brás de Alportel), propõe-se à intervenção, formação e estudos para o desenvolvimento local. Criada em 1988, com objetivos de promoção do desenvolvimento local, entendido como processo de melhoria das condições culturais e materiais da vida das populações, por meio de iniciativas de base comunitária e de promoção e plena valorização dos recursos humanos e materiais no interior serranos, em ligação com as populações locais e todas as instituições e personalidades interessadas.

Partindo de uma zona que acumula grandes desvantagens econômicas e sociais, a Serra do Caldeirão, a In Loco empreendeu lá uma nova dinâmica, sustentada pelo Projeto RADIAL (Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve)<sup>10</sup> e com base no trabalho de animadores locais.

O trabalho da In Loco desenvolveu-se em diferentes âmbitos, de acordo com as necessidades e condições locais. Entre eles, referimos os Centros de Animação Infantil em algumas aldeias isoladas da Serra; as ludotecas itinerantes, que levavam materiais, recursos e atividades para as crianças das localidades mais afastadas; a formação para o auto-emprego, e o incentivo e apoio ao associativismo entre os produtores, os artesãos locais.

Observamos uma ampliação das ações e da área de abrangência da Associação. Suas atividades direcionadas para o desenvolvimento local e rural, envolvem: valorização dos produtos locais; apoio às Pequenas Micro Empresas; turismo rural; apoio ao artesanato; desenvolvimento de novas tecnologias; apoio à Criança em meio rural (Projeto Radial de intervenção socioeducativa); criação de um Centro para a Informação, formação e animação de Jovens em meio rural; desenvolvimento de projetos ligados ao ambiente. Segundo Melo (2002), o leque de atividades da In Loco aumentou de forma a abranger todos os setores passíveis de contribuir para um “desenvolvimento rural integrado”.

É a entidade Centro de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências. O Centro RVCC visa assegurar aos jovens e adultos sem a escolaridade obrigatória o reconhecimento, validação e certificação das competências que tenham adquirido por via

---

<sup>10</sup> Desenvolvido no âmbito do Programa Europeu LEADER (Ligação entre Acções de Desenvolvimento da Economia Rural), lançado em 1991.

informal ou não formal, com vista a um desenvolvimento pessoal e social que favoreça a sua autonomia, a sua integração social, cidadã e uma inserção profissional satisfatória.

Uma questão central da “In Loco” é a metodologia utilizada nos processos de formação, sustentada pelo tronco comum: desenvolvimento pessoal, formação para o empreendimento e conhecimento e exploração do território<sup>11</sup>. Para Melo (2002), o projeto deveria desenvolver uma nova metodologia de educação, crítica, construtiva e transformadora, que implicaria tirar o controle absoluto dos professores e das salas de aula e construir fortes elos com os movimentos sociais (p. 438); com a determinação de “pôr as pessoas em primeiro lugar” e enfrentar a “onda de derrotismo existente entre a população local” (p. 442). Nos projetos, por exemplo, de formação para o auto-emprego, a abordagem nunca fora a de começar pelo que faltava, pelas limitações e deficiências, mas pelo que os locais já tinham e conheciam melhor. “O objetivo da formação, no entanto, era ir muito mais longe, logo que a arte local fosse devidamente reconhecida e assimilada. Incluía módulos de desenvolvimento pessoal, autogestão, trabalho de equipe, tecnologias modernas, equipamento e materiais, design de novos produtos, percepção de tendências de mercado etc.” (p. 446).

Observamos que a “In Loco” apresenta uma grande capacidade de agregar diferentes pessoas, entidades e organismos sociais, envolvendo-as em projetos comuns; procura aliar as questões concretas, imediatas, no sentido de dar respostas aos problemas locais, com a formação mais ampla, em termos de desenvolvimento pessoal e coletivo. A concepção de desenvolvimento local que orienta seus projetos não significa crescimento econômico, mas a criação e a potencialização de alternativas de vida.

Alberto Melo, primeiro presidente e principal animador da In Loco, destaca a ação local dos sujeitos como forma de resistência à nova onda de colonização global.

Dadas as restrições existentes quanto às políticas e instituições governamentais, atrevo-me a dizer que a possibilidade de um verdadeiro – justo e sustentável – desenvolvimento global começa em nível local, porque todas as medidas macroeconômicas são forçosamente centradas no crescimento e, dessa forma, são adotados critérios quantitativos, monetários e produtivistas e indicadores incompatíveis com um desenvolvimento centrado nas pessoas. E enquanto o crescimento conduz inexoravelmente à concentração e ao totalitarismo, o desenvolvimento local sustentável é fortemente dirigido para a liberdade, pois tende a propiciar a autonomia, a consciência e a participação cooperativa da maioria. (2002, p. 466)

---

<sup>11</sup> Sobre isso, ver publicação da Associação In Loco: “Formação para o desenvolvimento: formação/inserção profissional territorializada”.

## **Escola da Ponte**

Falaremos aqui de uma escola pública com capacidade de autogestão que foge das regras que comumente orientam as escolas, por reunir alunos, professores e pais em torno de um projeto e por desenvolver nos envolvidos autonomia, auto-conhecimento, senso crítico, desenvolvimento artístico, valores relacionados ao respeito, ao relacionamento com as pessoas diferentes, à confiança mútua e por permitir perceber o sentido do que se estuda. Segundo Canário (2003), “só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto a questão central da escola é a *construção do sentido*.”

A escola localiza-se em Vila das Aves (a 40 Km da cidade do Porto), tem quase 30 anos, atende atualmente 170 crianças, do primeiro ao sexto ano<sup>12</sup>, as quais se organizam em três núcleos: iniciação, transição e consolidação, de acordo com o estágio em que estão em termos de apreensão das regras e valores da escola, da sua organização e dos conteúdos, independente da idade e do ano formal que freqüentam.

José Pacheco, professor envolvido intensamente em todo o processo de construção da proposta pedagógica da escola, define-a como uma escola sem muros, uma escola aberta como uma oficina de trabalho, de acordo com Freinet, ou uma escola laboratorial, segundo idéias de Dewey, com base numa pedagogia orientada para uma praxis social de integração do meio na escola e da escola na vida (2004).

A ruptura com a organização em classe constitui, na avaliação de Canário (2004), o traço mais original e significativo da escola. Essa ruptura implica uma ação coletiva do conjunto dos professores.

Para Sarmento, a natureza distintiva do trabalho da Escola da Ponte reside na capacidade de assumir, enquanto escola pública como um sistema de ação educativa concreta, que desconstrói a ruptura entre o aluno e a criança, para fazer coincidir o *ofício do aluno* com o *ofício da criança* (2004, p. 74).

O grupo heterogêneo é a unidade básica adotada no agrupamento das crianças. “A experiência da Escola da Ponte encontrou uma resposta pedagogicamente coerente para

---

<sup>12</sup> Preocupados com a continuidade da escolarização no interior de um projeto coletivo e diferenciado, os pais das crianças do 7º ano organizaram-se e viabilizaram, com o apoio de professores da Escola da Ponte e professores voluntários, o oferecimento dos anos finais do segundo ciclo.

lidar com a heterogeneidade do público escolar, sendo exemplar a forma como integra e resolve os problemas dos chamados *alunos difíceis* ou com *necessidades especiais*” (CANÁRIO, 2004, p. 34).

Ressaltamos o caráter inovador da Escola da Ponte, especialmente por ser realizado em escola pública e por envolver crianças com diferentes origens socioculturais e trajetórias escolares que buscam construir um espaço educativo coletivo de criação, de trocas, de aprendizado mútuo, de autonomia e que passam a encontrar sentido naquilo que fazem.

Para pensar mais amplamente a escola pública, João Barroso (2004, p. 13 e 14) coloca em evidência três comentários: 1) a defesa da escola pública (reafirmando seus valores fundamentais, quando difunde-se o serviço público como a origem de todos os males da educação e a privatização como a única alternativa); 2) o debate sobre a escola pública (colocando em evidência a complexidade dos problemas com que se debate a escola pública numa sociedade cada vez mais injusta, individualista e mercantilizada; 3) a promoção da escola pública (afirmando a importância de uma escola pública que garanta a universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares).

Diante da necessidade de criar condições para a estabilidade do corpo docente das escolas, que assegure o desenvolvimento e a continuidade dos seus projetos, já apontado em relação as escolas rurais, a Escola da Ponte conquistou, com seus 30 anos de trabalho diferenciado e de enfrentamento político, a autonomia na escolha dos seus professores. A partir de um acordo, assinado pela ministra da educação de Portugal em 2005, a escola está sendo administrada pelos pais, algo inédito na Europa, no que tange as escolas públicas.

## **NA TENTATIVA DE UMA SÍNTESE E REFLEXÃO CRÍTICA**

Observamos diferentes formas e espaços de aprendizagem, na escola e fora dela, que cada vez mais ocupam um importante papel formativo. Estas formas de socialização precisam ser evidenciadas e ganhar expressão no mundo acadêmico, em termos de teorização e de questionamento da realidade social, especialmente da instituição escolar.

As experiências ou movimentos apresentados acima, ainda que com limitações e ambigüidades, enunciam possibilidades emancipatórias, pela sua capacidade de gerar autonomia nos envolvidos, pela autogestão dos projetos, pelo trabalho coletivo, pela

capacidade de articular, socializar e potencializar diferentes iniciativas educativas e sociais, por buscar alternativas para problemas locais e, especialmente, pelo fato de terem um projeto e confrontarem-se à idéia muito presente em nossa época de que não há alternativas ao modo de vida atual.

Mészáros é contundente no combate ao *slogan* político de que *não há outra alternativa*. Para ele, “a ordem existente demonstra-se insustentável, não apenas devido às crescentes ‘disfunções’ socioeconômicas resultantes da imposição diária de suas desumanidades sobre milhões de ‘infelizes’, mas também em razão do esvaziamento espetacular das mais caras ilusões relativas ao irreversível poder estabilizador socioeconômico da vitória do mundo capitalista avançado sobre o inimigo de ontem.” (2002, p. 41).

Portugal é um país onde os movimentos sociais têm uma expressão social limitada, esporádica e difusa, na avaliação de Sarmiento (2003). Neste contexto, não podemos sobrevalorizar as experiências educacionais e sociais em termos de capacidade de mudanças de maior envergadura. É uma situação bastante diferenciada em relação a uma proposta educativa desenvolvida no interior de um projeto político, como é o caso, por exemplo, do Movimento dos Sem Terra no Brasil, o qual instaura uma forma nova de organização do trabalho e da vida, com base na cooperação, desafiando, assim, o *modo de controle sociometabólico do capital* (MÉSZÁROS, 2002).

Uma questão central em termos de emancipação refere-se à formação humana, num contexto em que se vive um processo de atomização social, com grande ênfase na individualidade. Portanto, quando o sujeito humano corre o sério risco de ser minimizado, transformado em indivíduo produtivo, é extremamente importante valorizar os espaços, movimentos e projetos que coloquem em evidência o sujeito e suas relações sociais, e promovam a capacidade das pessoas de reagir diante das circunstâncias e de construí-las.

Nessa direção, apontamos para o processo de formação que acontece no interior das experiências educativas aqui analisadas, fundadas em ações coletivas, pautadas pela combinação entre ação e reflexão e com base na busca de alternativas para os problemas locais, envolvendo crianças, jovens, adultos e idosos, formados e formadores, professores e “alunos”, escola e comunidade.

Um dos problemas identificados refere-se ao financiamento dos projetos, que é pautado por uma lógica oposta ao da intervenção socioeducativa, e pode levar à descontinuidade das ações e mesmo à determinação de projetos, de acordo com as linhas de financiamento disponíveis (em Portugal e na Comunidade Européia). Entretanto, observamos que as associações e movimentos procuram, no interior dos projetos financiados, alargar suas ações e evitar ao máximo as descontinuidades.

Acerca das problemáticas, Canário (2003) faz um alerta no sentido de não pensar refugiar-se na intervenção local para modificar o global. Talvez este seja um aspecto limitante, na nossa avaliação, o de pautar a intervenção nas questões de desenvolvimento local e nos projetos que se referem aos problemas imediatos e concretos. Ainda que estes sejam referencial para desencadear um processo de formação nos envolvidos, eles têm dificuldades de se constituírem em potencial emancipatório.

Segundo Mészáros, enfrentar, hoje, questões parciais com alguma esperança de êxito “implica a necessidade de desafiar o *sistema do capital total*, pois em nossa própria época histórica, quando a auto-expansão produtiva já não é mais o meio prontamente disponível de fugir das dificuldades e contradições que se acumulam (...), o sistema de capital global *é obrigado a frustrar todas as tentativas de interferência*, até mesmo as mais reduzidas, em seus parâmetros estruturais.” (2002, p. 95). É ainda mais enfático ao afirmar que “não há possibilidade de ‘emancipação parcial’ e ‘libertação gradual’” (p. 573).

Nesse sentido, a ruptura com o sistema de sociometabolismo do capital (fundado no tripé capital, trabalho e Estado) é global e universal. Para Mészáros, só um vasto movimento de massas radical e extraparlamentar pode ser capaz de destruir o sistema de domínio social do capital

Para o mesmo autor, os movimentos sociais que hoje são valorizados *em oposição* ao trabalho, desprezando todo o seu potencial emancipador, os movimentos de questão única podem ser derrotados e marginalizados, porque não podem alegar estar representando uma alternativa coerente e abrangente à ordem dada. “Isso é o que faz o enfoque no potencial emancipador socialista do trabalho mais importante hoje do que nunca.” Continua afirmando que o trabalho não é apenas não integrável, mas “pode proporcionar o quadro de referências estratégico abrangente, no qual todos os movimentos emancipadores de

‘questão única’ podem conseguir transformar em sucesso sua causa comum para a sobrevivência da humanidade” (2002, p. 96).

Ainda que os projetos analisados neste texto não se proponham a uma mudança no sistema do capital, constituam-se em movimentos educativos e não movimentos sociais, e sejam pautados por ações locais, que têm um grande poder de mobilização educativa, social e política, seu sucesso e sua continuidade dependem, efetivamente, de uma capacidade de ação coletiva num âmbito mais amplo e radical. Enfrentar o mercantilismo, a privatização, o individualismo e a alienação da escola em relação ao contexto em que está inserida, impõe enfrentar a divisão social hierárquica do trabalho que configura o domínio do capital, tendo como elo de complementação o Estado.

De acordo com Melo, “não nos aproximamos do ‘fim da história’: as nossas sociedades estão atualmente, e estarão sempre, envolvidas em um processo permanente de criação, de construção do futuro. E o futuro está sendo construído – hoje, sempre – dentro das ‘fendas’ culturais, sociais, econômicas e ambientais do sistema dominante – através das múltiplas e variadas experiências, incluindo aquelas que ocorrem no âmbito das atividades do desenvolvimento local” (2002, p. 467).

Parece-nos que as experiências educativas apresentadas neste texto expressam o movimento identificado acima por Melo, elas movimentam-se num terreno contraditório, de disputa constante, e impõem uma concepção e prática educativa que confronta-se com a ideologia dominante, constituindo-se num espaço de intervenção não meramente educativo, mas político, social e cultural.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMIGUINHO, A. (2003). A construção progressiva de um projecto de intervenção em meio rural. Escolas rurais: de obstáculo a recurso. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Portalegre, n. 28, p. 20-37.

AMIGUINHO, A. (2003a) Educação e mundo rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa. *Educação, Sociedades & Culturas*, Porto, n. 20, p. 9-42.

AMIGUINHO, A. (2002). O centro comunitário de Ouguela. In: CANÁRIO, R., SANTOS, I. (Orgs.). *Educação, inovação e local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE, 6, p. 39-50..



- BARROSO, J. (2004). Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In: CANÁRIO, R. (2004). Uma inovação apesar das reformas. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Orgs.). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Edição Profedições. p. 31-41.
- CANÁRIO, R. (2003). Escola rural: pensar o educativo, o social e o político. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Portalegre, n. 28, p. 96-102.
- CANÁRIO, R. (2002). Prefácio. In: CAVACO, C. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA.
- CANÁRIO, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA; ANEFA.
- CANÁRIO, R., SANTOS, I. (Orgs.). (2002). *Educação, inovação e local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE, 6.
- CANÁRIO, R., ALVES, N., ROLO, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: EDUCA; Instituto de Inovação Educacional.
- CASTRO, R. (2004). Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. In: ZAGO, N., VENDRAMINI, C. R. (Orgs.). Estudos sobre a escola: dimensões sociológicas e políticas. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: UFSC/CED/NUP, v. 21, n.1, jan./jun., p. 79-92.
- D'ESPINEY, R. (1994).
- D'ESPINEY, R., PEREIRA, I. (2002). Uma aposta nas novas ruralidades: Quinta de educação e ambiente da Lagoa de Santo André. In: CANÁRIO, R., SANTOS, I. (Orgs.). *Educação, inovação e local*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Cadernos ICE, 6, p. 27-37.
- MELO, A. (2002). A ação global dos cidadãos como forma de resistência à nova onda de colonização global: o caso da Associação In Loco no Sul de Portugal. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 435-471.
- MESZÁROS, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. de Paulo C. Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP.

PACHECO, J. (2004). Uma escola sem muros. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Orgs.). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Edição Profedições. p.95-121.

SARMENTO, M. (2004). Reivenção do ofício de aluno. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Orgs.). *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Edição Profedições. p.69-80.

SARMENTO, M. J. (2003). Educação em meio rural: lógicas de acção e administração simbólica da infância. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Portalegre, n. 28, p. 62-73.