



GRUPO DE TRABALHO: 6 - Infância(s), Família(s) e Comunidade(s): um olhar sociológico em torno de experiências de cidadania

As crianças e a comunidade: uma perspectiva intergeracional da educação

FERREIRA, Fernando Ilídio

Doutoramento em Estudos da Criança

Universidade do Minho

filidio@iec.uminho.pt

Resumo

Nesta comunicação analisa-se criticamente o modo como a escola e a organização pedagógica que a suporta, baseada no critério da segmentação etária, se tornaram historicamente hegemónicas no pensamento e nas práticas educacionais, e defende-se a requalificação e a imaginação de outras modalidades educativas, do tipo associativo, cooperativo e comunitário, capazes de resgatar a participação e a cidadania para o espaço público da educação. Com efeito, existe hoje uma grande diversidade de instituições, organizações, serviços e projectos que consubstanciam processos sociais, culturais e educativos que questionam a organização pedagógica segmentada, ora porque neles estão envolvidos profissionais e voluntários de diferentes áreas, como a educação, a cultura, o serviço social, a saúde, a justiça e outras, ora porque abrangem diversas valências, como a animação de tempos livres, apoio social a idosos, educação e formação de adultos, promoção do artesanato local e regional, apoio a imigrantes, etc., ora ainda porque ao integrarem crianças e idosos, jovens e adultos propiciam a emergência de actividades intergeracionais e socio-comunitárias. É esta perspectiva que se aborda nesta comunicação, tomando-se como exemplo um projecto de animação infantil e comunitária desenvolvido desde a década de 1980 em Paredes de Coura – o Projecto OUSAM – no qual as crianças assumem um papel mediador e animador em actividades intergeracionais.

Palavras-chave: crianças; comunidades; animação; perspectiva intergeracional





1. A escola e a segmentação etária da organização pedagógica

A escola que hoje conhecemos é diferente de há algumas décadas atrás, mas mantém algumas das suas principais características fundadoras. De um modo geral, a idade dos alunos é assumida, de forma natural, sem questionamento, como um dos principais critérios da organização pedagógica da escola. No imaginário dos professores, a segmentação etária e a homogeneidade estão fortemente conotadas com a turma ideal e a heterogeneidade tende a ser encarada como um dos principais problemas da acção educativa. Apesar da existência de experiências educacionais inovadoras, como é o caso, em Portugal, da Escola da Ponte, que se desenvolveram a partir do questionamento do “mito da homogeneidade”, ainda hoje a escola mantém esse traço estrutural e cultural bem marcado (Ferreira, 2003 e 2007).

Tal como a conhecemos, a escola é fruto de transformações históricas que conduziram à adopção da *organização em classe* como modelo convencional de organização do trabalho escolar: um modelo racional e uniforme de educação. Os tempos e os espaços escolares, os agrupamentos e a progressão dos alunos, os programas e os manuais escolares, etc., passaram a definir uma organização pedagógica específica: uma organização serial da “relação educativa” correspondente a um processo de complexificação organizativa e administrativa em que a unidade padrão deixou de ser o professor e passou a ser a “classe” constituída por um grupo homogéneo de alunos (Barroso, 1995). Operou-se, assim, como diz João Barroso, a passagem de uma “pedagogia individual” – um ensino magistral assente na relação dual de um mestre com o seu discípulo – para uma “pedagogia colectiva” – um ensino simultâneo de um grupo de alunos. Mas o que é mais característico deste modelo escolar convencional é que essa passagem tomou como referência o ensino individual, através da homogeneização dos grupos e da divisão dos exercícios escolares.

Nas últimas décadas, com a democratização do acesso à escola, ocorreu uma intensa diversificação social e cultural dos alunos, mas a escola e a turma continuaram, em grande medida, a ser encaradas pelos professores com um olhar uniformizante; um olhar não atento às diferenças e à diversidade cultural (Cortesão e Stoer, 1996). Os mecanismos de fechamento e homogeneização enraizaram-se de tal modo que, apesar de assinaláveis esforços de teorias, experiências e movimentos pedagógicos alternativos ao modelo escolar convencional, ainda hoje permanecem no coração da actividade escolar e das concepções e práticas dos professores. Isso faz com que a escola e os professores se manifestem muitas vezes indiferentes aos contextos sociais e culturais em que a acção educativa tem lugar.

Face à influência exercida pelas estruturas escolares uniformizadoras, a especificidade dos contextos envolventes da escola e a diversidade dos *mundos de vida* das crianças parecem não assumir grande relevância nessas concepções e práticas. Aliás, no caso dos professores, que entram na escola como alunos e continuam, ininterruptamente, como docentes, sendo assim alvos de uma longa socialização escolar, a separação entre o mundo escolar e o mundo social tende a acentuar-se. Vivendo no universo escolar praticamente ao longo de toda a vida, a organização e o funcionamento internos da escola tendem a tornar-se naturais e inquestionáveis.

Vejam algumas características desta “forma escolar” convencional. Como argumentam Vincent e Thin (1994), a *forma escolar* de educação, ou seja, a escolarização das relações sociais de aprendizagem, é indissociável de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas educativas: uma pedagogia do desenho, da música, da actividade física, da dança, etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita desportiva, uma escrita da dança. Por exemplo, observa-se frequentemente uma preocupação dos professores de Educação Física em submeterem desde cedo os alunos a provas escritas, considerando, por um lado, que esse procedimento é inerente à actividade educativa e, por outro, que essa é uma condição necessária à obtenção para a sua disciplina de um estatuto académico na sua plenitude. A *forma escolar*, impondo uma “relação distanciada com a linguagem e o mundo” (Vincent e Thin, 1994: 20), opera uma desqualificação de outras relações sociais de aprendizagem, por exemplo, as baseadas no modo de socialização oral e na comunicação e convivência entre diferentes gerações.



Por outro lado, a *forma escolar* corresponde a uma “etarização” do ciclo da vida humana (Pereira, 1999), sendo a idade considerada o atributo fundamental que só por si define o critério da divisão social do trabalho. À luz desta perspectiva, a vida divide-se em três fases – aprender, trabalhar e descansar – competindo à criança aprender. Ora, esta “etarização” do ciclo da vida humana é interiorizada desde os primeiros anos de vida e torna-se paradigmática a partir do sistema escolar, na medida em que a organização social estabelece parâmetros de entrada e de saída nas diferentes fases do “ciclo vital” visto como “ciclo escolar” (organização por idades e escalões etários, homogeneização, progresso, programa, disciplina, avaliação, etc.). A escola assume, deste modo, uma função paradigmática para a organização social, tornando-se responsável por uma modalidade de “violência” simbólica que exerce sobre toda a sociedade, conformando-a ao seu modelo.

Em suma, a *forma escolar* de educação impôs-se histórica e culturalmente a outros modos de aprendizagem e de socialização, que ocorrem nos meios familiar, comunitário, associativo, e outros, ocultando-os e desqualificando-os. Através de mecanismos de segmentação etária, a escola tornou-se no lugar especializado do ensino das crianças, constituindo-se como um mundo à parte, separado de outros mundos sociais, como o trabalho e a cidadania, nos quais se considera, frequentemente, que só participam os adultos.

2. Uma perspectiva intergeracional da educação

O crescente aumento das exigências e das expectativas sociais que, ao longo dos tempos, foram sendo acumuladas na escola, através de inúmeras missões e tarefas, provocou um efeito de “transbordamento” que conduziu ao empobrecimento do espaço público da educação (Nóvoa, 2002). O espaço público da educação é composto, além da escola, por uma grande diversidade de instituições, organizações, serviços e projectos que consubstanciam processos sociais, culturais e educativos que diferem e transcendem o a forma escolar convencional, ora porque neles estão envolvidos profissionais e voluntários de diferentes áreas, como a educação, a cultura, o serviço social, a saúde, a justiça e outras, ora porque abrangem diversas valências (animação de tempos livres, apoio social a idosos, educação e formação de adultos, promoção do artesanato local e regional, apoio a imigrantes, etc.), ora ainda porque ao acolherem crianças e idosos, jovens e adultos, nos mesmos espaços e actividades, propiciam a emergência de relações sociais de aprendizagem baseadas no trabalho e na convivência intergeracional.

Na verdade, grande parte dos serviços e instituições socioeducativos de hoje, de base associativa e cooperativa, nomeadamente, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), acolhem crianças e idosos, jovens e adultos nos seus espaços e actividades. Em muitos casos, apesar da sua composição multigeracional, estes serviços e instituições mantêm a segmentação etária como critério da sua organização, reproduzindo os traços da forma escolar convencional. Esta está culturalmente enraizado nas representações dos professores, como se disse anteriormente, mas também influencia as práticas educativas de outros profissionais, levando, por exemplo, os animadores e educadores sociais a realizarem, com as pessoas idosas, actividades inspiradas na escola e no jardim-de-infância. Noutros casos, porém, esses serviços e instituições desenvolvem processos educativos integrados, numa perspectiva de animação sociocultural e comunitária, não se distinguindo apenas por acolherem grupos de diferentes gerações, mas, essencialmente, por promoverem relações intergeracionais.

É esta perspectiva que se aborda a seguir, tomando-se como exemplo o Projecto OUSAM, de Paredes de Coura. O exemplo apresentado insere-se num estudo etnográfico realizado entre 1999 e 2002 (Ferreira, 2005), pelo que se incluem no texto dados recolhidos por entrevista aos animadores do projecto.



3. A animação infantil e comunitária como dinâmica intergeracional: o Projecto OUSAM

O OUSAM é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), criada em 1985, em Paredes de Coura¹, na sequência de um projecto desenvolvido a partir do Centro de Saúde local. A sigla OUSAM significa Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo, mas, na escolha do nome, houve, como foi referido por alguns dos seus fundadores, uma intenção de fazer um trocadilho com o verbo “ousar”. Desde a sua origem que tem vindo a realizar actividades com crianças, famílias e comunidades, nas freguesias mais isoladas do concelho, em modalidades de animação infantil e comunitária.

A equipa que iniciou o projecto era constituída por um casal de médicos, o António e a Maria José, e uma enfermeira, a Elsa, e ainda por uma educadora de infância, a Ana Isabel, todos eles acabados de chegar a este concelho rural. Até então nenhum deles vivera ou tivera qualquer contacto com a realidade local. Os dois médicos tinham terminado o curso de Medicina em Lisboa, em 1971/72, e participado também em diversas experiências de trabalho no terreno, entre finais dos anos de 1960 e princípios de 70, designadamente no campo da alfabetização de adultos, com fortes influências do pensamento de Paulo Freire². Na altura em que os dois terminaram o curso, tinha sido publicada legislação criando os Centros de Saúde e estava a iniciar-se, no campo da Saúde Pública, um processo em que se valorizava “uma dinâmica de interacção com a comunidade”³.

Antes de chegarem a Paredes de Coura – a Maria José em 1981 e o António em 1982 – estes médicos já tinham desenvolvido, entre 1975 e 1981, um trabalho baseado na “cooperação intersectorial” e em formas de “integração de serviços locais”, a partir do Centro de Saúde de Aljustrel, “prestando atenção aos grupos mais vulneráveis”. Reflectindo, hoje, sobre esse trabalho de cooperação e integração dos diversos serviços locais, ligados à Saúde, à Educação, à Autarquia, ao Serviço Social, ao Emprego, consideram que foi pioneiro, quer para eles próprios quer para o sector da Saúde Pública, “porque se ensaiaram formas de trabalho em equipa e de cooperação entre cidadãos, técnicos e grupos, com base na participação das pessoas em cada freguesia”⁴.

Quando decidiram ir para Paredes de Coura, convidaram a enfermeira Elsa, que trabalhara com eles em Aljustrel no âmbito do estágio do seu curso de enfermagem, para integrar a equipa do Centro de Saúde. A Elsa foi logo no início, juntamente com a Maria José. Na altura em que lhe foi feito o convite, estava a trabalhar num projecto, em Coimbra, desde 1977, no Graal, um Movimento Internacional de Mulheres Cristãs orientado para a intervenção sociocultural, designadamente no campo da alfabetização⁵.

O primeiro ano de trabalho, em Paredes de Coura, foi dedicado, essencialmente, à organização do Centro de Saúde, cujo próprio edifício acabara de ser construído. Além disso, deram início a um trabalho no terreno, incluindo, entre outras actividades, o Programa de Saúde Escolar. Em 1982, já com a presença do António e com os três a trabalhar em conjunto, iniciaram um Plano de Actividades do Centro de Saúde, após um trabalho de discussão com “pessoas de outros sectores, nomeadamente com párocos e com professores e educadores de infância e autarcas”⁶.

Por esta altura, veio juntar-se à equipa uma educadora de infância que vivia e trabalhava em Lisboa, a Ana Isabel, conhecida dos restantes três elementos da equipa e com experiência, também, no âmbito da intervenção social e comunitária. Esta educadora de infância terminou o Curso em Lisboa, em 1976, mas, um ano antes, no período de estágio, já criara, com uma Comissão de Moradores, o Jardim de Infância da Freguesia dos Anjos, o JIFA, transformado posteriormente numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Chegada a Paredes de Coura, a Ana Isabel iniciou um primeiro contacto com a realidade local, de modo a responder ao “desafio” que lhe fora colocado pelos restantes membros da equipa: tentar perceber as razões pelas quais uma criança que haviam conhecido se recusava a ir à escola⁷.

Constituiu-se, assim, o embrião do Projecto OUSAM. A ideia consistia na organização de uma “equipa multidisciplinar” que, através de um trabalho de animação com crianças, em articulação com as famílias e as comunidades, pudesse fazer face aos problemas identificados. Nessa altura, poucas crianças no



concelho tinham acesso à educação pré-escolar e também não era fácil criar essas condições, dada a grande dispersão das localidades e os difíceis acessos às mesmas. A ideia passava, então, pela criação de um “grupo animador” que, “em articulação com as famílias e os serviços da comunidade” juntasse as crianças em locais onde pudessem ser realizadas “actividades de animação, que promovessem o seu desenvolvimento”. A equipa procurava, assim, pôr em prática um dispositivo adequado às condições daquele meio rural, reconhecendo que nos moldes tradicionais tal tarefa não se revelava possível, entre outras razões, porque a dispersão das localidades era grande e porque a própria população não estava sensibilizada para essa necessidade. O projecto tinha em vista, por isso, encontrar uma “alternativa às vias institucionalizadas” e assumia como essencial a “conjugação de esforços” de técnicos e serviços para uma intervenção integrada de acompanhamento das crianças nas áreas da educação, da saúde e da acção social⁸.

Em 1985, o grupo estabeleceu inúmeros contactos e relações com as escolas, as famílias e as comunidades locais, numa perspectiva de “trabalho comunitário”⁹. No início, o Centro de Saúde disponibilizou uma carrinha, a UNICEF concedeu algumas verbas, com as quais foi comprado material (tintas, pincéis, papel, tesouras, etc.) e a Fundação Calouste Gulbenkian aderiu também ao Projecto apoiando-o financeiramente, incluindo, logo na fase inicial, a cedência de uma viatura que estivera antes ao serviço do “Projecto Alcácer”¹⁰. Numa fase embrionária, a intervenção realizou-se na freguesia de Cunha, pois fora aí, como dizem, que encontraram os professores do ensino primário – em Cunha de Baixo, a Rosa, e em Cunha de Cima, o Monteiro – que mais interessados se mostraram em colaborar.

Em simultâneo com a preparação deste Projecto, formou-se, em 1985, a associação OUSAM. Esta associação constituiu-se porque quando o grupo começou a procurar alguns apoios, verificou, após alguns contactos, que era necessário haver uma associação local de suporte. Surgiu, então, com um papel activo de alguns funcionários administrativos e auxiliares do Centro de Saúde, a proposta de criação de uma instituição local de solidariedade social. Tendo sido convidado para integrar o grupo dinamizador da associação, o António propôs que esta patrocinasse o projecto que estavam a iniciar. Houve, como diz, um “casamento entre o projecto e associação”. Aos poucos, o nome “OUSAM” começou até a identificar-se mais com o projecto do que com a própria Associação¹¹.

Nesse mesmo ano, em Agosto, integrou também o grupo uma técnica de serviço social, a Dora. O trabalho no terreno passou a ser realizado pela Dora e pela Ana Isabel e, muitas vezes, também, nas visitas domiciliárias, com a enfermeira Elsa. Iniciaram assim, actividades de contacto, família a família, casa a casa, procurando sensibilizar as famílias e as populações locais e aumentar o número de crianças a participar nas actividades. Logo nesse primeiro ano conseguiram envolver nas actividades do projecto 130 crianças. As actividades eram as mais diversas, mas baseavam-se em comum no princípio da “valorização do meio” e do “reaproveitamento de aspectos culturais”¹². A equipa procurava, sem levar “soluções no bolso”, “descobrir alternativas”, “valorizando os recursos do meio”¹³. Para a realização das actividades, a equipa foi “descobrimo” “espaços comunitários” e “formas itinerantes de trabalho”, de modo a adequar a intervenção às particularidades locais, não reproduzindo a “forma institucional” dos jardins-de-infância¹⁴.

Cerca de dois anos depois, em Maio de 1987, o Projecto foi objecto de uma reformulação, passando então a designar-se “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”. O objectivo do Projecto, que fora anteriormente definido em termos de “redução do insucesso escolar”, passou a realçar mais a ideia de “construção da comunidade”. Foi assumido como “objectivo geral” do projecto “contribuir para o desenvolvimento global da criança, numa interacção Família/Escola/Comunidade”. O projecto passou a exprimir, a partir de então, uma “dinâmica de maior atenção à comunidade, de envolvimento da comunidade”¹⁵, correspondendo ao momento em que a Fundação Aga Khan o começou a apoiar.

Esta mudança de perspectiva ficou a dever-se, igualmente, à “experiência” entretanto adquirida através do “trabalho de equipa”, que já contava, de forma sistemática, com dois anos de intervenção e avaliação permanentes, os quais tinham provocado “uma consciência gradual” de que o trabalho que estavam a desenvolver era um trabalho de intervenção junto da “Comunidade como um todo”¹⁶. Fruto da avaliação que



faziam do seu trabalho, chegaram à conclusão de que “o verdadeiro problema não seria o insucesso escolar”, mas antes o “desenvolvimento das potencialidades da comunidade”. Deste modo, o projecto passou a considerar mais explicitamente “a criança como pólo dinamizador das acções a desenvolver na Comunidade”¹⁷. Assumidas como uma “dinâmica comunitária”, as iniciativas desenvolvidas “a partir da criança” tinham em vista alargar a participação dos pais e “fundir” as “comunidades adultas com a população infantil”¹⁸.

O Projecto fora concebido para quatro anos, mas, em 1987, os dois médios, o António e a Maria José, deixaram o concelho para irem morar e trabalhar noutro lugar. A Ana Isabel e a Elsa continuaram a trabalhar no Projecto, a primeira até 1989 e a segunda até 1990. Mas, como refere a enfermeira Elsa, quando estes primeiros animadores do projecto saíram, já havia na instituição algumas pessoas que tinham “assumido” o Projecto, entre as quais o Monteiro, que era um professor do ensino primário e que foi, posteriormente, presidente da direcção do OUSAM. Com a saída dos primeiros fundadores do projecto, ele a assegurou a coordenação da equipa, cabendo-lhe, também, o trabalho no terreno de animação comunitária: “um trabalho efectivo de animação de adultos, partindo do trabalho com as crianças”¹⁹.

Embora algumas características do OUSAM se tenham alterado, ao longo das duas últimas décadas, ainda hoje possui bastantes particularidades. O projecto nasceu e desenvolveu-se como alternativa ao “modelo oficial” do jardim-de-infância, considerando a “actividade com a criança uma forma de mediação com os adultos, com os pais, com a comunidade”²⁰. As crianças, embora sejam reunidas em espaços próprios, correspondentes a salas devolutas de edifícios de escolas primárias, continuam a ser recolhidas e entregues nas suas próprias casas, com recurso a um sistema de transportes, em carrinhas próprias. As educadoras de infância realizam o percurso com as crianças e referem-se a esse percurso como a “a volta”.

Cada “volta” é realizada pela educadora de infância juntamente com as crianças e ainda com uma auxiliar. A duração aproximada de cada “volta” é variável, chegando em alguns casos a atingir uma hora. No entanto, é encarada pelas educadoras não apenas como um “apoio logístico à recolha/entrega das crianças”, mas também como uma forma de manter o “contacto permanente com a família”, “quebrar a situação de isolamento” das educadoras e criar “momentos de animação conjunta envolvendo grupos de crianças de outras comunidades”²¹.

Algumas educadoras que trabalham há menos tempo na instituição referem que tiveram inicialmente algumas dificuldades e receios em fazer a “volta”, não apenas devido à distância a percorrer, mas também porque não se sentiam à-vontade nem preparadas para estabelecer esses contactos com as famílias. Porém, de um modo geral, consideram que a “volta” torna o trabalho mais “activo e dinâmico”, permitindo estabelecer uma relação de “confiança” com as famílias, através dos contactos diários com as pessoas. A “volta” corresponde ao momento de acolhimento das crianças, à possibilidade de contacto diário com as famílias e as populações locais e uma oportunidade para a obtenção da sua confiança. Para além disso, o facto de as educadoras circularem diariamente pelas freguesias do concelho permite-lhes terem um conhecimento mais próximo dos *mundos de vida* das crianças que de outro modo não teriam. E o concelho é certamente diferente para quem o conhece de passagem, muitas vezes em passeio turístico para apreciar o aspecto rústico desta área rural, do que para quem penetra no seu interior, como acontece com as educadoras, diariamente, na sua actividade profissional.



Conclusão

A Escola, tal como a conhecemos, é fruto de transformações históricas que conduziram à generalização de um modelo racional e uniforme de educação: a *organização em classe*. Concebido como “pedagogia”, “currículo”, “disciplinas”, etc., esta forma escolar convencional impôs-se a outras formas de aprendizagem e de socialização, designadamente, as que ocorrem nos meios familiar, comunitário, associativo, ocultando-os ou desqualificando-os. A socialização e a aprendizagem passaram a ser reguladas por programas estruturados, espaços e tempos específicos, formas de agrupamento dos alunos em turmas e anos de escolaridade, visando reduzir a diversidade e assegurar a homogeneidade. Enquanto lugar especializado do ensino das crianças, a escola foi-se constituindo, assim, como uma realidade à parte, separada de outras práticas sociais, como o trabalho e a cidadania, nas quais se considera, frequentemente, que só participam os adultos.

Como procurámos mostrar, o projecto OUSAM desenvolveu-se através de um profundo questionamento da forma escolar convencional, constituindo-se como um exemplo de um processo de animação comunitária no qual as crianças assumem um papel participativo nas actividades educativas e um elo de ligação delas próprias e dos profissionais com as famílias e as populações locais. A animação constitui, deste modo, o “eixo estruturador de uma intervenção educativa globalizada que apela a diferentes tipos de articulação: a articulação entre modalidades educativas formais e não formais; a articulação entre actividades escolares e não escolares; a articulação entre educação das crianças e dos adultos” (Canário, 2000: 136). Com efeito, as actividades desenvolvidas com as crianças são, no caso do Projecto OUSAM, parte integrante de um processo de mediação com os adultos; um elo de processos globalizados de educação e de desenvolvimento comunitário, envolvendo as próprias crianças, os profissionais e dirigentes da instituição, as famílias, as populações e outros projectos e instituições locais.

As condições específicas do meio local levaram os animadores do OUSAM, desde a sua génese, a inventarem modalidades de trabalho mais adequadas àquele contexto rural. Poucas crianças tinham acesso à educação pré-escolar, principalmente as que viviam nas localidades mais isoladas do concelho. No entanto, essas localidades não tinham um número suficiente de crianças que garantisse a criação de vários jardins-de-infância no formato “oficial”. Embora esta situação tenha sido vista, na altura, com alguma desconfiança e tenha sido considerada por várias entidades como um obstáculo à acção educativa, aquelas condições específicas foram encaradas pelos animadores do projecto como potencialidades a descobrir e a explorar em processos educativos mediados pelas crianças, como o envolvimento das famílias e das comunidades locais. O projecto foi considerado, na altura, e ainda hoje é visto dessa forma por algumas pessoas, como uma “solução de recurso”, contudo ele afirmou-se e tornou-se amplamente reconhecido como um processo de desenvolvimento comunitário, cuja essência é a endogeneidade, a participação e a aprendizagem colectiva.

Envolvendo crianças e adultos, famílias e populações, e fazendo do espaço escolar (ou pré-escolar) não um mundo à parte mas um elo de políticas e acções educativas locais, este tipo de dispositivos de animação comunitária revela potencialidades que não se restringem às zonas rurais, pois, nas sociedades contemporâneas, a complexidade dos problemas com que nos deparamos faz apelo, cada vez mais, a estas lógicas interinstitucionais, interprofissionais e intergeracionais.



Referências bibliográficas

- Barroso, J. (1995), *Os Liceus : Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2000). "A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo". *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 14, pp. 121-139.
- Cortesão, L. e Stoer, S. R. (1996). "Interculturalidade e Educação: dispositivos pedagógicos e construção da ponte entre culturas". *Inovação*, nº 9, pp. 35-51.
- Campos, B. P. (1982). *Projecto Alcácer. Desenvolvimento da Criança em Comunidade Rural*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, A. C. (1998). "O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. *Educação, Sociedade e Culturas*", nº 10, pp. 164-167.
- Ferreira, A. C. (2000). "De como as ideias se vão construindo", em L. Gomes. *Animação, palavra-chave*, Gouveia, GAF, pp. 135-138.
- Ferreira, F. I. (2003). A Visão Escolocêntrica da Educação em Contexto Rural: o mito da concentração e da homogeneidade, *Aprender*, nº 28, pp. 84-95.
- Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, F. I. (2007). "Les transformations de l'école et les paradoxes de l'autonomie". *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, nº 46, pp. 45-54.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação. Imagens, narrativas e dilemas, em Vários. *Espaços de educação. Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
- Pereira, M. (1999). "Etarização" e intervenção social", *Intervenção Social*, nº 20, pp. 11-36.
- Vincent, G. e Thin. D. (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », em G. Vincent (Dir). *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-48.

¹ Paredes de Coura é um concelho rural situado na região Norte de Portugal, Segundo o último Recenseamento Geral da População (Censos 2001), a população é constituída por 9571 residentes.

² Num número da revista *Educação, Sociedade & Culturas*, dedicado a Paulo Freire, o António fala sobre o modo como Paulo Freire influenciou a sua vida:

“Paulo Freire entrou na minha vida quando eu tinha vinte anos, trazido por gente com quem entrelacei uma amizade cimentada pela partilha de experiências, de ideias e de afectos. Mas veio sobretudo ligado ao desafio concreto de viver processos de conscientização através da alfabetização de adultos, numa sociedade hostil ao esforço de libertação dos pobres e oprimidos. (...) Entretanto, eu estudava Medicina em Lisboa e começava a questionar-me sobre o modelo hospitalar, cuja prática impositiva olhava o doente desinserido da sua realidade, a qual, aliás, pouco interessava aos doutores. A necessidade de contribuir como técnico de saúde para o desenvolvimento das pessoas e comunidades levou-me à escolha da carreira de Saúde Pública e à opção, dentro desta carreira, pelo trabalho no terreno, com comunidades predominantemente rurais. Não tenho dúvidas que então Paulo Freire e Arnaldo Sampaio (na altura, Director Geral de Saúde) influenciaram fortemente estas minhas escolhas” (Ferreira, 1998: 164-167).

³ Entrevista, António e Maria José, 2000.

⁴ Idem.

⁵ Entrevista, Elsa, 2002.

⁶ Entrevista, António e Maria José, 2000.

⁷ “Havia uma situação de mal-estar relativamente aos índices de insucesso escolar. Havia, nomeadamente, uma jovem, a Fátima de Castanheira, que se recusava peremptoriamente a ir à escola. Portanto, o desafio que me é colocado enquanto lá estou é tentar perceber porque é que aquela criança não vai à escola. Mantém-se fechada sobre si mesma, não fala com ninguém, só com a família. Então, vou algumas tardes falar com ela, ao campo onde ela está com o gado, levo plasticinas para os irmãos mais novos e começa por aqui uma brincadeira que rapidamente se transforma em conversas à hora de jantar, com a Zé, com o António, com a Elsa” (Entrevista, Ana Isabel, 2000).

⁸ In António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lígia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF.

⁹ Entrevista, António e Maria José, 2000.

¹⁰ Sobre o Projecto Alcácer, ver, entre outros trabalhos, Campos, Bárto Paiva *et. al.* (1982). *Projecto Alcácer: desenvolvimento da criança em comunidade rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

¹¹ António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lígia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF.

¹² Documento, OUSAM, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986.

¹³ Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, Relatório de Actividades, Junho/Setembro de 1988.

¹⁴ Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986.

¹⁵ Entrevista, António e Maria José, 2000.

¹⁶ Documento, OUSAM, Projecto “À Descoberta do Ser Criança – Construindo a Comunidade no Meio Rural, 3º Relatório de Avaliação, Maio de 1988.

¹⁷ Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Maio de 1987.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Entrevista, Monteiro, 2002.

²⁰ Idem.

²¹ Documento, OUSAM, Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992