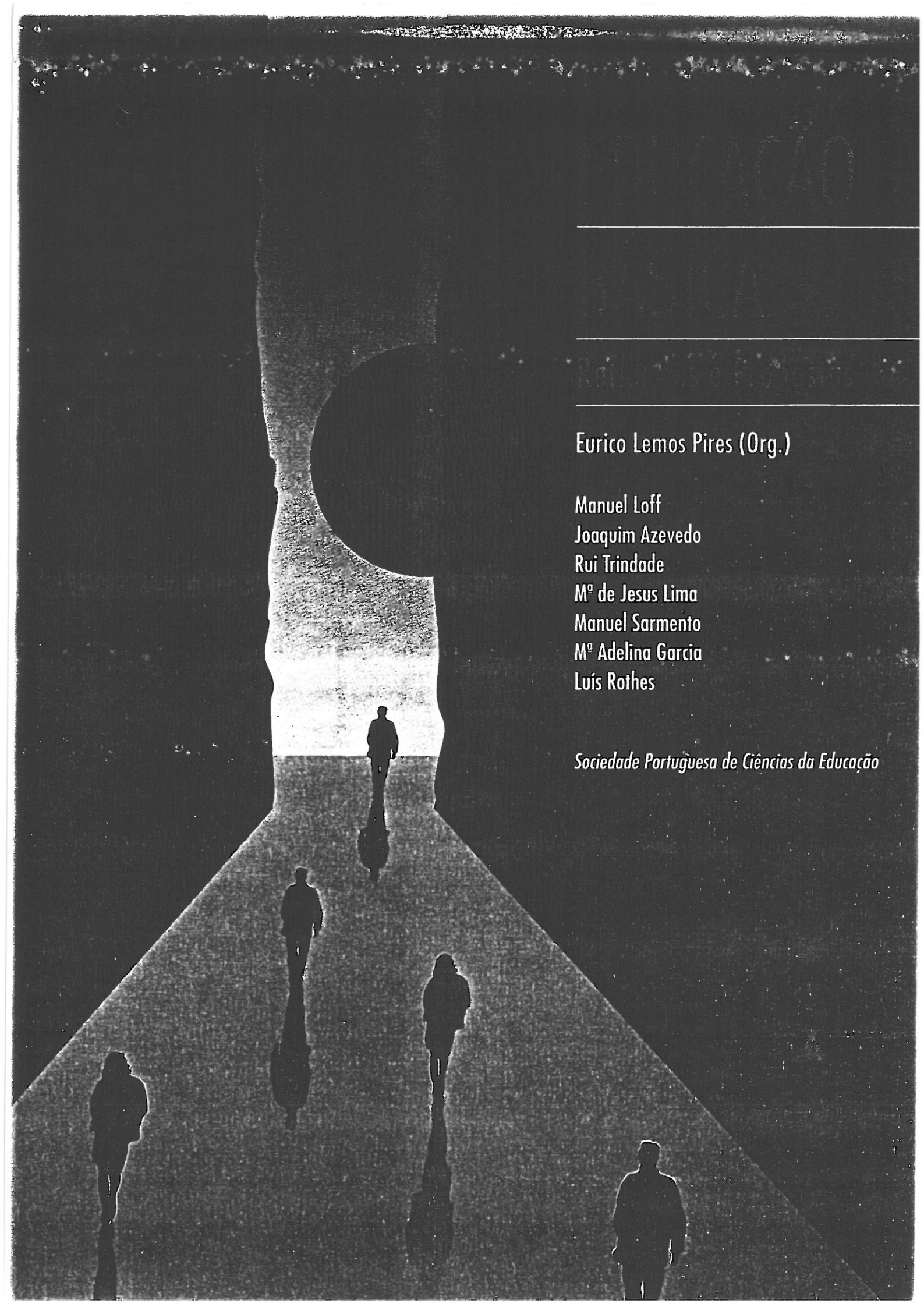




Eurico Lemos Pires (Org.)

Manuel Loff
Joaquim Azevedo
Rui Trindade
M^º de Jesus Lima
Manuel Sarmento
M^º Adelina Garcia
Luís Rothes

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL OU O ROMÂNTICO PODER DAS ESCOLAS FECHAREM AS ALDEIAS

JOAQUIM AZEVEDO

Abertura

“Escolas fecham aldeias”. Era desta forma estranha e um tanto ousada, que um semanário português intitulava, recentemente, um pequeno artigo sobre a desertificação crescente do interior do país e o papel das escolas rurais, pequenas e isoladas.

Creio que este é um bom pontapé de saída para uma breve reflexão sobre a problemática da educação e do desenvolvimento local, com incidência no ensino não-superior. Nela proponho uma abordagem em três partes.

Em primeiro lugar, mergulho a análise na nossa realidade concreta, propondo a leitura de dois olhares de duas escolas sobre o seu próprio meio envolvente. São dois casos talvez extremos, mas isso mesmo é útil para a reflexão que empreendo.

Na segunda parte, discuto quatro conceitos que reúnem particulares virtualidades como facilitadores da análise: os conceitos da escola enclave e da escola charneira, os conceitos de hegemonia e de parceria, os conceitos de escola serviço local do Estado e de Centro local de educação e, por fim, o conceito de desenvolvimento local.

Na terceira e última parte, defendo uma perspectiva de construção progressiva da dimensão local da educação e a emergência de uma escola entendida como serviço local de educação, elencando alguns pressupostos para atingir tal desiderato.

Nas concepções de educação e de desenvolvimento expressas neste texto, invisto uma certa visão do homem e da sociedade, em que a liberdade e a participação criativa das pessoas e das instituições, conjugada com uma solidariedade activa, constituem o seu fio estruturante.

I PARTE

Dois olhares como pano de fundo

Entre as escolas¹ e o seu meio envolvente existe uma contínua troca de olhares-representações, símbolos, expectativas. Tendo por base os contactos que tenho estabelecido com muitas escolas, guardo na minha memória vários desses olhares, alguns deles muito diferentes entre si. Antes de propor uma análise crítica da problemática da educação e do desenvolvimento local, quero reter aqui dois olhares concretos de duas escolas da Região do Norte sobre o seu meio envolvente.

O primeiro olhar é o que se situa num contraforte da Serra da Padrela, quase a 800 metros de altitude. É deste modo que a Escola Básica José dos Anjos, de Carrazedo de Montenegro, qualifica, no Projecto Educativo de Escola, o seu meio envolvente:

“A Igreja matriz, ex-libris da vila, comanda do alto das suas torres esta terra que outrora fora sede de Concelho (hoje faz parte do concelho de Valpaços).

A excelente posição estratégica e a fertilidade do solo fazem de Carrazedo de Montenegro um centro agrícola importante.

O castanheiro é por excelência a riqueza desta terra. Carrazedo é hoje um importante centro exportador deste fruto seco.

Os espaços e os momentos de lazer circunscrevem-se às festas religiosas no espaço da igreja ou da praça pública ou ainda o futebol e a “malha” jogados por carolice ao domingo. Qualquer outra actividade cultural ainda é considerada um luxo ou “perda de tempo”.

A emigração foi, para os mais aventureiros como uma luz no fundo do túnel. As portas da civilização abriram-se, mas o ar fresco da cultura apenas se dilui em “maisons” francesas, em “and”, em turbos, em “empregadas de hotéis suíços”, na esperança de ser um dia na terra natal proprietário e patrão de si próprio, esquecendo

¹ Em todo o texto tomo como referência a realidade das escolas básicas e secundárias existentes em Portugal.

os filhos que se debatem com problemas de identificação e se tornam cidadãos de terra nenhuma e de uma cultura indefinida. São os filhos destas famílias que enchem a nossa escola, muitos deles à espera, também, da oportunidade de deixar também a sua terra e partir. É a desertificação populacional do interior, que cada vez mais deixa as nossas aldeias com gente idosa, casas e campos abandonados.

No aspecto cultural o meio envolvente é deficitário na promoção e divulgação da riqueza etnográfica existente, que cada vez mais se vai diluindo, bem como em organizações recreativas e culturais. A este nível é de realçar o empenhamento de todos quantos, com esforço e dedicação, mantêm a Filarmónica, o Grupo de Escuteiros e o Desportivo, em activa acção. É, todavia, a escola a única fonte cultural potencial que promove para além dos saberes curriculares, variadas manifestações de carácter cívico-cultural multifacetadas e faz "mexer" as populações. Nenhuma comemoração, festividade regional pode escapar à escola - o Natal, o Carnaval, o dia dos namorados, a Páscoa, etc... Os espaços da escola são os mais utilizados pela comunidade (O pavilhão Gimnodesportivo, o salão de festas da escola, os recreios.... Não há casamento, bailarico", ou torneio de futebol, que não passe pela escola" ²

Esta visão da Escola Básica José dos Anjos não deixa de lado as mais antigas tradições da cultura local:

"Os Carrezedenses são por tradição um povo de crenças e de atitudes religiosas. É já desde o séc. XI que temos notícias de uma fundação paroquial ligada à Igreja Matriz (...)

A Igreja chama as almas, às vezes tão cansadas, da nossa gente, escuta as alegrias e as tristezas daqueles que cantam e choram a rudeza amiga dos montes que os cercam. (...)

Carrezedo de Montenegro é uma região de muitas canções do povo, de um povo que sabe o que diz e que aqui mostra qual o papel que a casa tem no quotidiano dos humanos. A "casa", é não só

² In "Projecto Educativo de Escola 1994/95" da Escola Básica José dos Anjos de Carrazedo de Montenegro

a expressão arquitectónica ou artística, mas o lugar cúmplice de emoções, sonhos, ternuras e desesperos... de tudo o que faz a VIDA". ³

E, para terminar esta breve referência à côr dos olhos desta Escola, não posso deixar de trazer ao branco deste papel a ternura do seu olhar sobre o meio envolvente, terra rica em castanha, em pleno Outuno transmontano:

"O Outono estendeu a mesa, a mesa grande, aquela que cobre a terra com a sua toalha de mil cores. São muitos os manjares que aliciam os olhos e satisfazem o espírito. Nos olhos espriam-se os vermelhos-fogo que aquecem a alma nestes infinitos fins de tarde.

Sente-se no ar o cheiro colorido dos frutos bem maduros e saboreia-se cada minuto num misto de contentamento e saudade.

Que lindo ver o céu recortado em cada monte como de um bordado se tratasse! O horizonte é cor. Destaca-se na vila o castanheiro, o castanheiro da minha terra que neste altura se reproduz no milagre dos frutos. E as castanhas caem numa chuva miudinha que cada um aceita como benção. O chão oferece-nos agora o banquete que depois oferecemos ao mundo.

Se mais não tivéssemos, tínhamos o afago da terra nas mãos que se estendem, quando de souto em souto, a minha aldeia recolhe o pão que renasce de cada ouriço que sorri. E a vida cumpre-se neste fazer das coisas pequenas". ⁴

Um segundo olhar é o de uma escola da planície litoral, no coração do Minho. Na introdução ao seu Projecto Educativo de Escola, os professores da Escola Primária da Boavista, em Barcelos, expressam, sob a rubrica "Fundamentos", o seguinte olhar:

"Trabalhamos com uma comunidade rural com um índice de analfabetismo de 50%, com casos de alcoolismo, de abandono e de trabalho infantil, com uma sociedade machista com hábitos tradicionais de cura e

³ Excertos da página 13 do Jornal da Escola "A Voz da Montanha", publicada em Junho de 1994, nº 3, Ano 8º.

⁴ Texto de um folheto da Escola Básica José dos Anjos, de Carrazedo de Montenegro.

tratamento de doenças (pois recorre a endireitas, bruxas e a curandeiros);

CONCLUINDO: ESTAMOS PERANTE UMA SOCIEDADE COM UMA CULTURA PRÓPRIA E FECHADA.

Não conhecem as noções básicas de alimentação racional. A alimentação da população é feita à base de batata, farináceos, carne gorda e de porco , e vinho.

Não recorrem a consultas de planeamento familiar: Não levam as crianças ao médico (nem mesmo quando contactadas pelo professor).

Não têm adquiridas noções básicas de higiene: - as pulgas e os piolhos são parasitas frequentes nas crianças (apesar de já há três anos nos debatermos com a mentalização da população).

Têm hábitos de higiene elementares, para um País Europeu. A aldeia não tem água canalizada e a maior parte das casas ou não têm casa de banho, ou esta é incompleta, ou ainda, se a tem, não a usam para a não sujarem. Não lavam os dentes , não cuidam das unhas e das mudas de roupa interior.

As crianças são utilizadas para o trabalho infantil e sujeitas a vários tipos de violência.

O sexo continua TABU e os métodos contraceptivos são desconhecidos, bem como os de prevenção contra a SIDA.

A Igreja tem um papel preponderante na mentalização da população quer na aceitação da mudança de hábitos quer na abertura de espírito”.

Mais adiante, os professores da escola perguntam-se: o que fazer? E respondem: “Repensar a escola. Nós, professores ... artesãos da mudança, já o fizemos”.

Este é o pano de fundo que estendi para que possamos empreender, de modo mais eficaz e concreto, a nossa reflexão sobre a educação e o desenvolvimento local. São dois exemplos talvez extremos. Não é oportuno, neste momento, analisar em pormenor ambas as introduções aos Projectos

Educativos de Escola, que constituem duas práticas institucionais de organizações escolares face ao seu próprio contexto social. Mas, como situações limite, ser-nos-ão certamente muito úteis.

Partamos, por isso e de imediato, à procura de conceitos que nos permitam repensar a problemática da educação e do desenvolvimento local. Proponho três chaves de leitura.

II PARTE

De enclave a charneira

Na Comissão de Coordenação da Região do Norte, no início dos anos 80, socorríamo-nos de um conceito, muito operacional, de escola-enclave e de escola-charneira, para pensar e actuar sobre esta problemática da educação e do desenvolvimento local ⁵.

A **escola-enclave** é uma instituição fechada sobre si mesma, sobre um território com fronteiras muito vincadas entre o de dentro e o de fora; é uma organização auto-centrada e auto-regulada, aberta quase exclusivamente ao que vem de cima, às normas internas, às orientações superiores; é uma organização que dispensa o meio envolvente, as suas culturas, os seus protagonistas e se contenta com a imposição do prescrito; é uma organização separada e auto-isolada.

A **escola-charneira** é a escola que se abre, que procura o encontro entre o de dentro e o de fora, que aceita correr riscos de diálogo com as culturas locais, que vai de encontro à realidade dos seus alunos, familiar, socio-cultural, económica; é uma escola que se envolve na construção de pontes com o meio e com as populações locais.

Vejamos mais pormenorizadamente ambos os conceitos. Uma escola que segue o modelo de escola-enclave é uma organização social que perde o sentido da realidade envolvente e que, na prática, reduz o seu campo de acção social à emissão de diplomas e credenciais. Ao actuar deste modo está igualmente a restringir o campo da sua relevância social e a abrir brechas para uma crescente procura desencantada da educação. Pais, alunos, autarcas, empresários, agentes locais significativos⁶ são, deste modo, hab-

⁵ Cfr. p. ex. "Educação, Cultura e Desenvolvimento numa Zona de Transição" de José Maria Cabral Ferreira, Porto CCRN, 1983.

⁶ Em torno da problemática da educação escolar e da formação pode identificar-se localmente um conjunto de actores e entidades da sociedade civil - pais, empresários, associações

ituados a manter, com esta instituição social estranha, uma relação de mero consumo de títulos.

Uma escola assim não proporciona aos alunos o fortalecimento crítico do seu sentimento de pertença, optando por lhes impor uma justaposição de conhecimentos e competências que tende, a prazo, não só a apagar lentamente os traços característicos das heranças locais, naturalmente diversas, como a desincentivar os cidadãos a serem parte activa na construção social a partir da sua própria realidade.

Uma escola-enclave é uma organização social que tem muitas dificuldades em se interessar pelo processo de inserção socioprofissional dos seus alunos e em o apoiar de modo eficaz. A escola-enclave desresponsabiliza-se pelo que acontece aos seus educandos à saída da escola e é alheia ao seu cada vez mais adverso e complexo processo de inserção.

A escola-enclave é como que uma instituição social que se apresenta como um **produtor independente de qualificações**, que lava as suas mãos no processo de inserção dos jovens⁷. Esta postura social é altamente contrária à humanidade dos alunos que são pessoas em processo de desenvolvimento, um processo longo e contínuo, e é passível de uma acusação pública de falta de responsabilidade social e de falta de cooperação interinstitucional.

A escola-enclave tende a ser uma escola centrada sobre os professores, enquanto transmissores funcionalizados dos saberes prescritos, uma organização social gerida exclusivamente por professores (por mais que diga que desenvolve processos de consulta aos outros parceiros sociais da educação).

A escola enclave posiciona-se, recorrendo a um termo vanguardista, como uma escola-de-chave-na-mão, completamente pronta-a-vestir, autista face ao seu próprio mundo envolvente, as paisagens, as pessoas, os sonhos que as povoam, os seus limites e as suas potencialidades.

Em oposição a este conceito está uma escola-charneira, uma organização

culturais, socioprofissionais e económicas, fundações, instituições particulares de solidariedade social, autarquias - e ainda serviços públicos desconcentrados e/ou descentralizados - centros de formação profissional, centros de emprego, centros de saúde, museus, centros culturais e outros serviços especialmente destinados às crianças e aos jovens; designo-os de agentes locais significativos pois da sua interacção com a escola podem resultar alterações no clima escolar, desde o que se ensina e se aprende até às actividades escolares e aos recursos e espaços físicos escolares. Considero que os pais (nos actores) e as autarquias (nas entidades) são dois pilares destas relações significativas e que é impossível estabelecer limites claros quanto a actores e entidades que podem relacionar-se significativamente com a escola.

⁷ Desenvolvi esta tese em comunicação ao "Forum Européen de la Formation Professionnelle", Bruxelas, 9 de Novembro de 1993.

social que arrisca estabelecer pontes entre o de dentro e o de fora, entre a educação escolar e a educação familiar e mediática, entre o tempo da aprendizagem e o tempo do trabalho, entre a instituição escolar e outras instituições sociais envolventes.

A escola-charneira é uma escola interdependente e humilde, que faz radicar a sua força no entrelaçar das solidariedades territoriais locais entre os vários actores e entidades a quem serve.

Da hegemonia à parceria

Uma outra chave de leitura da equação educação-desenvolvimento local é a que confronta as representações e as práticas sociais adoptadas pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares face à sociedade, que podemos considerar que ora são de hegemonia ora de parceria (relembro os dois casos apresentados inicialmente).

Todos já ouvimos dizer e muitos de nós até já se socorreram do conceito de que *a educação é o motor do desenvolvimento*. É difícil encontrar expressão tão adequada para qualificar a tradicional e dominante atitude da escola face ao meio envolvente: a posição de hegemonia.

Compreende-se que assim seja e por variadas razões. Por um lado, a escola é herdeira e integra uma administração centralista e ela mesma se posiciona como um “serviço local do Estado” (Formosinho, J. 1989). Não admira que faça repousar parte do seu valor social e do seu poder nesta poderosa cadeia hierárquica e administrativa.

Por outro lado, ela desempenha uma função social de relevância indiscutível ao ser responsabilizada, quase em exclusivo, pela emissão de títulos e credenciais cuja repercussão na organização social é de todos conhecida; o exercício desta função é amplamente estruturador da diferenciação social.

Pode ainda trazer-se ao esclarecimento desta atitude hegemónica da escola o facto da “forma escolar de socialização” ser, hoje em dia, dominante: ela parece chegar a todo o lado e ser por todos reproduzida (Charlot, B., 1994). O modelo escolar impregna profundamente os actos de “transmitir” e de “aprender” onde quer que estes se desenvolvam, dentro ou fora da sala de aula (p. ex. o recurso ao exercício, à repetição, à progressão, à avaliação, ...).

O aumento constante da procura social de educação, o ininterrupto crescimento do número de anos de escolaridade a que a população tem acesso e o optimismo que impregna as representações sociais acerca da escola, representam por sua vez, elementos adicionais de quase veneração e dependência

social face à escola; de tal modo este fenómeno é visível que os diversos grupos sociais tendem a transferir, para o sistema de educação escolar, hoje como nunca, a resolução dos mais variados problemas sociais (emprego, qualificação, inserção socioprofissional, orientação, apoio social, apoio psicológico a crianças e jovens, preservação do ambiente, prevenção da delinquência, integração multicultural, educação dos valores, ...).

A escola hegemónica é, em grande parte, uma organização social autojustificada e largamente autocentrada. Ela apresenta-se como a “catedral dos saberes eleitos”, o centro abastecedor da mais valiosa rede de estabelecimentos de “pronto-a-vestir” cognitivo. Ela consegue impor facilmente os seus saberes e as suas metodologias, podendo manter-se profundamente autista face às culturas e saberes existentes localmente.

Esta é necessariamente uma escola bastante indiferente a outras modalidades de educação, nomeadamente à educação proporcionada na família e pelos *media*, por mais que afirme e reafirme que quer valorizá-las e articular-se com elas.

À escola da hegemonia podemos contrapor a escola das parcerias.

Uma organização escolar que opta pelas parcerias, como conjunto de práticas sociais dominantes, é uma organização aberta ao ecossistema local, acolhedora e respeitadora da acção consequente de outros actores no interior do próprio campo da educação escolar.

A escola das parcerias é uma escola que se faz parte, que se coloca entre uma rede complexa de fluxos informativos e formativos, que não deixa de se assumir como um importante nó dessa rede, mas que não visa deter nem o exclusivo do saber nem centralidades que se revelam perversas devido aos seus efeitos redutores.

A escola das parcerias é uma organização social responsável perante os cidadãos: está ao seu serviço, recebe-os tais como eles são, na sua diversidade cultural, é capaz de criticar os seus saberes e de se enriquecer com outros saberes locais, presta contas do trabalho desenvolvido, dialoga sobre os projectos futuros e preocupa-se com a inserção social dos jovens que dela vão saindo. Esta é uma escola menos fria e calculista, mais humana, mais atenta às pessoas que moram nos alunos.

É uma instituição social que cria e desenvolve oportunidades de apropriação do seu espaço e do seu poder por parte de agentes culturais e socio-económicos locais, correndo o risco de fomentar o surgimento de perfis institucionais próprios, incomuns, diversos e dessintonizados entre si.

Confrontados com estes dois modos de “estar social” das organizações escolares, creio que se torna visível que a contribuição positiva da educação escolar para o desenvolvimento real e concreto das comunidades locais, das

pessoas concretas, depende em larga medida da sua própria capacidade e determinação em descer do enorme pedestal elitista em que a fomos colocando ao longo deste século. Os seus saberes eleitos talvez não sejam sempre os únicos, nem os melhores nem os mais pertinentes para a vida das pessoas e das sociedades, as suas metodologias talvez não sejam as mais eficazes e adequadas, as suas instituições não são nem as únicas a promover a educação e a formação, nem as mais desejadas, sobretudo pelos mais novos.

Os seus saberes, as suas metodologias e as suas instituições são e serão úteis e relevantes para o desenvolvimento local se, entrelaçados com outros saberes e instituições, igualmente úteis e relevantes, forem eficientes em cada contexto local, na colaboração na resolução de problemas concretos das populações locais, no impulso permanente para a actualização dos seus conhecimentos e competências, na cooperação nos esforços concretos de estudo, planeamento, gestão e desenvolvimento.

O serviço local do Estado e o centro local de educação

Uma terceira chave de leitura desta equação educação e desenvolvimento local é precisamente a que se relaciona com o recurso que permanentemente fazemos às problemáticas do local e do central, do poder local e do poder central. Também neste âmbito têm sido desenvolvidos conceitos de escola e de educação que são substancialmente diversos, cuja explicitação permitirá esclarecer a temática que estamos a abordar.

Sendo dominante, em Portugal, o modelo centralista, estatal e burocrático de administração pública, a larga maioria das nossas escolas são, na expressão de João Fomozinho, "serviços locais do Estado"⁸. Nesta óptica, as escolas são serviços periféricos sem direcção interna, pela simples razão de que não dispõem de autonomia. São dirigidas de fora, pelos Serviços Centrais.

A direcção das nossas escolas básicas e secundárias encontra-se, assim, fora delas⁹. Nas escolas intervêm apenas os professores, os funcionários e os alunos, sendo que os dois primeiros são agentes funcionalizados e dependentes de um vínculo com o próprio Estado. Por isso se fala das nossas escolas como comunidades escolares restritas.

É contra a lógica administrativa instituída qualquer alargamento desta comunidade escolar restrita a outros elementos - pais, autarquias, associações locais de cidadãos, interesses socioculturais e económicos - pois estes escapam

⁸ In João Formozinho (1989)

⁹ *ibidem* P. 55.

à sujeição ao Estado e isso seria “incompatível com a lógica de um serviço de administração directa periférica do Estado e com o tipo burocrático de prestação de contas”¹⁰.

A escola “serviço local do Estado” é uma escola fácil porque feita, *ab initio*, pronta a consumir como serviço social. É uma escola uniforme que pauta a sua conduta social por ser conforme à norma instituída, aos conteúdos, à organização e ao funcionamento determinados pela administração central. É uma instituição social que cultiva quotidianamente a lógica da verticalidade nas suas relações com o exterior, ou seja, com o centro, a hierarquia.

A fonte de legitimidade de cada escola que se cria, já está inscrita antes da sua criação e a força do seu existir social e do seu fluir organizacional advêm-lhe de uma e mesma origem: o Estado e a norma por ele instituída, qual *codex* inquestionável.

Em termos mais latos, o plano central sobressai como o *locus* da directividade e da imposição da norma, o espaço privilegiado da formulação e concepção das políticas e dos planos, o alto do morro de onde se vê simultaneamente passado, presente e futuro, onde se determinam as finalidades e se definem os objectivos e as metas a prosseguir a nível nacional, em toda a parte.

O plano central apresenta-se, por isso mesmo, como um terreno unidimensional, pretensamente neutro e infinitamente legitimado, onde quase não tem razão de ser a diversidade, o confronto ou a hesitação.

O plano central é o lugar da afirmação das estratégias, onde tudo está programado e certo, onde o deve e o haver, os fins e os meios e todas as variáveis em jogo estão presentes e batem certo.

Ao conceito de escola “serviço local do Estado”, e dado o seu esgotamento como fonte de mudança social e de melhoria da qualidade da educação e da formação, contraponho o de escola “centro local de educação”, trabalhado por E. Lemos Pires a propósito das Escolas Básicas Integradas¹¹. É a este conceito que associo uma articulação virtuosa entre a educação e o desenvolvimento local.

A problemática do local e do desenvolvimento local tem vivido muito adstrita aos movimentos políticos descentralizadores e às perspectivas de desenvolvimento endógeno e integrado.

O local é aqui entendido como uma certa unidade territorial restrita, na qual estão implatadas as escolas e outras instituições de ensino e de

¹⁰ *ibidem* P. 61.

¹¹ Prefiro este conceito ao de “escola comunidade educativa”, proposto por João Formosinho, que considero usar a ideia de comunidade de modo um tanto forçado para designar um conjunto de actores sociais locais que intervêm na organização escolar.

formação. Esta unidade territorial é relativamente difusa na sua demarcação. Ela tanto é autonomizada pela relevância de um “sistema ecológico” (no dizer de Ramiro Marques), formado pelas relações entre as escolas, as famílias, as instituições locais com especial acção junto das crianças e dos jovens e todos os que por uma ou outra razão são parte interessada no processo educativo escolar, como é delimitada pelo sentimento de pertença e pelo cruzamento de “solidariedades primárias” (a naturalidade, a residência, a família, a proximidade),

O que parece exprimir melhor a ideia de local é a existência, em um dado território, quer de relações e interações pessoais e institucionais entre os indivíduos e as organizações quer de sentimentos e símbolos que exercem uma força agregadora de identificação comum, mais forte do que as forças que coexistem e agregam estes mesmos indivíduos e organizações a outros territórios.

Se para uns o local é uma realidade “amorfa e desvitalizada”, para outros é um tecido denso de contactos e de vínculos directos, de solidariedades partilhadas que cruzam os territórios, um espaço cerzido por relações de confiança entre os seus habitantes. Esta trama de interdependências constitui um lastro facilitador de desenhos de estratégias autonómicas por parte dos actores sociais em presença.

É ainda oportuno sublinhar, porque o usamos em contraposição a central, que o local é o terreno onde se movimentam os actores sociais e as instituições que podem passar à acção, onde se executam concretamente as políticas e as normas globais, é o espaço onde se desenvolvem os conflitos inerentes à aplicação das medidas e à realização dos empreendimentos. É o lugar da diversidade, da variedade e da diferença, o lugar da imprevisibilidade e dos “voos de borboleta”. É aqui que se mobilizam os meios e os recursos disponíveis, é esta a arena onde saltam à vista os constrangimentos, as incapacidades e as potencialidades emergentes na sociedade.

Retomando o conceito enunciado de “centro local de educação”, é possível e necessário enriquecê-lo, agora, com o fluxo desta reflexão.

Assim:

- (i) a escola centro local de educação é uma organização social aberta às pessoas concretas de cada território, à sua cultura, capaz de valorizar os seus saberes e de criticar as suas realizações e representações e de cooperar na superação de vários dos seus constrangimentos;
- (ii) a escola centro local de educação é uma organização social que conta com a participação activa de interlocutores locais da “res

educativa”, desde os pais, às autarquias, às organizações socioculturais, às empresas, aos serviços públicos existentes e colocados ao serviço das crianças e dos jovens e é uma organização que se alia às elites locais;

- (iii) a escola centro local de educação é uma organização social aberta a um controlo social mais imediato e local, apta a responder aos reptos que a satisfação das necessidades das populações locais reclama e disponível para a prestação local de contas;
- (iv) a escola centro local de educação, sendo uma organização aberta e acolhendo uma participação social consequente de interlocutores locais significativos, será uma organização social considerada útil e esta utilidade é imprescindível para o enriquecimento da sua acção social e para a sua crescente valorização social;
- (v) a escola centro local de educação é uma organização social apta a mobilizar os vários recursos existentes no território local, aos diversos níveis e, simultaneamente, é uma organização capaz de estabelecer nós de articulação entre os vários fluxos formativos e informativos que influenciam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e dos jovens;
- (vi) a escola centro local de educação é uma organização que mobiliza todos os meios disponíveis para satisfazer as necessidades educativas e formativas da população, aos mais diversos níveis e que, por isso, tende a ultrapassar o mero exercício de actividades educativas formais e regulares;

Finalmente, diga-se ainda que uma escola, entendida como centro local de educação, não é uma escola que rejeita a unidade nacional do sistema educativo, antes a pressupõe. Aquilo que rejeita, isso sim, é que a única fonte de legitimidade de tudo o que se ensina e se aprende em ambiente escolar seja o Estado e as suas normas.

Aliás, a escola local será sempre, em larga medida, e como já referimos, a escola estatal e nacional. Dificilmente ela escapará à ambiguidade e hesitação inerentes a essa “dupla personalidade”. No entanto, é neste mesmo quadro que a escola local tem de ser construída, um quadro rico, complexo e aberto, de onde convém retirar tanto as visões idílicas e assistencialistas do local como as visões radicais e liberais do Estado.

As primeiras são as que proclamam: o local é que é! O espaço do local é o terreno do equilíbrio, o ambiente onde germinam as comunidades, um valor positivo em si mesmo! Esta é a visão romântica do local.

Nesta óptica, o local deve ser protegido e assistido pelos de dentro e pelos de fora e pelo Estado. Independentemente das próprias dinâmicas locais, ao local seria necessário assegurar, através de políticas de assistência social promovidas pelo plano central, os equilíbrios estáveis, as evoluções desejáveis, as regulamentações e orientações mais adequadas.

As segundas visões são as que afirmam que o local é uma construção que se produz no desenrolar do próprio jogo dos actores e nos conflitos de interesses, pela interacção entre os de dentro e os de fora; o local é o que puder ser, é essencialmente uma indeterminação. Esta é a visão liberal do local.

Nesta óptica, o local não deve ser protegido senão pelos próprios actores e forças em presença, deve ser um espaço de diálogo aberto e de conflito de interesses, reservando-se ao plano central o mero papel de definição global de políticas genéricas para todos os territórios e de árbitro disponível para intervir, caso os conflitos assumam proporções indesejadas.

O desenvolvimento local e a educação

Antes de deixar esboçados um conjunto de pressupostos para a construção social de uma escola centro local de educação, quero explicitar, ainda que brevemente, o conceito de desenvolvimento local com o qual formulo os contributos da educação para o desenvolvimento.

A desenvolvimento local associa a noção de movimento, de dinâmicas sociais, de esforços individuais e institucionais, de iniciativas de actores, de mobilização de recursos na procura, a prazo, da melhoria do bem-estar de todos os habitantes de um dado território.

Associa também uma perspectiva de globalidade e de unificação, um território restrito e um ambiente cultural. O desenvolvimento local privilegia o entrelaçar dos “fios transversais das solidariedades territoriais” (CHASSAGNE, 1983) e integra necessariamente identidade e diversidade cultural, as potencialidades e os estrangulamentos que existem num dado território e que condicionam os homens e as suas instituições. O desenvolvimento não deverá, assim, perder de vista os homens, a economia, o ambiente e as organizações sociais, os poderes políticos, as instituições educativas, o acesso à informação e as acessibilidades em geral, a memória e as tradições, (...) convictos que estamos de que o todo garante coerência às partes e lhes proporciona, a uma e a outra, espaço para novas projecções e novos horizontes (espaço de desenvolvimento).

Nesta óptica, o desenvolvimento é um processo integrado que faz intervir um conjunto de variáveis interdependentes umas das outras. E a orientação em direcção aos processos de desenvolvimento local baseia-se, antes de mais, na tecedura de laços interpessoais e inter institucionais, na conexão entre aspirações e atitudes entre indivíduos e grupos.

A desenvolvimento local associa também um sentimento de pertença e uma vontade de participação, de autonomia, de mobilização de potencialidades endógenas de um dado território. E como muito bem referem FERREIRA e GUERRA (1989, p. 312), “o desenvolvimento é ‘local’ não porque as forças que agem no seu território sejam inteiramente endógenas nas porque os agentes locais negociam, controlam, integram as exogeneidades num projecto local de desenvolvimento”.

O desenvolvimento local processa-se na medida em que se aliam, por um lado, os esforços voluntaristas das administrações e dos governos e, por outro lado, a intervenção concreta dos actores e a acção dos seus líderes. São os agentes e instituições locais que rasgam as vias do seu próprio desenvolvimento. Ninguém os substitui nos seus espaços, nos seus próprios percursos, a sua cultura deve ser tida não só como um ponto de partida, mas também como um fio estruturante das suas viagens e um ponto de chegada.

Só assim se poderá valorizar a perspectiva de HIRSHMAN (1958) de que “o desenvolvimento depende não tanto da combinação óptima de certos recursos e factores de produção como de fazer aflorar e mobilizar recursos e capacidades escondidos, dispersos ou mal utilizados”.

Ao desenvolvimento local (e em geral) associa também o factor tempo. Não o tempo dos segundos, das horas e dos dias, mas sobretudo o tempo dos anos e das gerações. Talvez a nossa natureza mortal e uma certa tendência narcisista sejam responsáveis por nos fazer desperdiçar muitas oportunidades que temos para entrelaçar os nossos próprios esforços de procura de melhores dias com os esforços de outros (seja para os prosseguir seja para os rejeitar) que, ontem e amanhã, se inscrevem e inscreverão na cadeia humana da procura de mais liberdade, realização pessoal e bem-estar social.

O desenvolvimento local, assim entendido, comporta, em resumo, dinâmicas ou actividades que se projectam, actores sociais locais que as desenvolvem e lideranças que os mobilizam, activando assim a acção humana numa certa direcção.

O poder local destaca-se, no conjunto dos agentes de desenvolvimento local, como o que reúne, regra geral, especiais condições para impulsionar e mediar o diálogo e os pactos sociais necessários para as tarefas do desenvolvimento (YRUELA e GUERREIRO, 1994).

Finalmente, refira-se ainda que o desenvolvimento dos povos nunca foi

um processo linear; esteve e está carregado de acasos, contingências, novas e velhas realidades sobrepostas, enormes perplexidades e até grandes dúvidas. As teorias que o tornam pretensamente objectivo e neutro, bem como certos *a priori* e *rationale* que se divulgam acerca do desenvolvimento, nomeadamente da relação entre educação e desenvolvimento, têm de ser revistos, reescritos e reobservados em cada geração, recusando o senso comum e apostando em abordagens multidisciplinares.

Um desenvolvimento ecológico, endógeno e autocentrado não se fará, é certo, sob o signo do senso comum, mas far-se-á com muito bom senso, com a procura das soluções mais vizinhas de cada situação concreta, recorrendo sempre à imaginação, à iniciativa criadora do homem, um recurso inesgotável, e mantendo sempre como linha norteadora a adequação, uma exigência nuclear de qualquer processo de desenvolvimento.

Esta perspectiva plurifacetada de desenvolvimento local está presente nas práticas sociais, embora em tonalidades muito diversas conforme os territórios, os grupos sociais, os actores, os contextos socioeconómicos em presença. Vários obstáculos se levantam à sua expansão generalizada. Entre eles quero destacar dois que me parecem particularmente pertinentes na economia desta breve reflexão, não obstante referir, de passagem, outros igualmente significativos tais como: a existência de áreas *deprimidas*, crescentemente desertificadas, sem gente nova e sem qualquer iniciativa económica ou potencialidade de inovação; o imediatismo que preside a muitas práticas sociais das famílias, dos empresários ou dos poderes locais instituídos, que conduz à definição de prioridades que contrariam a conquista, a prazo, de sociedades locais mais autónomas e de indivíduos mais livres,¹²; sobreposição de critérios estritamente confinados à conquista do poder ou do clientelismo partidário sobre outros mais facilitadores do desenvolvimento local sustentado.

O primeiro obstáculo que destaco é a persistência quase desesperante das práticas sociais de dependência face à Administração e face ao Estado. Várias décadas de imersão num caldo cultural de dependência, promovida por um Estado omnipresente e hiperregulamentador, descrente e desincentivador de iniciativa autónoma das organizações e agentes sociais, adormeceram muitos potenciais actores e protagonistas do seu próprio desenvolvimento. A inculcação de hábitos de submissão e dependência está tão arreigada e tão profundamente o está, que as entidades e os agentes sociais locais agem como se o Estado fosse sempre o mais capaz e fiel intérprete do interesse público e, logo, do seu próprio.

¹² Como é o caso, p. ex. da convergência de actuação que conduz à persistência do fenómeno do abandono escolar precoce.

A subvalorização destes modelos culturais dominantes, com argumentos como “vivemos já vinte anos de democracia”, pode traduzir-se na sua emergência e reafirmação “de modo inesperado”, como refere J. Hallak.¹³ Passar das práticas sociais assistencialistas à valorização das que nascem da iniciativa livre e do risco dos cidadãos e das suas organizações autónomas, constitui um percurso sinuoso e lento, um fôlego contínuo de várias gerações, pois aquelas práticas tradicionais não aprisionam apenas os parceiros locais, mas a própria administração central e regional e a acção do Estado.

O segundo obstáculo que sublinho é o que se prende com a ideia, entretanto muito expandida, de que o sistema educativo e as escolas, em concreto, são os motores ou podem ser os principais motores do desenvolvimento local. Assim, bastará criar escolas, aumentar a procura social de educação e formação, prolongar a escolaridade e os efeitos esperados serão alcançados.

Expectativa mais vã talvez não haja no que a esta problemática do desenvolvimento se refere. Não é este o momento de aprofundarmos a crítica ao que já é hoje um ditado do senso comum. Como bem o demonstram vários estudos internacionais, analisados por K. Lewin (1983) e J. Hallak (1990), a educação não é uma *variável independente* no fenómeno do desenvolvimento. É apenas uma delas, cujos contributos positivos específicos em prol do desenvolvimento local dependem, em larga medida, da sua própria articulação com outros contributos mobilizados, em simultâneo, em direcção ao mesmo fim.

Ou seja, são conhecidos os benefícios gerais da educação geral básica sobre a fecundidade, as práticas de saúde e de nutrição, os rendimentos pessoais, o prolongamento da esperança de vida. Já o mesmo não acontece com o impacto sobre o desenvolvimento económico. A este respeito não têm faltado ocasiões para destruir as ilusões acerca dos efeitos positivos directos das adaptações dos produtos dos sistemas de ensino sobre o crescimento e o desenvolvimento económico (provam-no o desemprego de diplomados, a inadaptação de jovens longamente escolarizados aos contextos de trabalho, a incapacidade de actualização dos programas ao ritmo esperado, inadequações múltiplas entre formação e empregos efectivamente disponíveis).

Instalou-se, de facto, uma crise na ideologia desenvolvimentista que se associou à educação escolar. Como diz Garcia Garrido, “a amarga realidade é que os nossos sistemas educativos, depois de alguns anos de euforia num aparente impulso em direcção ao progresso, conheceram o fracasso, incluindo a não consecução dos seus objectivos económicos”. (Garrido, 1986)

¹³ “As tradições culturais têm uma influência determinante sobre as tendências do futuro. Quando as decisões não as têm em conta, elas podem afirmar-se de modo inesperado.” in J. Hallak (1990) pag. 59.

Sem contrariar a perspectiva de que a educação constitui um direito do homem e “uma condição prévia de que dependem não só o pleno exercício dos outros direitos de cada indivíduo mas também a compreensão e o respeito dos direitos do outro”, como diz F. Mayor¹⁴, é necessário contrariar a noção de que os investimentos em educação e formação, pelos benefícios sociais que lhes são habitualmente atribuídos, operam por si sós ou substituem as complexas dinâmicas do desenvolvimento social, da mobilização dos actores locais para a melhoria da qualidade da sua vida e para a busca autónoma do bem comum. Recorde-se, por exemplo, o crescimento contínuo das taxas de escolarização no nordeste português e a simultânea incapacidade de retenção local de cérebros e qualificações académicas, por via da sua deslocação para centros urbanos geradores de oportunidades, nomeadamente de emprego, de consumos culturais mais exigentes ou de habitação. Os investimentos em educação e formação devem inscrever-se no seio dos processos e esforços gerais em prol do desenvolvimento, de modo coerente e sustentado.

As escolas, na medida em que se posicionarem socialmente como entidades parceiras, apostadas na construção social do desenvolvimento local, poderão vir a exercer uma importante e vasta influência social e gerar, desse modo, um procura social mais realista, mais contínua e menos desencantada.

Creio que a construção social do desenvolvimento local pode ter, nas escolas básicas e secundárias e nas suas direcções, um conjunto de actores aptos a animar a emergência de um clima social de mobilização de recursos e capacidades mais ou menos *escondidos*, *dispersos* e *mal utilizados*.. Não como qualquer capacidade inata ou competência autoproclamada, mas como algo que nasce no cultivo e no fomento de uma nova forma de ser e estar social das escolas no seu meio.

É para esta temática que dirijo a última parte desta reflexão.

III PARTE

Construir a dimensão local da educação

Aqui chegados, talvez se possa colocar claramente a questão: será viável uma escola recentrada sobre o local, uma escola entendida como serviço local de educação? E o que lhe assegurará essa viabilidade, na sociedade portuguesa de hoje? Mais: será viável reinventar, a partir das escolas locais, a escola nacional, a escola portuguesa?

¹⁴ Citado por J. HallaK (1990)

Creio que é possível e necessário ultrapassar uma visão romântica, entretanto muito expandida, acerca da dimensão local da educação, na linha da propagadíssima abertura escola-meio. A um discurso impreciso e idílico de escola local, de abertura escola-meio e de participação local, quero contrapor a perspectiva da *construção progressiva da dimensão local da educação*.

A passagem de um modelo de escola “serviço local do Estado” para uma organização escolar entendida como “centro local de educação” é um processo social complexo, conflituoso, que obrigará à clarificação de muitos conceitos, papéis e funções e a negociações lentas entre os actores. Este processo não é algo que se possa vislumbrar a decorrer isoladamente, numa redoma inscrita na nossa sociedade, mas algo que ocorre no âmago das contradições do nosso evoluir societal, tal qual é e não tal como gostaríamos que fosse.

Já se antevê, por tudo o que ficou dito, que uma escola como centro local de educação assenta em grande parte na interconexão entre as dinâmicas da educação e as dinâmicas do desenvolvimento local. Socorrendo-me das chaves de leitura atrás explicitadas, a passagem de uma escola serviço local do Estado para uma escola centro local de educação repousa na capacidade de se fomentarem, seja nas organizações escolares seja nos territórios locais, essas dinâmicas sociais de charneira e de parceria.

Creio que um novo ímpeto na construção social da educação deveria radicar no acto de catapultar os inúmeros esforços já hoje empreendidos no sentido de criar esse centro local de educação e no acto de facilitar a construção generalizada da dimensão local da educação.

Como processo de construção social, a escola centro local de educação é algo que está em marcha, que se efectiva permanentemente. Uma primeira questão importante está em saber quais as condições que é preciso criar para que este processo se desenvolva.

Na verdade, o fomento deste processo requer a reunião de um conjunto de condições que não só obstaculizem o incremento e a manutenção instalada de uma escola-serviço local do Estado, mas que também recriem novas práticas e novas relações e facilitem a redistribuição efectiva de papéis e de funções.

São alguns destes requisitos que se alinham de seguida:

- (i) a construção de uma escola centro local de educação pressupõe uma vasta redefinição de papéis e de lugares dos vários interlocutores locais e dos vários níveis da administração: na administração da educação, o que deve competir à escola? E em que bases se estabelecem essas novas competências ou seja, quem as exerce,

como se distribui o seu exercício pelos vários agentes, pais, autarcas, professores, alunos, interesses sócio-económicos e culturais? Subsidiariamente, o que deve competir a uma instância de regulação e apoio intermunicipal ou regional (mas sobre que divisão administrativa?) e à administração central?

Mantém-se, entre nós, um clima de desconfiança crónica por parte da administração educacional face às organizações escolares e às suas práticas autonómicas. Não se deverá desvalorizar este dado que é responsável por, quotidianamente, exaurir as escolas na sua vitalidade e iniciativa própria, vencendo-as pelo peso da rotina, pela persistência da dependência e, as mais das vezes, pelo desprezo, essa chaga que geralmente não se vê nem se escreve, mas mata eficientemente a iniciativa local.

Quando se afirma, como se ouve frequentemente, que existem largos consensos na sociedade portuguesa em torno da descentralização da administração escolar esconde-se muitas vezes que é escasso o debate sobre as questões acima colocadas (entre outras) e que são inúmeras as divergências de pontos de vista e numerosos os conflitos de interesses subjacentes.

- (ii) o fomento da escola centro local de educação requer não só a reestruturação do modelo de administração vertical, centralista, hierárquico, uniformizante, como também a reconstrução de um modelo de administração escolar que articule o horizontal e o vertical, o centro e a periferia, a norma e a geometria variável, em nome da prestação de um real serviço social às populações de um dado território. Corre-se frequentemente o risco de substituir o modelo centralista por um modelo descentralizado tipo pronto-a-vestir e igualmente burocrático. Ou seja, a lógica uniformizante pode manter-se e sobrepor-se ainda como instituinte de *um modelo* rígido de descentralização da administração do sistema escolar e de *um modelo* único e socialmente participado de direcção e administração das organizações escolares.

Este risco corre-se em Portugal, nos anos 90, com a tentativa de aplicação (repleta de hesitações) do chamado novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas (D.L. nº 172/91, de 10 de Maio). Em vez de impor um novo modelo, rígido e prefor-

matado, apto a sobrepor-se a qualquer realidade social, o Estado poderia reservar para si o importante papel de suscitar, com base em um conjunto de princípios estruturantes, a diversidade de desenhos institucionais.

A edificação de uma escola-centro de educação local deve assentar no livre dimensionamento de inúmeras modalidades de articulação horizontal entre os vários actores locais, na livre e autónoma definição de redes locais de conjugação de esforços, no livre e criativo desenho de instâncias locais de articulação interinstitucional (conselhos locais de educação, assembleias municipais temáticas sobre educação, redes diversas de interconexão...).

Ao mesmo tempo, o nível político nacional deve reforçar a sua capacidade de regulação e de avaliação externa (e até de apoio às dinâmicas de auto-avaliação), pois é através de um constante controlo social sobre os avanços, as hesitações e os erros que pode passar, em grande medida, o reforço das práticas autonómicas de melhoria do desempenho social das organizações escolares.

- (iii) Construir uma escola centro local de educação implica promover a territorialização das escolas. Uma escola verdadeiramente comprometida num processo de parceria com outras instituições e agentes locais é uma escola que tem de nascer de novo.

Há muitas escolas implantadas no território, via carta escolar; todavia, há muito menos escolas territorializadas, ou seja, escolas que criaram raízes locais, se articularam em parceria com o seu meio envolvente. Este é um processo lento, cheio de encontros e desencontros, repleto de ziguezagues, pleno de diálogos frutíferos e de conflitos e desentendimentos prolongados. A dimensão das escolas, o nível de ensino que oferecem, o modelo de gestão praticado, a existência ou não de práticas regulares de concertação social local, a vitalidade económica e empresarial local, são factores, entre outros, que também tornam este processo complexo.

Uma escola territorializada (voltando ao início desta reflexão e a Trás-os-Montes) é uma escola que olha com ternura os soutos verdejantes que a circundam, que corre o risco de ser melancólica como o Outono dos castanheiros, que "sente no ar o cheiro colorido

dos frutos maduros”, que conhece “o afago da terra nas mãos”, que se senta à mesa com os lavradores e ouve seus sonhos de dias melhores e que, simultaneamente, é capaz de criticar, p. ex., os seus hábitos de consumo e de lazer, as práticas culturais e o apoio familiar dado aos alunos.

Numa *primeira criação*, o papel central cabe habitualmente à administração pública central ou a um promotor particular. Numa segunda criação, a escola refunda-se, tendo o tecido humano e social local por húmus, e estabelece relações preferenciais e contínuas com os pais, as autarquias, as colectividades locais, as empresas, os museus, os outros serviços públicos, as entidades e os agentes locais mais significativos.

Numa primeira postura, a escola surge como um elemento exterior que vem trazer a instrução, o distanciamento, a reflexão crítica, o adquirido; na segunda, este processo pode combinar-se com a cultura e as actividades socioeconómicas locais, transformando-se num processo de desenvolvimento mais fecundo, mais próximo de um *modelo cultural de desenvolvimento* (Silva, A.S. 1988).

E este é um problema político de primeira importância; como afirma B. Charlot (194, p.27) para o caso francês, a territorialização das políticas educativas não tem sido o reflexo de uma conquista do nível local mas o efeito de uma política nacional, definida e organizada pelo Estado e pelo aparelho administrativo.

- (iv) o desenvolvimento de uma escola centro local de educação implica a valorização do diálogo social entre os parceiros sociais da educação, no plano político e nacional, o que, como se sabe, requer tempo.

Requer igualmente o tempo necessário para preparar mais agentes e interlocutores para um exercício qualificado e adequado das novas competências. Não basta delegar e responsabilizar normativamente os vários actores, é preciso que estes estejam habilitados a exercer os papéis que lhes são confiados. Não vá a administração central reunir, a médio prazo, elementos suficientes de justificação do fracasso da “via descentralizada” e sustentar, agora pelo fracasso dessa via, um regresso em força aos modelos

do passado, mais autocríticos e empobrecedores do desenvolvimento social e humano.

Vislumbra-se assim, a adequação da adopção de uma estratégia de diálogo e de rigor na formulação da decisão política e de gradualismo na concretização das medidas de política (temperado com a formação e a informação julgadas convenientes). Talvez deste modo se possam dotar de maior credibilidade social processos de mudança que se prefiguram vastos e complexos.

- (v) a edificação de uma escola centro local de educação será obra da participação, das disposições, das atitudes e das expectativas que famílias, autarquias, associações empresariais e empresários, associações socioculturais, serviços públicos locais e outros agentes e entidades significativas, nutrirem face às organizações escolares.

Uma escola centro local de educação não é obra de decretos ou qualquer coisa que se confere como benesse ou que se adquire por autoproclamação. Exige muito esforço e persistência, requer uma atitude de busca por parte das organizações e dos agentes locais. Requer, por isso, lideranças escolares fortes, profissionalmente competentes e pontes permanentes com poderes locais dinâmicos e dedicados ao serviço do bem-estar das populações.

Todos sabem, por exemplo, que de pouco adianta que a administração escolar, por si só, sem qualquer diálogo social sério, impeça os alunos de sair da escola antes dos 15 anos se, ao lado da escola e em casa, nas empresas e nas famílias, as condições socioeconómicas e a cultura locais em tudo convergem para subtrair, o mais cedo possível, os adolescentes e os jovens do espaço escolar.

É verdade que os processos sociais de audição e de participação social tendem a tornar mais lentos os processos de decisão, mas talvez os torne também mais eficientes, a médio e a longo prazo.

- (vi) a construção duma escola centro local de educação implica uma postura social mais humilde das organizações escolares.

As organizações escolares têm de descer do seu pedestal elitista e colocar-se estrategicamente como um nó nas redes do conhecimento,

cada vez mais multipolares e complexas, uma placa giratória onde se podem amassar no tempo, na memória, no “thesaurus” cultural, na análise, na crítica e na investigação, grande parte dos pequenas e grandes saberes e experiências humanas e as doses colossais de informação que as novas gerações transportam para o terreno da educação escolar.

A cooperação com os meios de comunicação social revela-se prioritária e um domínio onde o silêncio, ou melhor, o autismo da educação escolar, se traduz num sério travão a uma educação de melhor qualidade.

A escola não é motor do desenvolvimento nem nunca o poderá ser, pela mesma simples razão de que “ninguém ensina ninguém” ou de que “ninguém desenvolve ninguém” e ainda porque o desenvolvimento é um processo de mudança social que implica a compatibilidade com o “conjunto” cultural das características de cada grupo, com a globalidade dos seus valores, operadores e práticas simbólicas (Silva, A.S. 1988) .

Neste sentido, e para melhor corresponder ao conceito aqui desenvolvido, a expressão centro local de educação deveria ser substituída por *serviço local de educação* , na medida em que esta nova designação pode evitar a confusão com a ideia de centralidade que muitos teimam em atribuir à escola.

Remate

Em conclusão: advogo a necessidade de se investir mais na construção de uma dimensão local para a educação nacional. Para a construir, é necessário destruir a onipresente e hiperregulamentadora administração centralista e burocrática do Estado, que é a que temos instituída e aquela que, no quotidiano, vai fazendo definhar e morrer o caudal vasto de iniciativas autonómicas que, entretanto, a coragem, a ousadia, a humanidade e a esperança nos vão fazendo rasgar.

Essa reconstrução de uma dimensão local para a educação nacional requer uma actuação simultânea sobre o plano central e sobre o plano local. Sobre o primeiro, porque aí se continuarão a definir as normas e orientações gerais de política educativa e, por isso, será necessário que os actores e

parceiros sociais da educação influenciem as políticas do Estado em relação às escolas. Sobre o segundo, porque a escola territorializada e local, a escola estrategicamente aliada, no plano local, a outras instituições e agentes, não só pode melhor servir as populações e as suas necessidades educativas e formativas, como também pode "reinventar a escola estatal"¹⁵ através de um contínuo, persistente e demorado interrogar, a partir da multiplicidade de actores que envolve e de lugares onde se exerce, a organização e o funcionamento das escolas e as políticas educativas estatais.

Creio que estamos perante uma problemática cuja reflexão nos deve remeter sistemática e realisticamente para o terreno político, nomeadamente para o campo das escolhas políticas sobre os modelos de organização social, para as políticas de real redistribuição de poderes entre o centro e as periferias e para o espaço de respiração deixado à liberdade, essa verdadeira mãe de toda a mudança social.

Se queremos reconstruir as bases de legitimidade da organização e da acção das organizações escolares, alargando os espaços de participação social, teremos de conferir, de direito e de facto, papéis realmente relevantes a um conjunto de agentes locais significativos e de acalantar a sua livre iniciativa.

A actual configuração prática da administração do nosso sistema educativo continua a atribuir-lhes um papel de figurantes num filme em que não são chamados a ser nem realizadores, nem produtores, nem actores de corpo inteiro. Todavia, é imprescindível reforçar a existência de organizações escolares autónomas, dupla e simultaneamente referidas ao plano nacional e ao plano local.

Entretanto, por todo o País vão nascendo, sobrevivendo e morrendo inúmeras iniciativas e incontáveis compromissos frágeis entre escolas e parceiros sociais, que prefiguram uma desejável articulação entre educação e desenvolvimento local. Talvez nos falte, sobretudo, uma persistente e negociada orientação política de revalorização do modelo cultural do desenvolvimento e o empreendimento de uma ousada e sempre inadiável reorganização de um Estado sempre pronto a pugnar pela liberdade.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Joaquim - *Educação e Desenvolvimento: uma viagem à procura de novos horizontes*.
S. Tomé e Príncipe, 1994 (texto policopiado).

¹⁵ Aplico a este contexto um conceito que F. Ruivo e A. Veneza desenvolvem em "Seis questões pelo poder local" (1988).

- AZEVEDO, Joaquim - *Avenidas da Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA, 1994.
- BESSA, Daniel - *O Desenvolvimento local no Norte de Portugal e na Galiza*. Porto: CCRN, 1994 (texto policopiado).
- CHARLOT, Bernard (Coord.) - *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1994.
- CHASSAGNE, M.E. - Du développement rural à l'auto.développement: le poids des mots. In *Pour*, Paris: 1986, n° 106, P. 31-35.
- COSTA, A. Bruto da - Educação e Desenvolvimento Económico-social. In *Sistemas de Ensino em Portugal em Portugal* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- FERREIRA, José Maria Cabral - *Educação, Cultura e Desenvolvimento numa zona de Transição*. Porto: CCRN, 1993 (texto policopiado).
- FERREIRA, Vitor Matias e GUERRA, Isabel - Identidades Sociais e Estratégias Locais. In *Dinâmicas culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia, 1994.
- FORMOSINHO, João - De Serviço do Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. In *Revista Portuguesa de Educação*: Universidade do Minho, 1989, 2 (I),53-86
- GARRIDO, Garcia - *Problemas Mundiales de la Educación* . Madrid: Dykinson, 1986.
- HALLAK, Jacques - *Investir dans l'Avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement* . Paris: Éditions L'Harmattan/UNESCO, 1990.
- LEWIN, Keith [et al.] - Les effets de l'éducation sur les objectifs du développement (II). In *Perspectives* . Paris, 1983.
- MARQUES, Ramiro - *A Escola e os pais. Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora, 1991.
- MEDEIROS, Carlos -A dimensão do Desenvolvimento Local. In *As artes e ofícios tradicionais e as Micro-empresas face ao desenvolvimento Regional e Local*: PAOT, 1994
- PERRENOUD, P. - *L'école face à la complexité*. Genève: 1993, (texto policopiado).
- PIRES, Eurico Lemos - *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica..* Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.
- RUIVO, F. e VENEZA, Ana - Seis questões, pelo poder local. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra, 1988, n° 25/26, 7-20
- SILVA, Augusto Santos (et alii) - *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento*. Lisboa: SEDES, 1988.
- VINCENT, Guy (dir.) - *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarization et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.
- YRUELA, Manuel P. e GUERERO, Maria del Mar G. - Desarrollo Local y Desarrollo Rural: consideraciones teoricas. In *O Desenvolvimento Local é possível?* Sociedade Portuguesa de Estudos rurais, 1994, P.44-86.