Education comparée / nouvelle série, n°2, pp. 75-89

L'école, le rural et les mouvements sociaux : expériences au Brésil et au Portugal

Rui CANARIO,
Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
Celia VENDRAMINI,
Universite federale de Santa Catarina, Bresil

RESUME

La disparition progressive du monde rural traditionnel à la lumière de l'idéologie développementiste a été interprétée comme un « progrès» et, à l'inverse, sa persistance a été identifiée comme le symptôme d'un retard. Sur la base de recherches empiriques menées en contexte éducatif au Portugal (projet des écoles rurales) et au Brésil (Mouvement des sans-terre), et sans défendre une représentation idyllique du monde rural ni le retour (d'ailleurs impossible et indésirable) à un modèle de société précapitaliste, les auteurs explorent les modalités et conditions d'émergence de pratiques sociales alternatives dans certaines zones rurales, sortes de «bastions de résistance» contre l'hégémonie des valeurs du capitalisme. Ces pratiques sociales peuvent selon les auteurs révéler des formes d'action éducative porteuses d'avenir.

ABSTRACT

Traditional rural society has gradually disappeared in the light of the developmentist ideology seen as progress; on the contrary its persistence has been considered a sign of backwardness. From empirical researches within the teaching context in Portugal (rural school scheme) and in Brazil (Landless movement), yet without backing any ideal representation of rural society or the return to a precapitalist society model (somewhat impossible and undesirable), the authors are interested in exploring the conditions for emergence of alternative social practices in some rural areas, which are in a way "bastions of resistance" against the hegemony of the values of capitalism. According to the authors these social practices may reveal interesting teaching actions.

RESUMEN

La desaparición progresiva del mundo rural tradicional, a la luz de la ideología desarrollista, ha sido vista como un "progreso". En cambio, su persistencia ha sido interpretada como un síntoma de retraso. En base a investigaciones empíricas llevadas a cabo dentro de un contexto educativo en Portugal (proyecto de las escuelas rurales) y en Brasil (Movimiento de los sin-tierra), y sin querer por ello defender una representación idílica del mundo rural ni el regreso (por tanto imposible e indeseable) a un modelo de sociedad precapitalista, los autores exploran las modalidades y las condiciones de surgimiento de prácticas sociales alternativas en algunas zonas rurales, especie de "bastiones de resistencia" contra la hegemonía de los valores del capitalismo. Estas prácticas sociales pueden, según los autores, revelar formas de acción educativa forjadoras de un futuro.

ZUSAMMENFASSUNG

Während einerseits das fortschreitende Verschwinden der traditionellen ländlichen Gesellschaft im Licht der herrschenden Entwicklungsideologie als „Fortschritt" erscheint, wird andererseits ihr Fortbestehen als ein Symptom des Rückstands interpretiert. Ausgehend von empirischen Studien, die in ländlichen Schulen in Portugal und bei der brasilianischen Landlosenbewegung durchgeführt wurden, untersuchen die Autoren die Bedingungen für das Aufkommen alternativer sozialer Praktiken in bestimmten ländlichen Gebieten. Dabei verteidigen sie weder ein idyllisches Bild von der ländlichen Welt, noch propagieren sie eine Rückkehr zu einer vorkapitalistischen Gesellschaft, die im Übrigen weder möglich noch wünschenswert ist. Den Autoren zufolge können die von ihnen untersuchten sozialen Praktiken sehr zukunftsträchtige Bildungsmaßnahmen hervorbringen.

Introduction

Nous vivons aujourd'hui une double situation simultanément marquée par une remise en cause des fondements qui ont alimenté une confiance illimitée dans le phénomène de la scolarisation et, d'autre part, par un problème de civilisation posé par une société mondialisée et urbaine. L'étude des expériences éducatives qui se développent en contexte rural, dans la perspective de permettre leur survivance et leur renouvellement, peut s'avérer très féconde en tant qu'analyseur des tensions qui traversent le monde de l'éducation scolaire, dans un cadre de dépérissement de l'Etat-nation et dans le

cadre du processus de « déclin institutionnel » (Dubet, 2002) qui touche l'école.

L'actuelle civilisation urbaine a été progressivement construite à la suite de la double révolution (industrielle et libérale) qui a marqué la naissance de la modernité. Selon des données récentes des Nations Unies[1], à partir de 2007, pour la première fois dans l'histoire, la moitié de l'humanité vivra dans des villes. Le phénomène d'urbanisation a subi une accélération renforcée dans la seconde moitié du XXème siècle, pour des raisons économiques, politiques et démographiques. En effet, si l'on revient en 1950, on constate que sept personnes sur dix vivaient alors dans des zones rurales, malgré des asymétries entre régions (dans les pays riches de l'hémisphère nord et en Amérique latine, 75% de la population vivait en ville, contre 37% en Afrique et en Asie), Dans l'Union européenne, ce pourcentage atteint 80%. Ces tendances vont se poursuivre en s'intensifiant et l'on peut affirmer que, aujourd'hui et dans l'avenir, les problèmes de civilisation que nous affrontons sont l'expression des problèmes engendrés par une civilisation urbaine, dont l'émergence a supposé la «destruction créatrice» des vieilles sociétés de l'ancien Régime et du monde rural sur lequel il reposait.

On peut situer le début de la fin du monde rural traditionnel dans les premiers temps du capitalisme, avec le processus de clôturage des terres («enclosures»), qui les a intégrées dans une économie de marché et en a fait des usines à ciel ouvert. Cette transformation est bien retracée par un responsable agricole américain du début du XXème siècle, cité par Rifkin (1996, p. 156) : «Ici, on ne fait plus pousser le blé, maintenant on le fabrique (…), on n'est plus des ruraux, ni des paysans. On produit un produit pour le vendre ». La destruction du monde rural a permis le développement d'un processus de mercantilisation de toute chose, en élargissant les valeurs inhérentes à la société capitaliste à toutes les sphères de la vie humaine. C'est par cette évolution, grâce au «progrès», que depuis le XXème siècle la majeure partie de l'humanité n'est plus, comme elle l'avait été jusqu'alors, autosuffisante dans la production des produits de base (alimentation, vêtements, logement). Nous sommes ainsi arrivés, de nos jours, à un monde sans paysans, ni classe ouvrière (Rifkin, 1996 ;

[1] Données tirées d'un texte publié dans le journal «Público» du 11 juin 2006, basé sur des rapports des Nations Unis et de la Commission européenne.

Gorz, 1980), mais où un nombre croissant de salariés vivent de la vente de leur force de travail et sont soumis à des mécanismes d'exploitation identiques, pour l'essentiel, à ceux que décrivait Marx (théorie de la plus-value). Autrement dit, il n'y a ni «fin» du capitalisme, ni «fin» du travail (Antunes, 2002, 1999; Bernardo, 1991, 2000).

La disparition progressive du monde rural traditionnel, du communautarisme et des valeurs culturelles qui le caractérisaient a été interprétée à la lumière de l'idéologie «développementiste» comme un «progrès» et, à l'inverse, sa persistance a été interprétée comme un symptôme de retard. Le point de vue que nous défendons ici, sans partager cette vision, ne constitue pas une représentation idyllique du monde rural ni le retour (d'ailleurs impossible et indésirable) à un modèle de société précapitaliste. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle il est possible d'envisager que des pratiques sociales alternatives se développent dans quelques zones rurales, comme des «bastions de résistance» contre une totale hégémonie des valeurs du capitalisme, où l'argent et le bénéfice sont devenus la mesure de toute chose. Ces modalités de résistance peuvent se traduire par des modalités d'action éducative «porteuses d'avenir» (Canário, 2005). C'est de cette possibilité que nous allons débattre, sur la base de recherches empiriques menées au Portugal (projet des écoles rurales) et au Brésil (Mouvement des sans-terre).

Portugal et Brésil: deux réalités contrastées

La situation sociale à la campagne présente des réalités très contrastées au Portugal et au Brésil. Dans le cas du Portugal, la «modernisation» et le «développement», surtout à partir des années 60, ont accentué les asymétries et les inégalités entre un littoral urbain et industrialisé et un intérieur rural en déclin, notamment en raison d'intenses mouvements migratoires, aussi bien internes (afflux des campagnes vers les principaux centres urbains), qu'externes (émigration massive, surtout vers la France, l'Allemagne et d'autres destinations européennes). L'effet conjugué de ces mouvements et de l'évolution démographique (faible natalité, augmentation de la longévité) s'est traduit par un dépeuplement des campagnes et par un vieillissement de la population, aggravés par le cercle vicieux

engendré par l'absence d'emplois, la disparition des activités économiques traditionnelles, la perte de marques d'identité collective et la fermeture de services publics (au nom de la «rationalisation»), tel le cas des écoles qui voient diminuer drastiquement le nombre d'élèves. Au Portugal, comme dans d'autres pays européens où la situation est similaire, des mouvements de défense de l'école rurale et du monde rural se sont développés à partir des années 90 (Canário, 1995). Ils se sont illustrés par le Projet des écoles rurales, lancé à l'initiative de l'Institut des communautés éducatives, association d'enseignants et de représentants des collectivités locales.

Le Projet des écoles rurales, de dimension nationale et remontant au début des années 90, plus qu'une expérience d'innovation pédagogique, représente :

> [un] "mouvement social de base éducative, parce qu'il confronte directement les réalités sociales, économiques et politiques qui président à la restructuration des relations sociales dans les campagnes portugaises, en même temps qu'il présente, à partir de l'éducation, une alternative énoncée dans les plans du développement rural, de l'organisation du travail éducationnel et de l'administration symbolique de l'enfance" (Sarmento et Oliveira, 2004, p.13).

Bien que restreinte, la bibliographie portugaise sur l'éducation en contexte rural compte quelques travaux récents, solidement construits (Ferreira, 2005; Oliveira, 2005), notamment un travail de recherche empirique sur le projet des écoles rurales dans la région nord-est de l'Alentejo, qui sert de base à la présente communication (Amiguinho, 2004; 2005).

Dans le cas du Brésil, les politiques de «développement» et la pénétration de la logique de production capitaliste (agro-négoce) n'ont pas changé les anciennes structures agraires et la propriété de la terre est très souvent devenue une réserve de valeur des entreprises multinationales. Pendant la période de la dictature militaire, des dizaines de millions de personnes ont été expulsées de leurs terres et sont allées vivre à la périphérie des grandes villes. Aujourd'hui, beaucoup de ces salariés, sans emploi et sans toit, sont revenus à la campagne et voient dans la réforme agraire et le Mouvement des sans-terre un horizon d'espoir. Le Mouvement des sans-terre a un caractère

national et plonge ses racines dans la tradition historique brésilienne des mouvements populaires de lutte pour la terre ; il bénéficie d'appuis importants dans le mouvement syndical et dans de larges secteurs de l'Église catholique. Il y a une vaste bibliographie sur cette matière, mais nous avons pris comme base empirique de ce texte le travail de recherche développé par Célia Vendramini, circonscrit à l'État de Santa Catarina (Vendramini, 2000; 2002; 2004; 2005).

Malgré des réalités empiriques si contrastées, les approches de recherche, dans les cas portugais et brésilien, ont des points communs qu'il est très important de souligner. Il y a tout d'abord des affinités thématiques : dans les deux cas, la recherche porte sur des initiatives non étatiques, de «base», qui visent à produire des changements sociaux, en contexte rural, articulées avec des propositions d'intervention éducative. En second lieu, il y a des affinités méthodologiques : dans les deux cas, il s'agit de méthodologies d'inspiration ethnographique qui supposent une claire implication du chercheur et un contact très intense avec le terrain de recherche, sur la base d'une épistémologie de l'«écoute» (Berger, 1992). En troisième lieu, il y a une affinité de problématique : notre approche comparée s'inscrit dans une tradition qui privilégie la production d'intelligibilité sur un problème qui n'est pas délimité par des frontières géographiques. Le problème commun est de savoir comment s'articulent des mouvements sociaux avec des processus d'émancipation et avec la construction de modes éducatifs alternatifs au mode scolaire.

Apprentissages collectifs dans le Mouvement des sans-terre

Au XXème siècle, de profondes transformations se sont produites dans la façon d'organiser la vie et le travail des populations rurales au Brésil. On assiste à une pénétration perverse du capitalisme dans les rapports de production de la campagne, qui transforme toute la production et la soumet au capital, tout en maintenant les anciennes structures agraires. La «modernisation» de l'agriculture du pays a accentué encore davantage la concentration de la propriété de la terre (le Brésil a le taux le plus élevé de concentration de propriétés rurales au monde), ce qui a un prix élevé, à savoir la destruction de l'agriculture familiale, la dévastation et la dégradation des emplois

ruraux, la misère de la population rurale et la détérioration du milieu environnant. À contre-courant de ce processus de capitalisation des rapports de production à la campagne et de concentration de la propriété, se sont développés des mouvements sociaux qui, en faveur de la réforme agraire, proposent la redistribution des terres et des richesses, occupent des surfaces considérées comme improductives, exigent du travail et l'école pour leurs enfants. Les populations des campagnes revendiquent la terre, mais pas seulement. Bien plus que la reconnaissance de la légitimité de leur présence sur la terre, «ils veulent la reformulation des rapports sociaux et l'élargissement des droits sociaux» (Martins, 1993, p. 90).

La naissance de MST dans les années 80 est contemporaine d'une vague de luttes ouvrières, notamment dans le secteur métallurgique de São Paulo. Basé sur la prémisse que la lutte pour la terre doit être une lutte de masse, il s'est imposé comme l'un des phénomènes politiques les plus innovateurs en Amérique latine. L'influence de l'Église catholique a été un facteur décisif dans l'organisation des sans-terre, en particulier par l'intermédiaire de la Commission pastorale de la terre. Créée en 1975, celle-ci a traduit un changement idéologique dans le travail pastoral de l'Église à cette époque, engagée dans l'organisation communautaire et dans les luttes pour la terre. L'action du MST s'inscrit dans un contexte de conflictualité sociale croissante, qui s'exprime aussi bien par le nombre de conflits (1.801 en 2004, 1.881 en 2005), que par le nombre de morts provoqués par ces conflits (31 en 2004, 64 en 2005) ou le nombre de familles expulsées de la terre (4.366 familles en 2005, soit une augmentation de 42,5% par rapport à l'année précédente)[2]. Face à la forte pression sociale exercée par le MST ces vingt dernières années, certaines surfaces ont été destinées à la réforme agraire et plus de deux mille occupations de terre ont été réalisées par 300.000 familles, ce qui représente la conquête d'environ 7 millions d'hectares[3].

Par sa structure organisationnelle et par son programme politique, le MST est bien davantage qu'un mouvement de protestation ; c'est aussi une forte organisation sociale et politique de masse. Parmi les mouvements connus de lutte pour la terre, le MST est celui qui présente le plus haut niveau d'articulation interne, avec une présence

[2] Cf. Conflits dans les campagnes brésiliennes, www.cpt.org.br
[3] Cf. Agenda MST, 2004

effective dans 23 États brésiliens, une structure organisationnelle d'étendue nationale et une grande homogénéité dans ses formes de lutte. Sous la devise «occuper, résister et produire», l'action menée par le mouvement permet à ses membres de jouer un rôle protagoniste de transformation où ils apprennent des modalités collectives et autonomes pour unir, organiser, négocier, lutter, construire une identité, prendre conscience des intérêts et des droits, accéder à une appréhension critique du monde. Au cours de ces dernières décennies, la croissance du chômage, du travail précaire, de la violence urbaine et de la misère vécue dans les quartiers urbains dégradés[4] a été un facteur important de la massification des luttes du MST. Pour ceux qui n'ont ni perspectives de travail, ni de vie, le MST apparaît comme une réponse possible, mobilisant en faveur de la réforme agraire ceux qui n'ont ni travail, ni terre, proposant l'occupation des terres et leur transformation en «assentamento»[5] (unité coopérative de production), sur la base de la coopération et de l'auto-organisation.

Dans le cadre de l'action développée par le MST, l'éducation présente un caractère ample, car elle prend en compte les divers espaces et formes d'apprentissage au-delà de l'école. L'apprentissage s'engage de façon prédominante dans une voie de formation expérientielle où les processus d'acquisition des savoirs ont leur origine dans la globalité de la vie des personnes. C'est une éducation nettement informelle, qui est associée à la dynamique même des formes de lutte. L'occupation des terres est un acte radical et collectif qui ne peut se concrétiser qu'avec une grande masse de personnes, avec une organisation et une cohésion autour d'objectifs clairs et communs. C'est la seule façon d'affronter l'ordre établi et la répression correspondante.

Dans une première phase de la lutte, la vie dans le « *campement* », en ce qu'elle favorise la solidarité et l'aide mutuelle à des moments de grande tension sociale, permet des changements dans la perspective de vie, dans les habitudes, les valeurs et les façons d'agir. La routine

[4] Ces quartiers, appelés "favelas" au Brésil, sont l'équivalent des "bairros de lata" au Portugal et des "bidonvilles" en France.

[5] L'«assentamento» correspond à la prise de possession légitime de la terre. Il est généralement précédé par une forme de lutte qui peut durer des années, appelée l'«acampamento» («campement»), qui est une installation précaire et provisoire sur les terres à exproprier ou à proximité.

du campement induit ces changements grâce aux réunions quotidiennes des *commissions* (alimentation, santé, éducation, hygiène, sécurité, production et finances), des *noyaux de familles* et des *assemblées*. Même les enfants apprennent très tôt à s'organiser en créant leurs propres commissions. La participation aux réunions, la coordination, la transmission d'informations, l'exposition publique, l'émission d'opinions, la participation à des cours, défilés et manifestations publics s'instituent comme des moments forts d'apprentissage individuel et collectif.

Dans une seconde phase de la lutte, celle de l' «*assentamento*», les sans-terre sont confrontés à une série de besoins qui ne faisaient pas partie de leur quotidien précédent. Ils sont défiés à prendre en charge des tâches complexes. Il faut planifier la vie et le travail, décider du mode d'organisation de la production (collective ou individuelle), ce qu'il faut planter et où, avec quelles ressources, se procurer des financements, obtenir une assistance technique, négocier avec des agents externes. Ils doivent aussi affronter et résoudre des problèmes concernant la maison, l'école, la santé et les routes. Il y a une très grande diversité d'expériences organisationnelles dans les « assentamentos » du MST, mais toutes les coopératives de production se constituent en visant à maintenir la cohésion des travailleurs entre eux et avec le mouvement, en développant des expériences où la coopération démocratique est le centre de l'organisation. Cependant, ces expériences se réalisent au sein de coopératives agricoles qui produisent pour le marché et qui sont donc nécessairement insérées dans la logique capitaliste. On observe ainsi un conflit entre les anciens modes de production de la vie et l'émergence d'expériences d'organisation coopérée.

Participer au mouvement ne signifie pas seulement, ce qui serait déjà beaucoup, avoir accès à la possession de la terre. C'est aussi un riche processus de socialisation, à travers un mouvement qui révolutionne les modèles de pensée, de vie et d'action des travailleurs ruraux. L'apprentissage collectif et individuel passe naturellement par le vécu et la résolution des conflits qui traversent le fonctionnement des unités coopératives. Au niveau central, le MST planifie la formation dans les domaines politique et technique avec, par exemple : le cours de magistère pour les professeurs des « assentamentos », le cours supérieur de pédagogie de la terre et le

cours d'administration de coopératives, dispensés à l'ITERRA (Institut technique d'enseignement et de recherche en réforme agraire), lié au MST. Les élèves de ces cours participent à la gestion des écoles et réalisent des travaux pratiques dans les « assentamentos », dans le cadre d'une pédagogie de l'alternance. Le MST subventionne également l'École nationale Florestan Fernandes, qui offre aux membres du mouvement des cours basiques de formation de cadres et de formation de formateurs.

L'éducation scolaire dans les « campements » et les « assentamentos » a une fonction socialisatrice en ce qui concerne les modes de travail et de vie proposés par le MST, qui souhaite instituer une école différente de celle qui est mise en place par le système officiel, orientée sur des valeurs qui lui sont propres. Selon le point de vue du MST, l'école traditionnelle développe des pratiques et des contenus étrangers à la réalité de l'homme de la campagne. Le MST vise à préparer les enfants et les jeunes des « assentamentos » pour qu'il y ait une continuité dans la lutte pour la conquête de la terre. Les « assentamentos » comptent avec des écoles du réseau régulier de l'enseignement fondamental, qui ont un caractère itinérant dans les « campements ». Certains « assentamentos » comptent également avec des écoles de l'enseignement moyen. Il y a en tout 1800 écoles publiques d'enseignement fondamental, fréquentées par 160.000 enfants et adolescents pour 3.900 enseignants. Les espaces d'enseignement de la petite enfance comptent avec 250 enseignants[6]. Le MST élabore et applique son propre programme d'éducation dans les écoles des « assentamentos », en utilisant des matériaux et des procédures didactiques spécifiques, dans le souci de garder vivante la mémoire de l'histoire de la lutte, de reproduire et de recréer des habitudes, des actions, des modes d'organisation du travail et de la vie collective.

En ce qui concerne l'éducation et la scolarisation en milieu rural au sens large, au-delà des limites des initiatives et expériences des MST, elles ont conquis une place de plus en plus importante, ces dernières années, dans les débats et dans les politiques éducationnelles du Brésil. Cette situation n'est pas née du néant, elle ne provient pas non plus de l'initiative des politiques publiques. Elle est le fruit d'un

[6] Cf. Chiffres du MST: www.mst.org.br

mouvement social, de la mobilisation des travailleurs de la campagne et de leur lutte.

Le projet des écoles rurales

Invoquant des raisons de caractère démographique (diminution du nombre d'élèves) et des inconvénients pédagogiques découlant de l'existence d'une classe unique et des problèmes de socialisation qui résulteraient de la présence de petits groupes d'élèves dans chaque école, la politique éducative officielle a été orientée vers la fermeture de ces petites écoles rurales, ce qui a permis des économies d'échelle en réorganisant le réseau scolaire. Le Projet des écoles rurales a été lancé dans les années 90 à contre-courant de cette politique, sur la base d'une prémisse fondamentale, à savoir que le problème qui se pose se définit non pas par sa dimension «technique» (organisation du réseau scolaire), mais par sa dimension «politique» (comment l'école et l'action éducative peuvent-elles s'inscrire de façon positive dans le contexte rural). L'idée clé sous-jacente à ce projet est que l'existence de la petite école rurale ne représente pas nécessairement un «problème» dans le sens où elle serait une difficulté ou un «obstacle» et que, au contraire, elle peut être envisagée comme une «*ressource*» pour l'intervention éducative et sociale (D'Espiney, 1994), avec des répercussion positives sur le plan pédagogique et communautaire.

Dans une phase initiale du projet, l'intervention était principalement conçue comme une stratégie de formation continue des enseignants. Par l'organisation de réseaux d'écoles géographiquement proches, des «journées différentes» ont été organisées, où chacune des écoles a accueilli les enseignants et les élèves, et plus tard les familles, de toutes les autres écoles du réseau, pour organiser, préparer et exploiter des activités communes. On cherchait ainsi à rompre l'isolement des enseignants, en créant des équipes éducatives où action et formation coïncidaient dans l'espace et dans le temps de travail. Dans la région où a été menée la recherche empirique sur laquelle nous nous basons, la phase initiale du projet, centré sur la formation des enseignants, a été analysée et documentée dans le cadre d'un travail de recherche, édité sous le titre significatif de « Vivre la formation, construire le changement » (Amiguinho, 1992). On est vite passé de la constatation de l'isolement des enseignants à la dimension de l'isolement des écoles et de celle-ci à la dimension, décisive cette

fois, de l'isolement des villages. Le projet a mûri et s'est développé dans la mesure où il a été capable de reposer le problème initial, en associant l'existence et le fonctionnement des écoles à l'avenir même du monde rural, puisque non seulement la fermeture des écoles accélère la mort des villages, mais, en plus, l'existence d'écoles *ayant un projet* peut contribuer de façon décisive à une revitalisation sociale et culturelle du monde rural.

L'orientation du projet sur la concrétisation de projets éducatifs intégrés, dans des communautés précises, basé sur le *protagonisme des enfants* entendus comme des producteurs de savoir, a favorisé l'implication des familles et de la population, en particulier des générations les plus anciennes, ainsi que des pouvoirs locaux et autres partenaires (associations, centres de santé, etc.). Ainsi sont nés et se sont développés des projets d'intervention locale qui se sont traduits par des expériences riches et bien documentées (Amiguinho, 2004; Canário et Santos, 2002). Citons, à titre d'exemples :

- La création, à l'initiative de l'école et avec la participation de la communauté, d'un musée ethnographique local, dans la petite ville d'Alpalhão, ce qui a supposé un travail de recherche, de collecte et d'organisation de matériaux sur l'histoire et la culture locale ;
- La réhabilitation d'une activité artisanale (ateliers de marionnettes) dans le village de Santo Aleixo ;
- La création d'une bibliothèque communautaire dans le village d'Urra ;
- La création d'un centre communautaire dans le village d'Ouguela, articulant le fonctionnement de l'école avec un centre de jour pour personnes âgées, qui ont alors pu avoir une intervention constante dans les activités de l'école ;
- La campagne menée dans trois villages de la commune de Monforte, à l'initiative des écoles, qui a permis la reprise du service de distribution postale, autrement dit le « retour du facteur ».

La recherche qui a été menée a mis en évidence la pertinence de ce projet d'intervention à quatre niveaux différents : l'affirmation et la consolidation du professionnalisme des enseignants, sur la base du travail en équipe et de la réflexion sur leurs pratiques ; l'importance des activités de production développées par les enfants, ce qui implique de les traiter comme des personnes et non comme des «élèves», en privilégiant la construction d'un sens positif pour le

travail réalisé à l'école ; la contribution de l'intervention éducative scolaire dans la construction de réseaux et de processus d'animation sociale et culturelle, territorialement insérés ; l'importance des processus éducatifs de nature non formelle et la façon dont leurs potentialités peuvent être réorientées en faveur de la construction d'une «autre» école.

À partir de la recherche empirique menée dans cette région, on peut reconnaître, dans les pratiques éducatives présentes dans les réseaux d'écoles intégrés dans le Projet des écoles rurales et qui représentent ce que Sarmento e Oliveira (2004) ont désigné par «une pédagogie en action dans le contexte rural», un ensemble de traits communs : la valorisation de la production écrite dans un contexte de culture orale ; la recherche et la collecte de données sur le patrimoine local (historique, culturel, environnemental) ; les modes de travail pédagogique orientés sur le «faire», sur la découverte et la matérialisation des savoirs en produits communicables ; la mobilisation à l'action éducative de divers agents communautaires, favorisant l'implication de plusieurs générations ; une pédagogie basée sur des échanges permanents, des réseaux et sur la valeur de la participation ; la recréation et la reconfiguration des espaces et des temps éducatifs qui dépassent les limites traditionnelles du monde scolaire.

Conclusion

Au Portugal et au Brésil, dans des contextes géographiques, politiques et sociaux très contrastés, des expériences très riches de construction d'offres éducatives et formatives se sont développées en milieu rural. D'une part, ces expériences interrogent sur un mode critique les approches éducatives fondées sur la «naturalisation» du monde scolaire et, d'autre part, elles mettent en question les approches qui analysent les politiques éducatives en prenant comme référence centrale le rôle et l'initiative de l'État. La synthèse que nous avons présentée des résultats de la recherche empirique menée sur le Projet des écoles rurales (Portugal) et sur les pratiques éducatives du «Mouvement des sans-terre» (Brésil) informe sur les pratiques éducatives «alternatives» qui naissent et se développent en-dehors de la sphère de l'État et qui, en même temps, se situent dans une claire opposition aux logiques de marché. Ce sont des exemples de

pratiques éducatives liées à des mouvements sociaux (de nature et de portée très distinctes), où s'affirme la possibilité d'articuler de nouveaux types de rapport social fondés sur la convivialité, sur la base de l'autonomie des participants et en favorisant leur émancipation, autrement dit en contribuant à ce qu'ils s'instituent comme sujets de leur propre histoire et de leur destin. Ces pratiques éducatives supposent des relations avec le savoir et des relations de pouvoir distinctes de celles qui sont caractéristiques de la «forme scolaire» (basée sur un savoir révélé, extérieur à l'expérience de celui qui apprend et centré sur l'accumulation d'informations). La valorisation des processus d'éducation non formelle, la combinaison entre les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage, la réversibilité des rôles éducatifs (tous enseignent et tous apprennent) et l'articulation, dans un même processus, de l'éducation des enfants et des adultes, font en sorte que le problème du *sens* et de la *relation avec le savoir* précède la définition des conditions pour apprendre et une socialisation préalable en ce sens (rôle joué par l'école en ce qu'elle transforme les enfants en élèves).

Références bibliographiques

AMIGUINHO, Abílio (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), 7-43.

AMIGUINHO, Abílio (2004). *Escola, professores e contexto local num processo de inovação: um caso de intervenção socioeducativa numa rede de escola e de comunidades em meio rural*. Lisboa: FPCE (Thèse de doctorat à publier).

AMIGUINHO, Abíio (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.

ANTUNES, Ricardo (2002). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. S. Paulo: Cortez Editora

ANTUNES, Ricardo (2005). *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. S. Paulo: Boitempo Editorial.

BERGER, Guy (1992). A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-26.

BERNARDO, João (2000). *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores. Ainda há lugar para os sindicatos?* S. Paulo: Boitempo Editorial.

BERNARDO, João (1991). Economia dos conflitos sociais. S. Paulo: Cortez Editora.

DUBET, François (2002). *Le déclin institutionnel*. Paris: Fayard.

CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui e SANTOS, Irene, Orgs. (2002). *Educação, inovação e local*. Setúbal: ICE.

CANÁRIO, Rui, Org. (1995). *A escola rural na Europa*. Setúbal: ICE.

D'ESPINEY, Rui, Org. (1994). *Escolas isoladas em movimento*. Setúbal:ICE.

FERREIRA, Fernando (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GORZ, André (1980). *Adieux au prolétariat. Au-delà du socialisme*. Paris : Seuil.

MARTINS, J.S. (1993). *A chegada do estranho*. S. Paulo: Hucitec

OLIVEIRA, Joaquim (2006). *A educação em meio rural como paleta de possibilidades para o desenvolvimento local: contributos da escola do 1º ciclo do Ensino Básico e do Jardim de Infância*. Braga: Université du Minho (Thèse de doctorat).

SARMENTO, Manuel e OLIVEIRA, Joaquim (2004). *A escola é o melhor do povo*. Porto: Profedições.

VENDRAMINI, Célia (2005). A experiência colectiva como fonte de aprendizagem nas lutas do Movimento dos Sem Terra no Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, 6

VENDRAMINI, Célia (2004). Trabalho e educação nas cooperativas do MST. In: Tiriba, L. e Picanço, I. (Orgs.). *Trabalho e educação: arquitectos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária*. Rio de Janeiro: Ideias e Letras.