

# **Qualificando os contextos rurais: atores e transformações educativas que geram espaços de cooperação e de cidadania ativa**

Antón Costa Rico<sup>1</sup>

Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

## ***Resumo:***

Fazemos a seguinte questão: Estão em via de extinção, tanto o mundo rural, como a ‘escola rural’? Sobretudo, tendo em conta a parcial certeza na resposta, é desejável? Não é desejável, ainda que temos de ser conscientes de que os ‘mundos rurais’ estão mudando e com isso também tem de se contemplar uma visão renovada sobre o que tenha de ser a escola nos contextos rurais. A questão, presente nas agências internacionais desde há meio século, propõe-se atualmente com novas reflexões.

***Palavras-chave:*** Mundo rural, Escola rural, Desenvolvimento local, Comunidade.

## ***Abstract***

Posed us the question: Are in roads of disappearance, so much the rural world, as the rural school? And especially, having in account the partial certainty in the answer: is desirable? It is not desirable, although we have to be conscious that the “rural worlds” are changing and with this also has to contemplate a vision renewed on what have to be the school in the rural contexts. The question, present in the international agencies from does average century, pose at present with new questions.

***Keywords:*** Rural world, Rural school, Local development, Community.

## **Tanto o mundo rural como a ‘escola rural’ estão em vias de extinção?**

---

<sup>1</sup> Professor catedrático (aposentado) de História da Educação. Do Grupo de Investigação SEPA- Interea da Universidade de Santiago. De Nova Escola Galega. [anton.costa@usc.es](mailto:anton.costa@usc.es)

Temo-nos perguntado em momentos anteriores e em escritos prévios motivadas pelo nosso exercício docente, de escrita e investigação se, num mundo urbano como o atualmente dominante em nossas sociedades europeias, teria chegado o fim do mundo rural. Falar do ‘mundo rural’ é falar de território humanizado, de economia, de relações sociais, de socialização, de saberes socioculturais, de antropologia cultural, de crenças, atitudes e valores; um enredo, um tecido, um substrato, também um ‘campo’ no sentido Bourdieusiano que é palco de vectores, de conflitos e de dilemas. Chegou ao fim, repito? E se assim fosse, também teríamos de nos perguntar: chegou o fim das escolas rurais? Adiantando uma resposta provisória temos afirmado: não chegou ainda, na verdade. Pelo contrário, o debate social entre nós parece estar atingindo uma nova força e apresentação.

Hoje, neste ano pandémico de 2021, ratificamos, de modo empírico e vivencial, a cada vez mais incisiva e sentida problemática da sustentabilidade e da mudança climática, por uma parte, e, por outra, a situação pandémica, absolutamente inesperada, que nos fez girar os olhos para o mundo não urbano com uma intensidade sociológica e emocional também inesperada no curto prazo de seu desenvolvimento. É então essencial que nos detenhamos perante estas questões.

Devemos constatar, à partida, que o contínuo desenvolvimento urbano registrado mundialmente no século XX —que continua no presente do século XXI com processos internacionais de intensificação— vem sendo motivo de crescente preocupação social e de avaliações críticas, perante muitas de suas negativas consequências, como já se fez em 1972 no Relatório do Clube de Roma, ao valorizar a perda ecológica no mais amplo sentido e significação do ecológico e pelo que supõe de negativo para o desenvolvimento humano; uma avaliação crítica que atualmente se vê realizada desde as evidências da grave crise climática. Falamos de um desenvolvimento, ou dito melhor ‘mau desenvolvimento’<sup>2</sup>, de ordinário contraditório com os índices de desenvolvimento humano propostos pelas Nações Unidas, que se vem processando com desequilíbrio de fatores e com destroço e derrubo dos ‘mundos rurais’, que não temos de os contemplar com ingenuidade e de modo bucólico, pois seria obviar sua própria complexidade: em todo caso, somos conscientes de que a sua historicidade mais pausada permitia mais frequentemente atender ‘as escalas humanas da vida’.

---

<sup>2</sup> Dito com uma expressão atenciosamente utilizada por parte do professor comparatista da educação Pierre Furter, de longa e produtiva estância no Brasil em programa da UNESCO, ao que aqui fazemos homenagem de reconhecimento. Expressão presente a diversos textos seus (1982 e outros).

Constatamos, igualmente, que este desenvolvimento urbano, que adotou quase sempre formas abrasivas, interveio no crescente deterioro da funcionalidade e vitalidade dos serviços comunitários e, em particular, das instituições escolares presentes nos meios rurais. Estas tinham sido, em medida apreciável há um século ou em tempos mais recentes —nunca generalizável—, espaços de vida ao serviço das pessoas e das comunidades rurais; no entanto, seu potencial foi desde aqueles momentos muito frequentemente desconsiderado, ante a força imparável dos fenômenos urbanos.

Trata-se, então, de revisitar estas práticas políticas e sociais destrutivas, desestruturantes. Neste sentido, uma dessas vozes mais autorizadas desde o ângulo acadêmico na hora de descrever e diagnosticar esta complexa situação e na hora de propor linhas de superação foi a do professor Pierre Furter, como fez Mario Viché ao enunciar na proposta geral deste Simpósio<sup>3</sup> o seguinte: “*Em 1983 Pierre Furter publicava Les Espaces de la Formation, um texto que apresentava a importância e o impacto dos aspetos espaço-contextuais na configuração dos meios educativos como espaços identitários e de sinergia para o desenvolvimento cultural e a formação do ser humano. Ao mesmo tempo em que dava forma às suas teses sobre a Educogenia, propunha claramente as dinâmicas socioeconómicas e culturais que interatuam no momento de configurar estes espaços educativos*”.

Concorde-se com esta posição, quase quarenta anos depois, temos de assinalar que deve finalizar o derrubo<sup>4</sup> dos ‘mundos rurais’ e das instituições escolares rurais, ao tempo em que seu sentido terá de revelar-se a fim de poder contemplá-los:

a) como espaços/territórios de desenvolvimento social, emocional e intelectual dos coletivos infantis, adolescentes e, inclusive, adultos interessados pela proximidade física,

b) como espaços de convivência com o propósito de revitalização humana de espaços rurais,

c) como espaços osmóticos da comunidade e laboratório de projeção socioeconômica;

---

<sup>3</sup> O presente texto enquadra-se na sua formulação original, com outros complementários, no marco académico de um relevante Congresso de Pedagogia realizado em Santiago de Compostela (Galícia, Espanha) no passado mês de julho de 2021.

<sup>4</sup> Não ha dúvida que muitos aspectos da vida rural tradicional estão chegando ao seu fim, se de facto não o atingiram já; as profundas transformações do tempo presente têm a ver com a questão, mas o derrubo que tão frequentemente vivemos dos mundos rurais —e ao dizê-lo mostro a realidade da Galícia, como o meu contexto vital particular— não é o caminho; não há nisto processos de transformação que ligam oportunamente passado e presente, patrimônio de saberes e projetos de fronteira e de horizonte. Os derrubos são destrutivos também das raízes necessárias a quem deve projetar.

d) como *relais* que se articulam como cruzes de caminhos entre a sociedade em rede (digital) e a vida coletiva das pessoas.

### **Meio século de preocupação internacional ante esta problemática**

Estamos ante uma preocupação sentida agora de modo mais crucial, como dissemos. Mas seria torpe pensar que se caminhou com insensibilidade política, social e ainda no campo das ciências sociais e da educação por parte de todos os atores. Não há dúvida da insensibilidade presente nas grandes decisões políticas mundiais ou por parte dos grandes poderes econômicos nacionais/multinacionais; não há dúvida, também, sobre as práticas abrasivas do ‘primeiro mundo’ —os países do capitalismo avançado—, nem de tantas condutas particulares que somadas constituíram e constituem essas paisagens problemáticas. Dito isto, a insensibilidade não é aplicável em todas as circunstâncias e casos, dada a existência de mostras de sensibilidade que vale a pena recordar, ao menos brevemente, tanto para evitar um *adanismo* histórico, como para partir de uma consciência sobre diagnósticos e propostas que, avançadas em outros momentos, nos possam ainda oferecer luz na atualidade. Permitam-nos, então, fazer uma curta e não sistemática lembrança em torno de questões que estão interconectadas: referimo-nos a “espaços e territórios humanizados”, “comunidades e culturas locais”, “participação e democracia cultural”, “desenvolvimento rural integrado”, “desenvolvimento endógeno e aut centrado”.

A preocupação pelo desenvolvimento comunitário com autonomia e empoderamento, fazendo parte de uma visão integral do desenvolvimento rural, com coordenação de todas as pessoas e agências implicadas, e com protagonismo da educação pensada com ajuste às necessidades e expectativas locais, se pôs de manifesto, por exemplo, no *Rural Development Seminar for Sennior Personnel* celebrado em 1973 em Holtz, Denmark, sob o patrocínio das Nações Unidas<sup>5</sup>. Uma chamada de atenção que prosseguiu com os relatórios de Pierre Rakotomalla e de Le Thanh Khoi, *L'éducation au milieu rural* (Paris, 1974) e de Louis Malassis, *Ruralidade, Educação e Desenvolvimento* (Paris, 1975). Por sua vez, a Conferência Mundial convocada em 1979 pelas Nações

---

<sup>5</sup> Assim, se reflete também em Houghton, H., Tregear, P. (1969). *Community schools in developing countries*. Hamburgo: Instituto da Unesco para a educação. E é oportuno indicar que já nos anos setenta do séc. XX, que se prolongará no tempo, o serviço de publicações da UNESCO mostra uma preocupação de estudo e de elaboração de propostas sobre estas questões, que permitiu fornecer múltiplos recursos e orientações valiosas à escala internacional.

Unidas sobre a reforma agrária e o desenvolvimento rural veio a afirmar a virtualidade do desenvolvimento rural integrado.

Foi-se abrindo passo à necessidade de elaborar modelos educativos inspirados nos valores endógenos (ainda que não só)<sup>6</sup>, tirando partido dos recortes psico-sociológicos, das atitudes, dos conhecimentos e capacidades que possam estimular o desenvolvimento de um processo global de educação. É o que igualmente se indicou nas Recomendações da XX sessão da Conferência Geral da UNESCO celebrada em Paris em 1978, como ressaltaram Raymaekers e Barcquelaine (1985).

No palco europeu temos de anotar os programas e propostas iniciados no final dos anos sessenta pelo Conselho de Cooperação Cultural do Conselho de Europa. Referimo-nos, em particular, ao Projeto de Educação Permanente realizado entre 1967 e 1979<sup>7</sup>, sob a direção de Bertrand Schwatz desde 1972, com o desenvolvimento da noção de “educação integrada no território”, que deu lugar à realização de experiências de centros integrados em diferentes espaços entre os anos 1972 e 1987. Numa perspectiva coincidente, o mesmo Conselho de Europa promoveu desde 1978, com o eixo da “democracia cultural”, o projeto das 21 cidades: *Villes et développement culturel: une perspective locale*<sup>8</sup>. Projeto acompanhado da criação de uma rede de iniciativas locais de desenvolvimento comunitário<sup>9</sup>, bem como da *Campagne Européenne pour le monde rural*, que em 1988 chegava aos seus vinte anos de experiências e linhas de desenvolvimento<sup>10</sup>.

Num plano sub europeu, esta problemática e seu tratamento estão igualmente presentes desde os anos setenta. Se falamos de Itália, temos de anotar as reflexões de Paolo Orefice (1978) sobre a ideia da comunidade local como totalidade sociocultural, o

---

<sup>6</sup> Pierre Furter, num seminário acadêmico celebrado em Santiago de Compostela (1990), chamará a atenção sobre a necessidade de ter uma perspectiva dinâmica e dialética, através da apreciação dos desafios que o exógeno propõe; uns desafios dotados de poder e de capacidade de imposição, que é necessário contrastar de modo inteligente.

<sup>7</sup> CONSEIL DE L'ÉUROPE/Conseil de Coopération Culturelle (1982), *Contribution au développement d'une nouvelle politique de l'éducation*. Strasbourg. Documento de trabalho.

<sup>8</sup> CONSEIL DE L'ÉUROPE (1983). *Villes et développement culturel: une perspective locale*. Strasbourg. Documento de trabalho.

<sup>9</sup> CONSEIL DE L'ÉUROPE (1986), *Reseau d'initiatives locales de développement communautaire*. (Séminaire d'Avila, (2-5. VII. 1985), Strasbourg. Documento de trabalho.

<sup>10</sup> CONSEIL DE L'ÉUROPE, “Campagne Européenne pour le monde rural”, com manifestações conclusivas no CONSEIL DE L'ÉUROPE adotadas em Lisboa no “Second colloque sur le future du monde rural. Le défi rural”. Anotemos igualmente o *Colloque international sur les moyens de reduire les disparités dans la prestation de services entre les zones urbaines et rurales*. Santiago de Compostela, 27/29 de abril de 1988. Documentos de trabalho.

que implica a gestão da educação a nível local, ou o tratamento do território e do desenvolvimento endógeno, que nos propunha Rafaela Semeraro. Se falamos de França aludiremos à preocupação perante o desaparecimento das escolas rurais em conexão com outros fenómenos de mau desenvolvimento e de destruição dos espaços rurais, às que aludiu Marcel de Clerck (1984) e em repetidas ocasiões a Fédération de Delegués Départementaux de l'Éducation Nationale. Na Suíça, levaram-se a cabo estudos e fizeram-se propostas relevantes<sup>11</sup>. Houve naqueles anos oitenta propostas salientáveis desde as organizações profissionais docentes<sup>12</sup>. Detetam-se mostras de importância em Espanha, através de ações específicas do Ministério de Educação (1987) e das publicações resultantes de cuidados programas territoriais (Hernández, 1989). Podendo assinalar igualmente referências específicas desde a Galícia<sup>13</sup> (Caride, 1990) ou desde a Catalunha<sup>14</sup>, sobretudo por meio de ações de sensibilização e formativas levadas a cabo mediante publicações e jornadas organizadas desde os Movimentos de Renovação Pedagógica, através das quais se desenha a escola como um lar permanente de cultura e de vida aberto e integrador da comunidade e um serviço público com o objetivo central da busca da efetiva igualdade de oportunidades através da educação. Estamos, assim, perante um conjunto de propostas que se prolongam até aos finais do século XX (*Cahiers Pédagogiques*, França, 1998) e aos inícios do XXI (Caride, *et al*, 2007), no que nós mesmos participámos com diversos trabalhos académicos, habitualmente unidos à observação do palco galego, mas também com uma contribuição, em colaboração, realizada com mirada internacional (Costa, Civera, 2018).

### **(Contra) o esquecimento e a destruição da “escola da comunidade (local)”**

A política modernizadora empreendida em diversas latitudes e também em Espanha no final dos passados anos sessenta, levou a concentrar os recursos económicos e profissionais nos novos centros graduados previstos, no nosso caso, na Lei Geral de

---

<sup>11</sup> Furter, Pierre, Guindani, S., *et al* (1983). “Education et developpment régional en Suisse”. Genève, informe académico final, 5 vols. Documentos de trabalho. Também devemos referir a monografia *Education et Recherche*, 2, 1985.

<sup>12</sup> Conferência Geral Mediterrânea da Confederação Mundial de Organizações do Professorado, com a colaboração do Conselho de Europa, Malta, 1988.

<sup>13</sup> O Movimento de Renovação Pedagógica Nova Escola Galega vem impulsionando desde os passados anos oitenta distintos encontros de trabalho, que em alguns casos se refletiram em publicações, como no caso que se cita: VVAA, Monográfico de Escola rural, *Revista Galega de Educación*, 3 (1986). Pode-se visionar atualmente o site <https://www.rededorural.org/leira-de-educacioacuten.html>

<sup>14</sup> Como exemplo, referimo-nos à Federació de Moviments de Renovació Pedagógica de Catalunya que vem organizando desde os anos 80 diferentes Jornades d'Escola rural de Catalunya, também com diversas publicações.

Educação de 1970. Aconteceu assim, fatidicamente, um esquecimento das escolas unitárias que atendiam a uma população infantil rural. E de tal modo, abandonaram-se as possibilidades educativas, culturais e sociais que as “escolas de comunidade (local)” podiam oferecer.

Esta orientação foi a que se impôs ao longo dos anos setenta e seus efeitos, ainda que atenuados, seguiram nos passados anos oitenta. Foi celebrada por alguns setores sociais e profissionais; outros a viveram como um dado irremediável, como a condição para o acesso a uns melhores serviços educativos; e teve, assim mesmo, setores que se opuseram, em defesa da escola da comunidade; setores que avaliaram crítica e negativamente este modo de proceder.

Os (novos) centros com frequência submetidos a uma massificação despersonalizada, com problemas relacionados com os transportes e cantinas, em ruptura com o meio familiar, cultural e social, com similar instabilidade no professorado, e/ou com um professorado que com frequência praticava uns modos docentes que primavam a assimilação transculturadora, ou que penalizava o desenvolvimento educativo dos alunos de língua galega<sup>15</sup> e ligados à cultura ambiental galega, ao infra valorizar os saberes locais reconhecidos pelo aluno e ao não reconhecer a existência da heterogeneidade psicossocial e cultural das pessoas, que se reflete nas diferentes formas e tipos de percepção da realidade e de elaboração do conhecimento, o que desde a antropologia se conhece como a “mente cultural”, determinante na cognição do mundo.

No fundo destas valorações críticas bate, sem dúvida, também uma intensa preocupação perante a destruição dos espaços rurais como espaços de vida com sustentabilidade, à vista do envelhecimento da população, da desintegração continuada das comunidades rurais e do contínuo desequilíbrio populacional entre o urbano e o rural. Ao destruírem-se as ‘escolas de proximidade’ e ao não aculturar o aluno respeitando o seu meio, isto não faria mais que “apressar ou processo de desertificação das próprias comunidades”, desde o suposto de que “as escolas poderiam converter-se, pelo contrário, em polos de desenvolvimento comunitário, contribuindo para gerar e alimentar dinâmicas de ação local revitalizadoras do tecido local”, tal como se afirmava entre as conclusões das Primeiras Jornadas da Mesa Galega de Educação Não Rural, celebradas em Lugo em 2002.

---

<sup>15</sup> Origem do português posterior, por isso também chamada em Portugal, às vezes, língua galego-portuguesa.

## **Os tempos estão mudando**

Junto à ‘desertificação’ apareceram, no entanto, novos fenômenos de ‘urbanização’ dos espaços rurais. Isto é, junto à sobrevivência e/ou destruição de fenômenos e de pautas culturais tradicionais referidas ao espaço rural, apareceram paulatinamente e cobraram mais força nos anos noventa fenômenos culturais novos, que também marcam presença nos centros educativos e nos obrigam a rever as nossas representações (Henriot Vão-Zanten, 1985). De que falamos, concretamente?

Nos dias de hoje, a geografia não urbana perdeu homogeneidade e diversificou-se e nela podemos encontrar espaços agrícolas, espaços residenciais e espaços industrializados ou de orientação industrial, e por isso o anterior conceito e representação da ruralidade precisa ser redefinido, pois já não se refere só ao mundo produtivo e cultural dos agricultores; registrou-se, pois, uma modificação estrutural. A anterior homogeneidade das sociedades rurais, viu-se radicalmente afetada por uma extraordinária decomposição e a subsequente crise de identidade; entretanto, estão produzindo-se situações novas em relação à diversificação produtiva, de onde procede igualmente uma observável recomposição social, também motivada, não o esqueçamos, pela utilização dos espaços rurais como espaços residenciais por parte de gentes de hábitos e vida urbana.

Por tudo isso, o sentimento de identidade local rural por parte de componentes significativos para a população que hoje vive em espaços rurais já não é o de outros tempos, o que nos leva a categorizar como ‘espaço complexo’ a muitos dos situados nas zonas rurais, dadas as suas diversas populações, o que, inclusive, pode levar a fazer variar a imagem e representação do território e também a representação das escolas; as práticas socioculturais poderão ser também diferentes. A tudo isto deveremos acrescentar que as possibilidades das tecnologias da informação e da comunicação começam a traçar territórios novos, virtuais, mas reais, que modificam as percepções espaço-temporais.

Como definir hoje o mundo rural, então? Em inter-relação com o urbano, já que não é aplicável a polarização dicotómica, nem também o paradigma do ‘contínuo urbano-rural’, no qual o rural é percebido como um mundo só receptor de mudanças aculturadoras e modernizadoras, lhe negando a possibilidade de um papel ativo e criador; também não o seria o ‘modelo pós-rural’ que define dois mundos rurais, um ‘tradicional’ e outro ‘moderno’, este dependente da cidade; mas sim seria aplicável o paradigma ‘urbano’; isto é, o urbano se converteu num poderoso modelo a imitar, mas não sem que existam readaptações, que provocam a combinação de práticas e valores dos dois universos; conquanto, impõe-se como arquétipo cultural básico o urbano, se faz através de formas

socioculturais que articulam os dois mundos; uma articulação entre a tradição e a modernidade que revaloriza seletivamente alguns aspectos do mundo rural, recreando e transformando as identidades preexistentes<sup>16</sup>.

Este modo de entendimento deve obrigar-nos a repensar o palco da escola rural no começo do século XXI. Não se trata já de uma escola para um mundo rural camponês e marinheiro, nem o é também para o mundo ‘moderno e urbano’.

### **Que escola? Que educação projetamos?**

Os vínculos entre a educação e as escolas, por uma parte, e os territórios e as comunidades, por outra, são múltiplos e complexos, se sustentava recentemente (2015) desde *Sisyphus: Journal of Education*, por parte de Boix, Champollion e Duarte, como tende a se observar, ademais, a partir das agências da UNESCO mais atentas ao desenvolvimento humano. Nesta ótica, não só a escola se vê mobilizada ao serviço de um novo desenvolvimento local, como também se propõem variados processos de animação sociocultural dirigidos para os jovens e os adultos, como se manifesta, atualmente, num crescente número de estudos e publicações (Plumelle, 2012).

Poderemos partir, como pressuposto de base, da existência de escolas rurais ou situadas no meio rural — na contramão de seu fechamento e abandono assumido a partir de uma racionalidade tecnocrática —, entendendo por estas todos os centros educativos situados no marco rural ou inclusive em espaços periurbanos, sempre que seu aluno proceda de hábitats rurais; hábitats que devem ser consolidados e ser possuidores de um verdadeiro patrimônio histórico coletivo, “*que proporciona um sentido de pertença, de identidade própria e de cultura territorial*” (Pilar Abós, 2021:7), entendendo, pois, o território como espaço vivido, espaço de identidade e de cor.

Poderemos conceber que a escola neste contexto pode desempenhar um papel fundamental no acesso à educação e ser um fator de desenvolvimento em amplo sentido. A esse respeito, sustenta Pilar Abós (2021: 21) que “*a participação da escola na formação do mapa do espaço vivido é essencial, porque o ensino relativo ao meio proporcionado na mesma facilita que o menino experimente em/com seu território próximo, que entra na escola e se converte num conhecimento vivido, percebido e próximo ao aluno*”.

---

<sup>16</sup> Nestes termos de exame e de categorização referiu-se para o caso galego o pesquisador e professor Pereiro, X. (2005 e 2007). Consideramos que esta categorização e visão podem ser transferidas a outros palcos urbano-rurais.

Esta perspectiva nos deveria conduzir à visão dos centros escolares rurais como uma importante peça no contexto de uma rede de serviços públicos de formação e de desenvolvimento sociocultural, que seja consciente da diversidade dos espaços rurais, com capacidade para realizar uma oferta cultural, formativa e educativa global, com muitos elementos de transversalidade e de uso compartilhado dos recursos.

Isto supõe olhar as escolas como parte de uma estratégia de desenvolvimento integrado e autocentrado rural, que é também desenvolvimento econômico sustentável e que luta contra a precarização e perda da diversidade dos espaços rurais, o que obriga a pensar em termos de projetos locais (de território e de educação), com elaboração de programas experimentais, com envolvimento local e integração das pessoas e também do professorado implicado<sup>17</sup> nestes processos e projetos.

Se situamos os centros educativos como parte de uma estratégia ampla de desenvolvimento integrado rural, isto também se deve refletir em medida oportuna nos currículos: a conversão do território em suporte pedagógico para a aquisição do conhecimento traduz-se no enraizamento das aprendizagens; este pressuposto deve ter a devida tradução na formação inicial e permanente do professorado, nas especificações precisas em seu estatuto docente, e nos livros escolares e outros recursos e apoios didáticos. Nesta perspectiva, o possível conceito de ‘escola de comunidade’ recuperaria um vigoroso sentido.

### **Concluindo**

Situamo-nos, assim, perante um projeto de Educogenia, reclamada com agudeza intelectual e *expertise* pelo professor Pierre Furter desde um aquilatado saber enriquecido por seus anos de experiência latino-americana pela mão da UNESCO. Uma educogenia agora também unida a novas perspectivas ecológicas. A perspectiva do “decrescimento”, isto é, a perspectiva ecológica que é necessário contemplar para iniciar um novo ou novos caminhos e percursos, precisa multiplicar os *nodos* coordenados. Isto nos deve levar a pensar prospectivamente num novo sentido para as que até aqui denominámos “escolas rurais” e na necessária inter-relação entre o endógeno e o exógeno, com investimento das linhas de ação em favor dos impulsos endógenos, necessariamente abertos.

---

<sup>17</sup> O tratamento educativo e diferenciado que se sugere exigiria que as instituições universitárias de formação do professorado incorporassem como preocupação formativa os aspectos mais relevantes -sociais, culturais, organizativos e didáticos- do que significa ensinar em escolas e contextos rurais.

Assim sendo, é evidente que ao unir escola/casa da comunidade/laboratório de projeção e *relais* de articulação, poderemos abrir palcos novos para a formação e o desenvolvimento, com objetivos, funções, recursos humanos, metodologias, processos e atividades, que permitirão pesquisar/pensar/propor linhas de ação e novos horizontes. Não chegou ao seu termo o empreendido pelas instituições escolares sitas em meios rurais, a condição de que façamos exercícios de fecunda imaginação social.

## **Bibliografia**

Abós Olivares, Pilar *et alii* (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Barcelona: Graó.

Boix, Roser, Champolion, Pierre, Duarte, A. M. (coords.) «Territorial specificities of Teaching and Learning», *Sisyphus. Journal of Education*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 3 (2), (2015).

Caride, José Antonio (dir.) (1990), *A educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: ICE/USC. T. II: pp. 21-50.

Caride Gómez, José Antonio, Pereira de Freitas, Orlando, Vargas Callejas, Germán (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Lisboa: Profedições.

Clerck, Marcel de (1984). *L'éducateur et le villageois. De l'alphabetisation de base a l'alphabetisation fonctionnelle*. Paris: L'Harmattan

Costa Rico, Antón, Civera Cerecedo, Alicia (2018). “Desde la historia de la educación: educación y mundo rural”. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9-45.

Federation de Delegués Departamentaux de l'Éducation Nationale (1988). *L'école en milieu rural*. Paris: Enquete nationale.

Furter, Pierre (1982). *Os sistemas de formação em seus contextos. Introdução a um método de educação comparada*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas.

Furter, Pierre (1983). *Les espaces de la formation. Essais de microcomparaison et de microplanification*. Preses Polytechniques Romandes; Lausanne.

Gauthier, Pierre-Louis, Luginbühl, Odile. “L'éducation en milieu rural: perceptions et réalités”, *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 59 (2012): 35-42.

Hernández, Avelino (1989). *Cultura y desarrollo en el medio local*. Madrid: Narcea.

Henriot Van-Zanten, A., “L'école en milieu rural: réalités et représentations», *Revue Française de Pédagogie*, n° 73 (1985) pp. 41-46.

Houghton, Harold, Tregear, Peter (1969). *Community schools in developing countries*. Hamburgo: Instituto de la Unesco para la educación.

Malassis, Louis (1975). *Ruralidad, Educación y Desarrollo*. París: UNESCO.

Mesa Galega de Educación no Rural (2006., *A educación no rural en Galicia*. Sada: Ed. Do Castro, p. 7.

Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Educativa. Subdirección General de Programas Experimentales (1987). *Escuelas rurales*. Colección Documentos y propuestas de trabajo. Madrid: Ministerio de Educación.

Orefice, Paolo (1978). *Educazione e territorio*. Firenze: La Nuova Italia editrice.

Pereiro, Xerardo (2005). *Galegos de vila. Antropoloxía dun espazo urbano*. Santiago de Compostela: Sotelo Branco.

Pereiro, Xerardo (2007). “Antropoloxía e modelos de relación entre o rural e o urbano”. *Revista Galega de Educación*, 39, 63-67.

Plumelle, Bernardette (2012). “Références bibliographiques du dossier Éducation et ruralités”. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, 125-135.

Raymaekers, Erik, Bacquelaine, Myriam (1985), “Una educación integrada de base para el desarrollo rural”. *Perspectivas (UNESCO)*, 3, 1985, 487-502.

Rakotomalala, Pierre, Le Thanh Koi (1976). *A educação no meio rural*. Lisboa: Moraês.

Semeraro, Raffaella et alii (1981), *I distretti scolastici tra decentramento territoriale e cultura local. Ipotesi di nuovi contenuti di professionalità per gli insegnanti*. Milán: Franco Angeli.

VVAA (1998). “L'école rurale, une école d'avenir”. *Cahiers Pédagogiques*, nº 365.