

Escola rural: de objecto social a objecto de estudo

Rui Canário*

Resumo

Tendo como referência empírica um projecto de intervenção educativa no mundo rural, “Projecto das escolas rurais”, desenvolvido em Portugal desde 1994 pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE), propõe-se neste artigo uma reflexão teórica sobre o modo de transformar um objecto social (a pequena escola rural) num objecto de estudo. A pertinência deste tema fundamenta-se na hipótese de que as características da escola rural (pequena escala, proximidade, heterogeneidade da classe única) podem ser transformadas em recursos para a produção de novas práticas pedagógicas, fazendo da escola rural uma espécie de “laboratório” de uma “outra” escola. Deste ponto de vista, a escola rural é apresentada, não como algo de obsoleto, mas como uma realidade portadora de futuro. A questão da escola rural e do seu futuro é equacionada num contexto bem mais vasto que diz respeito a uma questão civilizacional: que futuro para o mundo rural?

Palavras-chave: Escola Rural. Inovação Educativa. Escola e Comunidade.

Rural school: from social object to study object

Abstract

This paper proposes a theoretical reflection on how to transform a social object (a small rural school) into a study object, having a project of educational intervention in the rural world as its empirical reference. At stake is the *Rural School Project* which has been developed in Portugal by Instituto das Comunidades Educativas (ICE) since 1994. The relevance of such a theme stems from the assumption that rural school features (small scale, proximity, single class heterogeneity) can be taken as resources for the production of new pedagogic practices, making of it a sort of “laboratory” for a “different” school. From this perspective, rural school emerges not as something obsolete but as a future-bearing reality. Besides, this issue of rural schools and their future is approached in a much wider context which has to do with civilizational matters: is there any future for the rural world?

Keywords: Rural School. Educational Innovation. School and Community.

* Universidade de Lisboa - Ciência da Educação - Domínio de Ensino: Formação de Adultos e Sociologia da Educação.

Escola rural: de objecto social a objecto de estudo

Em Portugal, a escola no mundo rural tem representado um tema periférico e marginal da actividade de investigação, no campo educativo. Pode afirmar-se que “as escolas rurais são, entre nós, um *não-assunto* na agenda investigativa” (Sarmiento, M.; Sousa T. e Ferreira, F., 1998). Pretendemos argumentar no sentido de que é possível, interessante, útil e pertinente, do ponto de vista investigativo, exercer um olhar crítico sobre esse objecto social, em vias de extinção, e tentar transformá-lo num objecto de estudo. Para isso tomaremos como ponto de partida quatro eixos ou ideias fundamentais:

- A primeira ideia é a de que o futuro das pequenas escolas situadas em contexto rural não constitui um problema interno ao sistema escolar, inscrevendo-se, pelo contrário, numa questão bem mais vasta que diz respeito ao futuro do mundo rural, e, portanto, à configuração global da nossa sociedade;
- A segunda ideia consiste em deslocar a questão da escola em meio rural de um contexto técnico para um contexto político, contribuindo para recolocar a questão da escola e da educação no terreno dos fins e não dos meios;
- A terceira ideia corresponde a encarar o mundo rural como um terreno de resistência à “civilização do mercado”, podendo funcionar como um analisador dos mecanismos de alienação do trabalho escolar e das condições da sua eventual superação;
- A quarta ideia corresponde a equacionar o contexto rural como um terreno potencialmente fecundo para a emergência de práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar. Deste ponto de vista, a escola em meio rural aparece não como algo de obsoleto, mas sim como algo que pode ser “portador de futuro”

A escola e o futuro do mundo rural

A escola primária, enquanto instrumento de construção dos Estados modernos, constituiu, relativamente ao mundo rural, um veículo de penetração de uma cultura urbana e laica. Se, num primeiro momento, a reacção foi defensiva, num segundo momento as comunidades camponesas apropriaram-se da instituição escolar. A escola primária adquiriu, em cada aldeia uma dimensão emblemática, transformando-se num símbolo de progresso e constituindo-se como um elemento identitário da própria comunidade. Hoje, para alguns, a pequena escola em meio rural aparece como inevitavelmente condenada, em nome da “modernização” e do “progresso”. Para outros, porém, essa condenação não só não é inevitável, como também não é desejável. O processo de progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de carácter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (em termos económicos, sociais,

culturais e paisagísticos). Nesta perspectiva, debater o futuro das pequenas escolas em meio rural corresponde, necessariamente, a questionar o futuro e a possibilidade de sobrevivência do mundo rural no seu conjunto, impondo-se um reexame crítico dos modelos de sociedade e de desenvolvimento, ainda dominantes no final deste século.

A defesa da escola em contexto rural assenta, então, num triplo postulado: o primeiro consiste em considerar esta defesa como correspondendo à defesa do mundo rural no seu conjunto; o segundo consiste em considerar que a instituição escolar pode desempenhar um papel de produção social, contribuindo activamente para a revitalização social das zonas rurais (AMIGUINHO, 1995; ESPINEY, 1994); o terceiro postulado consiste em considerar que, pelas suas características singulares, a pequena escola em contexto rural pode contribuir para “reinventar” práticas pedagógicas e educativas, superadoras dos limites inerentes à forma escolar (CANÁRIO, 1995).

O problema do mundo rural é, regra geral, equacionado como um problema de desenvolvimento ou, melhor dizendo, de ausência de desenvolvimento, em contraposição ao mundo urbano e industrializado. Esta maneira de colocar a questão supõe a “naturalização” do processo de desenvolvimento que conhecemos nos dois últimos séculos e que se traduz, na actualidade, por um acréscimo simultâneo, e a nível planetário, da pobreza, do desemprego e da desigualdade (FRIEDMAN, 1996). O agravamento dos problemas sociais é concomitante com o agravamento, por alguns descrito como catastrófico, dos problemas ambientais, susceptível de pôr em causa a própria sobrevivência da humanidade.

Deste ponto de vista, a crise com que nos confrontamos não corresponde a uma crise do mundo rural tradicional que o “desenvolvimento” tem vindo a eliminar de forma sistemática, mas sim uma crise do mundo urbano e industrial, edificado com base nos valores mercantis. A maioria da humanidade vive já em grandes metrópoles urbanas, cujo crescimento se acelerou na segunda metade deste século. Entendido, no quadro da modernidade, como um sinal inequívoco de “progresso”, o crescimento urbano tem vindo a dar lugar à inquietude. A coincidência entre os grandes problemas sociais do nosso tempo (desemprego, “exclusão”, violência, criminalidade) e a transformação dos espaços urbanos tem servido de fundamento para a teorização do que alguns autores têm vindo a designar por “nova questão social”. Em vez de uma “crise do mundo rural”, será talvez mais exacto falar de uma crise da civilização urbana, no quadro da qual podem ser interpretados os problemas da educação e, nomeadamente os que afectam a instituição escolar (HENRIOT-VAN ZANTEN, 1991).

Interpretar as dificuldades actuais do mundo rural como um problema de “atraso” é um erro e perspectivar o seu futuro em termos de “recuperação do atraso” corresponde a um mito. Com efeito, os problemas do mundo rural representam a consequência lógica das “soluções” urbanas e industriais, na

lógica do mercado. A desertificação tendencial do mundo rural constitui o contraponto necessário do crescimento urbano. Ora a desertificação do mundo rural aparece, nesta perspectiva, como indispensável ao “desenvolvimento”, na medida em contribui para aumentar a quantidade e o volume das transacções monetárias e faz, portanto, crescer o PIB (Produto Interno Bruto) ainda considerado como o principal indicador do desenvolvimento. Por outro lado, as assimetrias sociais e económicas entre regiões (à escala nacional, transnacional ou planetária) aparecem como intrínsecas a um modelo de desenvolvimento que, baseado no lucro e na competição, está condenado a produzir desigualdades.

O diagnóstico mais comum sobre os problemas do mundo rural tem como base uma leitura “pela negativa”, traduzida por um discurso centrado nas carências e na ausência de recursos. Ora, o que é importante evidenciar é o facto de os territórios rurais representarem em si mesmos um recurso fundamental, na medida em que se constituem como uma reserva de espaço físico, com um papel fundamental nos processos de protecção e reprodução da natureza e da paisagem (FERREIRA DE ALMEIDA, 1998). Por outro lado, as regiões rurais dispõem de um conjunto de valores culturais e ambientais que lhe são intrínsecos, mas relativamente “invisíveis” no quadro de uma lógica de mercado. A sua existência é, contudo, evidenciada no âmbito das teorias de economia ambiental que fazem apelo ao conceito de “valor de existência” que “assenta no princípio da diversidade ecológica natural em que o valor é devido a critérios de raridade, especificidade e funcionalidade em termos de sistemas ecológicos, sem que exija o reconhecimento de um valor de mercado de curto prazo.” (PARTIDÁRIO, 1998, p. 63).

Se é hoje incontestável que as zonas rurais se definem hoje por uma situação problemática que tudo indica conduzi-las para o colapso social e económico, não é menos verdadeiro que a sobrevivência destas “ilhas de irracionalidade” (do ponto de vista do mercado) se apresenta como uma questão crucial, em termos civilizacionais. Como afirma Alberto de Melo (1991, p. 150-151), elas aparecem, por um lado, como “bastiões de resistência contra a tendência corrente de massificação, de normalização e de unidimensionalidade” e, por outro lado, como “laboratórios virtuais de experiências alternativas, de natureza social e económica, capazes de associar todas as dimensões humanas e sociais do desenvolvimento”. Esta defesa do mundo rural não deve confundir-se com uma perspectiva de regresso (impossível) ao passado, em que as zonas rurais eram exclusivamente zonas agrícolas. A valorização do mundo rural emerge, hoje, a partir de novas formas de articulação com o mundo urbano e prefigurando outros modos de vida colectiva. É nesta perspectiva que se inscreve a tendência registada no mundo ocidental “desenvolvido” de “um ressurgimento das zonas rurais como alternativa residencial às zonas urbanas” (PARTIDÁRIO, 1998, p. 65). Assim, a defesa da sobrevivência do mundo rural, e dos seus habitantes como os nossos “guardadores de paisagens” configura-se não como uma preservação do passado, mas sim como uma salvaguarda do futuro.

Escola rural: de objecto social a objecto de estudo

O isolamento das zonas rurais, as perdas demográficas, a ausência de perspectivas de emprego, o encerramento de serviços públicos são factores que estão estreitamente associados a processos de perda da identidade, de descrença, fatalismo e baixa auto-estima colectiva. Não constitui, por isso, tarefa fácil a inversão da tendência de colapso que afecta as zonas rurais. Essa inversão supõe a identificação de recursos endógenos, susceptíveis de serem optimizados pela iniciativa e participação dos actores locais. É na perspectiva desta tomada de iniciativas que, ainda segundo Alberto de Melo, assume uma importância decisiva a emergência de uma “cultura de desenvolvimento”, em cuja indução terá papel fundamental a acção educativa, incluindo a acção escolar (CANÁRIO, 1998).

A problemática da escola em meio rural tem sido objecto de uma abordagem duplamente reducionista que consiste, por um lado, em acentuar o seu carácter interno ao sistema escolar e omitindo-se a sua dimensão societal mais global. Por outro lado, a sua leitura privilegia a dimensão meramente técnica da questão, reduzindo-a a um problema de maior ou menor racionalidade da rede escolar, encarada numa perspectiva de “eficácia”, de “qualidade” e de racionalização de custos. A discussão desta maneira de ver remete-nos para um debate muito mais amplo que se relaciona com o tipo de diagnóstico que fazemos das dificuldades e ambiguidades que atravessa hoje a instituição escolar. Trata-se de uma crise de “eficácia” ou de uma crise de “sentido”? Por outras palavras, trata-se de uma questão de meios ou de uma questão de fins?

A questão da escola em meio rural, pelas implicações sociais para que remete, pode constituir um bom analisador para fazer sobressair a distinção entre uma visão técnica e gestonária dos problemas educativos e uma visão que recoloca a questão educativa no centro do debate político e filosófico, na continuidade da tradição tão bem representada por Paulo Freire, para quem projecto educativo e projecto político constituíam realidades indissociáveis.

A investigação empírica e a produção reflexiva sobre o problema da escola em contexto rural não poderão alhear-se do debate sobre a questão dos fins educativos, ou seja, da dimensão especificamente política da educação. Talvez que a questão da escola em meio rural nos possa ajudar, em termos educativos, a libertarmo-nos de um pragmatismo estreito que faz estiolar a função crítica do pensamento educativo.

A escola, o mundo rural e a lógica do mercado

A passagem das sociedades rurais do Antigo Regime para as sociedades liberais e industrializadas, na sequência da Revolução Industrial e das Revoluções Liberais, não representa uma transição linear e contínua mas sim o afrontamento, muitas vezes violento, entre dois modos de vida, duas visões do mundo, dois modelos de sociedade radicalmente diferentes. O período que vai da segunda metade do século XVIII até 1930 corresponde, segundo a magistral

descrição feita por Karl Polanyi (1983), à construção na Europa de uma sociedade de mercado, orientada pelo princípio “utópico” de um mercado omnipresente e auto-regulado. O desenvolvimento da organização social nascente supunha a destruição das estruturas sociais tradicionais, impeditivas de um funcionamento social e económico baseado na produção de mercadorias e na acumulação de capital. O princípio do fim do mundo rural tradicional pode ser assinalado, nos primórdios do capitalismo, com o processo de vedação das terras (“enclosures”), integrando-as numa economia de mercado e transformando-as, posteriormente em fábricas a céu aberto. A história da crise do mundo rural confunde-se, portanto, com a história do triunfo do mercado e dos seus valores civilizacionais.

A construção de uma ordem social capitalista, fundada nos valores do mercado, supunha a desagregação dos fundamentos do mundo rural tradicional, como condição para desenvolver um processo de progressiva “mercantilização de tudo” (WALLERSTEIN, 1999). Ou seja tornava-se necessário “desterritorializar” a economia, liquidar progressivamente os processos de produção para o autoconsumo, criar uma massa de assalariados libertos de territórios e laços comunitários específicos e *forçados*, na luta pela sobrevivência, a , como ironizava Marx, a vender *livremente* a sua força de trabalho. A uma sociedade fortemente integrada, em termos comunitários, sucedia uma outra em que, do ponto de vista dos teóricos do “capitalismo utópico” (os economistas clássicos) o laço social deixou de ser pensado em termos de contrato, para passar a ser encarado como o resultado automático e não deliberado da prossecução egoísta do interesse individual. O triunfo do mercado (enquanto princípio hegemónico) representa a extensão desta filosofia egoísta e de competição a todas as esferas da actividade humana.

As transformações sociais no que diz respeito ao modo de perceber o tempo constituem um bom analisador do fosso que separa as visões do mundo em confronto (SCHOR, 1992). A ideia de que o “tempo é dinheiro” é concomitante com o triunfo da lógica de mercado, supõe encarar o tempo como um bem escasso que se “gasta” e que por isso precisa de ser gerido a partir de critérios precisão, de medida, de economia. Generaliza-se o uso do relógio (sempre presente na fábrica e na escola) e o lazer é claramente dissociado do trabalho e remetido para a periferia. Nas sociedades rurais o tempo não se gasta “passa”, a regulação do tempo orienta-se por ritmos naturais (o sol), valorizam-se as festividades e os ócios, imbricados na própria actividade do trabalho. A integração das massas camponesas no mundo urbano e industrial da produção capitalista implicava não apenas a destruição do mundo rural tradicional (criando uma situação de não retorno) mas uma aprendizagem de uma outra forma de ver e relacionar-se com o mundo.

A instituição escolar desempenhou um papel fundamental na produção de uma força de trabalho disciplinada e capaz de se integrar em modalidades de crescente racionalidade da organização do trabalho, baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto do

seu trabalho. A cobertura do território nacional por uma rede de escolas baseava-se numa concepção de homogeneidade e uniformidade deste mesmo território. Neste sentido, a escola era tributária da mesma concepção “desterritorializada” que prevalecia na esfera económica e emergiu de um processo de ruptura com as comunidades locais, cujas solidariedades representavam um entrave à afirmação da lógica de mercado.

Durante um período prolongado (que no caso Português se estendeu até meados do século XX), o mundo rural tradicional representou, por um lado, um entrave ao pleno desenvolvimento de uma sociedade de mercado e, por outro lado, funcionou como força política de reserva contra os movimentos sociais que visavam a emancipação do trabalho. O mundo rural desempenhou um papel de oposição “reaccionária” ao triunfo do mercado, relativamente ao qual não constitui hoje qualquer ameaça, dado o seu carácter hegemónico a nível mundial. O contexto actual do desenvolvimento do capitalismo é marcado pela integração económica supranacional no quadro da qual o eixo do poder efectivo se deslocou dos órgãos políticos do Estado Nacional para a esfera económica e financeira supranacional. Assistimos, por um lado, como refere Bernard Perret (1999), a um processo de monetarização da vida social em que o dinheiro se torna “a medida de tudo” e em que a esfera do mercado tende a invadir todos os domínios da vida humana, incluindo as relações interpessoais e, por outro lado, a um refluxo da participação política na medida em que o cidadão é substituído pelo consumidor e a democracia é tendencialmente “vampirizada” pelo mercado e que atinge tanto “as velhas democracias da Europa e da América do Norte como os países em vias de liberalização no contexto de um desenvolvimento acelerado do capitalismo” (PERRET, 1999, p. 16).

Neste contexto, o que resta do antigo mundo rural não constitui uma ameaça, nem uma alternativa à lógica do mercado, corresponde à sobrevivência de ilhas sociais com características anteriores à modernidade mas que funcionam como depositárias de valores e modos de vida (recusa da lógica de acumulação, valorização do ócio, forte integração comunitária) que se constituem como um contraponto à lógica dominante e uniformizadora. A defesa do mundo rural pode então inserir-se num empreendimento de resistência e de construção de alternativas ao mercado que passa pela defesa da diversidade social e de valores e modos de vida não fundados na acumulação e no lucro. O que resta do mundo rural tradicional funciona como contraponto à sociedade de mercado, contrariando uma perspectiva determinista que decorre da sua visão naturalizada e contribuindo para reforçar a convicção da existência de vários futuros possíveis, decorrentes da vontade e da acção colectiva humanas, no presente. A defesa do mundo rural não corresponde pois a tentar preservar o passado, nem concretizar o desejo, absurdo, de um regresso ao mundo pré industrial. Ganha sentido no quadro de um processo de construção do futuro e de superação do “capitalismo real” em que vivemos, em que todas as experiências sociais “desviantes” podem ajudar a, como refere Mathias Finger (1988), “aprender uma saída”.

Rui Canário

No plano escolar, as questões que são colocadas pela subsistência das escolas em meio rural, e as práticas de intervenção e investigação delas decorrentes, inscrevem-se não numa luta obstinada contra o “progresso”, mas numa perspectiva de identificação e invenção de práticas educativas portadoras de futuro. É neste sentido que um programa de investigação sobre a questão da escola rural será potencialmente mais pertinente e fecundo se mantiver como referência uma perspectiva crítica da forma e da instituição escolar, com vista à sua superação.

Mundo rural: do escolar ao educativo

A emergência histórica dos modernos sistemas escolares é concomitante com a afirmação progressivamente hegemónica da lógica do mercado, na esfera económica e social. O processo de “mercantilização de tudo” supunha, como primeira condição, a transformação em mercadoria do trabalho humano, colocando a massa de trabalhadores na dependência do mercado. A afirmação do mercado conduziu à “destruição criadora” dos laços comunitários, familiares e corporativos que constituíam o fundamento do laço social nas sociedades do Antigo Regime. É neste sentido que a nascente economia de mercado corresponde a um processo de “desterritorialização”.

Em termos que podem ser comparáveis, também a escola emergiu, na mesma época, como uma instituição especializada na socialização metódica das gerações jovens, segundo a expressão de Durkheim, constituindo-se como uma alternativa aos modos de educação e socialização vigentes nas sociedades que precederam a industrialização, tal como são caracterizados por Ariès (1988), em forte articulação com laços de natureza comunitária. A constituição do modo de socialização escolar como modo de socialização dominante e tendencialmente hegemónico supôs a desvalorização dos modos de socialização anteriores o que, ainda que parcialmente, ajuda a compreender por que razão a escola nasceu historicamente em ruptura com as comunidades locais. É esta ruptura que está na origem das dificuldades de inserção social da actividade escolar, relacionada com o facto de a actividade pedagógica se situar, tendencialmente, fora do espaço social e fora da flecha do tempo (o espaço e o tempo escolares são distintos dos espaços sociais e do tempo histórico) o que implica uma relação de ruptura e não de continuidade com a experiência anterior dos aprendentes. Este facto está no cerne do défice de sentido do trabalho escolar, particularmente agravado com o processo de construção da escola de massas.

A intervenção do Estado que conduziria ao fim do Estado liberal (a “grande transformação”, segundo Polanyi) teve a sua origem na necessidade de contrariar os efeitos que decorreriam de entregar totalmente ao mercado a função de regulação social. É por isso que as modernas políticas sociais são em parte herdeiras de processos de “desmercantilização”, inspirados em mecanismos sociais pré-industriais (ESPING-ANDERSEN, 1999). Do mesmo modo, a superação da forma escolar e a invenção de novos tipos e modalidades de acção

educativa pode encontrar uma fonte inspiradora em contextos de forte integração comunitária, onde sobrevivem modos educativos característicos da pré-modernidade.

Em Portugal, como já vimos, a produção investigativa sobre a escola em contexto rural é, ainda, Existente, contudo, um património rico e recente de experiências de intervenção educativa em contexto rural, nomeadamente no 1º ciclo do ensino básico e na educação de infância, assim como experiências relacionadas com a educação de adultos, que foram objecto de algum trabalho de descrição, sistematização e teorização. O conhecimento produzido no âmbito desses projectos permite-nos enunciar três pontos que consideramos mais relevantes da intervenção educativa realizada e que podem constituir-se como tópicos fundamentais de uma problemática, orientadora de um programa de investigação. Têm em comum o facto de pressuporem uma visão alargada e globalizada da acção educativa de que a dimensão escolar constitui uma dimensão parcelar.

O primeiro ponto diz respeito ao que podemos designar por uma *abordagem “ecológica” da acção educativa* (FURTER, 1981). No quadro de uma intervenção educativa globalizada, as escolas e jardins de infância orientam-se para um alargamento do seu espaço de intervenção, da diversidade de parceiros da acção educativa e para uma mudança qualitativa da relação pedagógica com as crianças, encaradas como representando a comunidade local no interior da escola. Na medida em que a acção educativa promovida pelos professores e educadores não se circunscreve a uma dimensão didáctica, ela tende a afirmar-se como o resultado de uma interdependência da acção e do contributo de diversos actores e instituições. O ponto de referência fundamental de toda a intervenção educativa é constituído pelo triângulo que une a escola, as famílias e o contexto local. Num processo educativo globalizado os processos educativos das crianças tornam-se indissociáveis dos adultos e os papéis educativos deixam de ser marcados pela irreversibilidade que caracteriza a forma escolar.

O segundo ponto relaciona-se com a *construção de um sentido para o trabalho escolar* e educativo a partir de uma concepção da educação entendida como um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio, para aceder a um conhecimento de si, dos outros e do mundo. O eixo central do trabalho educativo consiste em instituir as crianças como produtoras de saber. A educação escolar é concebida como inscrita num ciclo vital que coincide com um processo de educação permanente. Este processo de educação permanente coincide, por seu turno, com um processo largo e multiforme de socialização que integra momentos e processos deliberados e não deliberados de acção educativa. Deste ponto de vista, a questão da socialização torna-se indissociável da relação com o saber e só nestes termos é pertinente a sua discussão. O professor, enquanto “construtor de sentido” precisa de reforçar o seu domínio global sobre a situação educativa ou seja, de reforçar a dimensão artesanal da sua actividade para superar a tendencial alienação que decorre da segmentação de tarefas e da hiper

Rui Canário

especialização. É a esta luz que será importante reavaliar as potencialidades do professor generalista do 1º ciclo do ensino básico.

O terceiro ponto corresponde à *valorização dos processos educativos não formais* e consequente importância atribuída à animação como eixo estruturador de uma intervenção educativa localmente globalizada que apela a diferentes tipos de articulações: a articulação entre modalidades educativas formais e não formais; a articulação entre actividades escolares e não escolares; a articulação entre educação das crianças e dos adultos. Habitualmente subestimada, a educação não formal, em que os efeitos importam mais do que as intenções, constitui a matriz fundamental das nossas aprendizagens mais significativas. É da sinergia entre diferentes modalidades, actores e instituições educativas, tributária da importância estratégica reconhecida ao informal, como sustenta Pain (1990), que resulta o reforço do potencial educativo do contexto local, ou seja da sua "educogenia", segundo o conceito explicitado por Furter (1981). É a partir da síntese entre as dimensões sociais da acção educativa e as dimensões educativas da acção social que se torna possível fazer coincidir um projecto educativo globalizado com um projecto globalizado de desenvolvimento local.

Os constrangimentos que pesam sobre o quotidiano das pequenas escolas em meio rural são, com frequência, evocados para demonstrar a impossibilidade (ou a inutilidade) da sua existência. A experiência, em Portugal e noutros países europeus, mostra, contudo, que os constrangimentos podem ser transformados em recursos. Ou seja, a pequena escala, a proximidade, a heterogeneidade da classe única podem ser transformados em pontos de apoio para a produção de novas práticas pedagógicas. A osmose que se estabelece entre a pequena escola e o seu contexto, as práticas educativas que ela encoraja, podem contribuir para transformar a pequena escola em meio rural numa espécie de "laboratório" de uma outra escola.

Referências

- AMIGUINHO, A. **Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural**. policopiado, 1995.
- ARIES, Ph. **A criança e a vida familiar no antigo regime**. Lisboa: Relógio de Água, 1988.
- CANÁRIO, R. **A escola rural na Europa**. Setúbal: ICE, 1995.
- D'ESPINEY, R. (Org). **Escolas isoladas em movimento**. Setúbal: ICE, 1994.
- ESPING-ANDERSEN, G. **Les trois mondes de l'Etat-providence. Essai sur le capitalisme moderne**. Paris: Puf, 1999.
- FERREIRA DE ALMEIDA, J. A agricultura nos processos de desenvolvimento. In: MADUREIRA PINTO, J; DORNELAS, A. (Orgs.). **Perspectivas de**

desenvolvimento do interior. Lisboa: Incm, 1998.

FINGER, M. **Apprendre une issue:** l'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective. Lausanne. 1989.

FRIEDMAN, J. **Empowerment:** uma política de desenvolvimento alternativo. Celta: Lisboa: Centa, 1996.

FURTER, P. Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l'éducation. In: CARRON, G.; TA GNOC, C. (Eds.). **Disparités régionales dans le développement de l'éducation:** un problème controversé. Paris: Unesco, 1981.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A. La sociologie de l'éducation en milieu urbain: discours, politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990. **Revue Française de Pédagogie**, v. 95, p. 115-142, 1991.

MELO, A. Educação e formação para o desenvolvimento rural. **Forum**, n. 9/10, p. 149-160, 1991.

PAIN, A. **Education informelle.** les effets formateurs au quotidien. Paris: L'Harmattan, 1990.

PARTIDÁRIO, M. R. Desafios da interioridade: a riqueza ambiental e a vantagem para a sustentabilidade. In: MADUREIRA PINTO, J.; DORNELAS, A. (Orgs.). **Perspectivas de desenvolvimento do interior.** Lisboa: Incm, 1998.

PERRET, B. **Les nouvelles frontières de l'argent.** Paris: Seuil, 1999.

POLANYI, K. **La grande transformation:** aux origines politiques et économiques de notre temps. Paris: Gallimard, 1983.

SARMENTO, M.; SOUSA, T.; FERREIRA, F. **Tradição e mudança na escola rural:** estudo de caso. Lisboa: ME, 1988.

SCHOR, J. **The overworked American:** the unexpected decline of leisure. New York: Basic Books. 1992.

Correspondência

Rui Canário - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Alameda da Universidade
1600-049 - Lisboa - Portugal.

E-mail: rui.f.canario@netcabo.pt

Recebido em 22 de julho de 2007

Aprovado em 19 de dezembro de 2007