

ESCOLA EM MEIO RURAL – DA PERICLITÂNCIA À OPORTUNIDADE

Luis Carlos Lobo²⁰

DGEstE (Portugal)

Ana Paula Nápoles²¹

DGEstE (Portugal)

CITAD- Universidade Lusíada (Portugal)

Hugo Miguel Carvalho²²

ISCIA (Portugal)

CIDETH (Portugal)

Resumo:

Celebrando os 50 anos da Revolução de Abril, o artigo reflete sobre a evolução da escola rural para uma escola do meio rural, destacando o papel da educação na democratização dos territórios de baixa densidade. Através de uma revisão teórica e do estudo de autores da Educação e Geografia Rural, explora-se como o edifício escolar, aliado às potencialidades endógenas do meio rural, pode promover inovação pedagógica. O exemplo do município de Vila Flor, em Portugal, ilustra práticas replicáveis em contextos semelhantes, como o uso de metodologias ativas e participativas que combinam aprendizagens formais e informais. Entrevistas com a câmara municipal mostram resultados promissores na aprendizagem, ao integrar pedagogias inovadoras com a valorização do território.

Palavras-chave: ruralidade, rurbanização, escola rural, oportunidades educativas, projeto educativo

²⁰ luisferreiralobo@gmail.com

²¹ anapaulanapoles@hotmail.com; orcid.org/0000-0003-2116-1172

²² hmc@iscia.edu.pt; <https://orcid.org/0000-0002-3274-5571>

SCHOOL IN THE RURAL ENVIRONMENT – FROM PERIL TO OPPORTUNITY

Abstract:

Celebrating the 50th anniversary of the April Revolution, this article reflects on the evolution of the rural school into a school of the rural environment, emphasising the role of education in the democratisation of low-density territories. Through a theoretical review and the study of authors in Education and Rural Geography, it explores how the school building, combined with the endogenous potential of the rural environment, can foster pedagogical innovation. The example of the municipality of Vila Flor in Portugal illustrates practices that can be replicated in similar contexts, such as the use of active and participatory methodologies that merge formal and informal learning. Interviews with the municipal council reveal promising learning outcomes by integrating innovative pedagogies with the appreciation of the local territory.

Keywords: rurality, rurbanisation, rural school, educational opportunities, educational project

Introdução

Num Portugal predominantemente ruralizado e pouco industrializado, a escola rural, a do filho do campónio ou do saloio, em oposição à urbana, paradoxo concetual que marcou o período do Estado Novo (1926/1933-1974), manteve-se à luz de filtradas inconflitualidades pretensamente ideais e perfeitas. Com efeito, no registo rural de Salazar, tudo se harmoniza, a Pastoral de Pedro de Fernando Pessoa, o bucólico sereno, a rusticidade, os serões da debulha, as crenças, o tempo popular que perpassava ao toque do sino, os camponeses tisonados pelo sol, pobres mas honrados, a antítese da rusticidade e urbanidade, e a escola primária ruralizada que se foi acomodando entre a utopia e a realidade dos programas de construção regionalizados e organizados em núcleos escolares, que a sustentaram e que não cediam a vislumbres de modernidade (Domingues, 2011).

Por isso, esta é uma matéria simultaneamente caracterizadora do entendimento dos planos histórico-formal e educacional, avaliadora, por isso, dos fatores integradores de uma complexa sistémica que relaciona a posição geográfica com a escola que nela se insere.

Com os primeiros rudimentos da democracia conquistada em abril de 1974 e o desvanecer estratégico da primavera marcelista, a escola ruralizada foi-se metamorfoseando na escola primária desruralizada (Afonso, 2021) mais disponível para os pós-rurais, os fisiocratas e tecnocratas e para os rústicos que, pouco a pouco, se iam modernizando e abandonando o campo e a escola rural

(Domingues, 2011). A Educação apropria-se da democracia conquistada, reivindica novas práticas pedagógicas, mais plurais e de dimensão visível e pulverizada em valores de cidadania, de igualdade, de universalidade e de extensão progressiva da escolaridade. A modernidade desmultiplicou as possibilidades espaciais, questionou o rural profundo e acrescentou mobilidades e acessibilidades que abriram retroativamente a sinonímia rural/meio rural, emaranhada ainda na relação paradoxal entre o campo e a cidade, o aldeão e o cidadão.

Com efeito, a Revolução de abril trouxe, na sua ideologia territorial, novas formas de organização espacial, modelos alternativos de desagregação, não só nas áreas metropolitanas, mas também nas paisagens ditas rurais. Por outro lado, a escola criou comportamentos idiossincráticos do pulsar territorial, contribuindo para a compreensão de uma identidade rural que se foi esboroando no tempo.

Entretanto, no atual paradigma territorial e na reconfiguração espacial pós-moderna, o modelo urbano-cêntrico, a rurbanização e a metropolização esbatem a antinomia clássica dos tempos modernos, por substituição da dialética pós-moderna que vem aproximando o campo da cidade (Nápoles, 2014). Na maior parte dos casos, a crescente procura pelo estilo de vida mais slow, nostálgico do passado, retomam o periurbano, ou, mais hodiernamente a pós-periferia. Este estilo de vida lento, o slow, tem como principal objetivo um ritmo desacelerado, saudável e compatível com os limites individuais, por oposição ao ritmo acelerado. Neste cenário do slow pós-periférico, é possível que a escola não constitua entrave à evolução da demografia, nem tão-pouco à socialização dos seus alunos (Grey, 1986). Noutros casos, o slow é procurado em territórios de baixa densidade, onde o frenesim urbano ainda não chegou, a especulação não galgou, atraindo progressivamente migrantes, em trabalho remoto ou não, para fixação de pessoas e alunos, e onde ainda a escola não cedeu aos impulsos mais nefastos dos excessos da urbanização, mas evoluiu socialmente. Esbate-se a periclitância da escola rural e assumem-se oportunidades locais, os territórios articulam-se e lutam pelas oportunidades para uma escola dinâmica, e não estiolada em projetos educativos pouco promissores nos seus fins, mas de futuro alargado no espaço rural. Parece, portanto, demonstrar-se que, como refere Afonso (2021, p. 272),

no âmago das tensões que acompanham as aproximações sobre a escola rural e a sua carga semântica, impele a pensar o rural não como uma invenção, mas como uma realidade social numa constante mutação – mas porventura impercetível e, por múltiplas limitações.

Sem perder sentidos e memórias mais ou menos ficcionadas do passado, pode-se antever uma escola de transição entre a sua periclitância, por condição física, e a oportunidade, proporcionada pela crescente alteração dos territórios de espectro rural. É difícil repreender a sinonímia escola rural /escola do meio rural, porque, como veremos, consegue construir diversas identidades estratégicas. São, por isso, muitas janelas abertas em simultâneo, como nos mostra o Município de Vila Flor que, da periclitância da escola rural a transformou na escola de meio rural, fazendo uso das suas especificidades intrínsecas, da sua endogenia e heterogenia demográficas, das oportunidades para desenvolver um cadinho inovador de projetos pedagógicos no âmbito das atividades de enriquecimento curricular e que catapultaram a rede escolar concelhia para lá dos seus limites geográficos. Vila Flor permitiu-se montar cenários pedagógicos fora das salas de aula, com organização de atividades e recursos privilegiados, convocando toda a comunidade educativa e incentivando os seus alunos que, cientes do seu papel nos métodos naturalistas de observação e ação, contrariam intenções numéricas de abandono escolar. O projeto formaliza, assim, responsabilidades e tempos, na perspetiva da “criação de futuros consolidados” para o seu território de condição rural.

1. A escola rural: Estado Novo Viçoso

A estetização do mundo rural durante o Estado Novo, enaltecido inúmeras vezes por António Ferro, o ministro da Propaganda Nacional de Salazar, alimentou o discurso lusitano e nacionalista, como programa ideológico e manifesto político de divinização do rústico, que, na sua resignação por destino, misturava alegria, trabalho e religião, elidindo o primado da Educação. Portanto, a escola da aldeia no que tange à política, ao isolacionismo e, por consequência, à pedagogia seguida, mostrava a antítese da escola para todos que só viria a ser aventada no ocaso do Estado Novo, através da reforma de Veiga Simão e da sua “democratização do ensino”, organizada numa obrigatoriedade escolar prevista para oito anos. Era ainda a Educação rural do saber ler, escrever e contar, quando possível, porque o que restava do tempo era dedicado ao trabalho rural, enquanto outros alunos, mais afortunados, iriam estudar para a cidade, lugar de urbanidade moderna (Nápoles, 2010). Estávamos, assim, diante de aldeias humildes, de uma escola de pequenas dimensões, do protótipo construtivo governamental, o Plano dos Centenários, contraponto dos projetos regionalizados dos arquitetos Rogério de Azevedo e Raúl Lino, com currículos uniformizados e uniformizadores, arreigados à proibição da coeducação, e a maioria dos professores pouco promissores no seu imobilismo (Nápoles, 2010).

Para além da oposição urbano/rural também a cidade/campo estava viçosa, sendo certo que os significados e as hierarquias eram semelhantes, porque cidade, como diz Domingues (2011, p. 122),

É o centro, o poder; campo é a vastidão dos territórios onde habitam os súbditos, o vulgo, a plebe, os rústicos, e se produzem alimentos, lenha, carvão, ou outra coisa qualquer, coisas mais próximas das necessidades do corpo do que do espírito.

Sem dúvida que a família camponesa constituía um dos pilares da serôdia tríade Deus, Pátria e Família dos rurais pobres ou remediados, mas felizes e tementes a Deus. Nos seus conteúdos programáticos, a escola replicava este nexos idealizado, sobretudo na escola da aldeia, muito mais permeável à tácita assunção da bondade colocada numa pedagogia que se queria diretiva, livresca e de dominação ideária, propagandeada por uma instituição governativa de pensamento único (Nápoles, 2010).

As taxas de analfabetismo e de abandono escolar difundiam-se em correlação direta e determinista com a subsistência dos sistemas rudimentares da organização económica familiar. Num mundo independente e fechado, muitas crianças tinham a agricultura como profissão e modo de vida, malgrado o esforço das elites decisoras atomizarem a rede escolar, todavia à custa dos inconvenientes da coeducação. Idiossincrasia estranha esta que, aparentemente pacífica, articulava uma normativa dogmática de ensinar através de um número considerável de edifícios escolares construídos de raiz, concebidos numa perspetiva programática para responder a diversas espacialidades, até as mais recônditas. Numa sibilina ideologia retrograda, a escola rural materializava a clássica dicotomia que opunha o campo à cidade, obliterando o aluno rústico que, por condição determinista, deveria voltar à enxada (Nápoles, 2010). Não obstante a visibilidade do Plano dos Centenários, da disseminação do edifício regionalizado, da Carta das Construções Escolares²³ e da projeção das necessidades da Educação plasmadas no Projeto Regional do Mediterrâneo²⁴, a escola rural não esconde o fatalismo da miséria e da assimetria territorial que se vivia em Portugal. Nem tão pouco a sua periclitância.

²³ De autoria do arquiteto Augusto Pereira Brandão, a Carta das Construções Escolares foi publicada em 1959, pela União Internacional dos Arquitetos no Congresso de Rabat e que previa um plano de ação escolar válido para um determinado período temporal. (Nápoles, 2010, p. 108,).

²⁴ O Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM) consubstancia uma tentativa dos países do sul da Europa (Portugal, Grécia, Itália, Espanha, Turquia e Jugoslávia) de munir e preparar as suas necessidades em

2. A Escola Desruralizada: cai a primavera marcelista e ergue-se a democracia

Paulatinamente foi-se perdendo na espuma do tempo a importância da atividade agrícola e dos modos de vida rurais tradicionais de uma sociedade dita camponesa. Não obstante uma vanguarda mais esclarecida, desencobrem-se ainda pobreza herdadas do Estado Novo e das expectativas que alguns colocaram na primavera marcelista, recuos demográficos e, com isso, a saída de alunos para outros territórios mais apelativos e de maior centralidade. Com a Revolução de abril de 1974 ergueram-se os primeiros rudimentos da democracia, ainda titubeante é certo, mas capaz de alterar os desígnios da Educação, agora mais democráticos e democratizantes, não só por convicção ideológica, mas também por ânsia de mudança. Atrás de uma revolução política, está sempre uma revolução cultural e o rústico desinformado, criado por Salazar, claudica e vai dando lugar a um maior conhecimento das possibilidades de outros ambientes, que não só o rural. Por isso, a escola do Plano dos Centenários, do tipo rural, também despoeva, encerra portas e transforma-se muitas vezes, não em património escolar, mas em edifícios refuncionalizados ou em verdadeiras *friches* escolares (Nápoles e Fernandes, 2017), beliscadas por um pousio social, estiolado num vazio de edificado, na esperança futura de alguma utilidade tipológica.

Na complexa situação que o país vivia, um dos palcos de notável mudança foi, sem dúvida, o da Educação, porque:

ao nível do discurso político e nos debates educativos, a grande prioridade nacional era a democratização do sistema, destruindo as estruturas herdadas do salazarismo”, assumindo uma “importância significativa a geração de pedagogos que orientou a política educativa na transição da ditadura para a democracia. (Pintasilgo et al., 2003, p. 60).

O pensamento pedagógico assume uma convergência na escola para todos, democratizada, laica e com conteúdos programáticos expurgados de resquícios salazaristas, em detrimento de princípios pedagógicos inovadores e de combate ao analfabetismo que se revelara endémico.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 revela bem a inflexão que a democracia protagonizou.

educação de 1961 até 1975 e também de realizar planos detalhados com vista à sua prossecução. (Nápoles, 2010, p. 115).

Contudo, a contínua desruralização, ou a transformação agrícola, vai mostrando que o legado rural já não corresponde, como no Estado Novo, ao jargão social propagandeado por uma elite centrada no patriotismo insofismável. Não se perdendo a relação contraditória entre a cidade e o campo, o rústico de outrora abandona o espaço rural porque percebe a perda da importância da agricultura enquanto economia, lamenta a vacuidade de velhas tradições, usos e costumes e abandona o seu habitat. Entre estas antinomias terminológicas e semiológicas, a escola da aldeia esvazia, fecha, desloca-se para novas centralidades ou arrasta-se indefinidamente e, por conveniência política, em lugares únicos e turmas mistas, mostrando que não fica imune ao moderno processo de desruralização que vai ficando cada vez mais refém de mercados que, entretanto, começam a expandir horizontes comerciais, contribuindo para as flutuações da demografia rural (Domingues, 2011).

Nem o Plano Regional do Mediterrâneo, nem a Carta das Construções Escolares, que não tiveram seguimento no pós 25 de abril, e nem a Carta Escolar, sucedânea da carta educativa, combateram o desígnio racionalista do modernismo tecnocrático (Nápoles, 2010). A modernização colocou em causa o espaço rural e a escola de pequenas dimensões que, lenta e progressivamente, desruraliza, aporta, em consequência, práticas anacrónicas de despovoamento. Numa estratégia de pretensa remediação, o espaço rural perdeu o atrito e trouxe consigo a genuidade e a bondade do centro escolar com a finalidade de encerrar as escolas com menos de dez alunos, criar a escola a tempo inteiro, em edifícios de linguagem arquitetónica vanguardista e de planta livre, adaptados às novas exigências curriculares, sacrificando, no entanto, a escola rural em nome das virtudes incontestadas da socialização dos alunos e da escola a tempo inteiro. Desmultiplicam-se candidaturas a fundos comunitários para erguer ou reerguer escolas descaracterizadas que territorializaram novos indicadores demográficos nas aldeias. Por conveniência económica, ajusta-se a rede de transportes escolares, e a orografia passa incólume desde que o centro escolar responda ao acolhimento dos alunos transferidos das escolas encerradas (Ferreira, 2003).

Os argumentos convocados passaram pela promessa da escola a escola a tempo inteiro, da democratização pedagógica, da efetiva igualdade de oportunidades, da maior socialização dos alunos e da relação assumida que coloca uma turma/uma sala, vinculando-se o fim das turmas mistas e de lugar único, revelando-se de exequibilidade duvidosa, não obstante o seu mérito radicado no escopo da diminuição do abandono escolar e na escolaridade obrigatória. Todavia, a periclitância da pequena escola continua a alimentar e a alimentar-se das fraturas territoriais e sociais num país assimétrico e vagamente saudosos da relação paradoxal entre o campo e a cidade.

3. A Escola Desterritorializada: Democracia Viçosa

Como vimos, o centro escolar que prometeu a escola a tempo inteiro e a socialização plena dos alunos que, de escolas de pequena dimensão, foram acolhidos em espaços de arquitetura mais harmonizados com as novas exigências curriculares, nem sempre se concretizou com o sucesso esperado. Conforme escreve Canário (2000, p. 35),

debater o futuro das pequenas escolas em meio rural, corresponde, necessariamente, a questionar o futuro e a possibilidade de sobrevivência no seu conjunto, impondo-se um reexame crítico dos modelos de sociedade e de desenvolvimento.

Envolve, por isso, uma reflexão profunda sobre o modelo de sociedade que se pretende construir, sem percutir os caminhos para um desenvolvimento sustentável e equitativo. As pequenas escolas rurais desempenham, assim, um papel vital nas suas comunidades, não apenas como instituições de ensino, mas como centros de vida comunitária e coesão social (Sarmiento & Oliveira, 2005).

No entretanto, vai-se diluindo no tempo a urbanidade e a rusticidade o que, de alguma forma, substituiu a antinomia dos tempos modernos pela dialética geográfica. E é neste contexto paradigmático-espacial que se insere a escola do meio rural ou a escola dos territórios de baixa densidade pós-modernos. Com efeito, o que antes era uma oposição rígida entre o urbano e o rural tem-se transformado numa relação mais complexa e interdependente, moldada por diversas forças sociais, económicas e tecnológicas.

Todas estas oportunidades de mudança são enquadráveis no paradigma slow, mas tendo a consciência do carácter incompleto de todo o conhecimento (Morin, 2005), fica a utopia da escola âncora e da escola slow (slow school), as grandes oportunidades para a transformação do estereótipo de escola rural, que por vezes ainda bafeja a ambiguidade, portanto diferente da escola do meio rural, quiçá dos territórios de baixa densidade.

Vale a pena relembrar que a promoção do conceito da escola slow, seguida por Maurice HOLT²⁵, almeja uma mudança curricular estribada no “desacelerar a Educação”, baseada num

²⁵ Maurice Holt foi o primeiro diretor da Sheredes School, em Hertfordshire, dirigiu um programa de mestrado no Exeter University e foi diretor da American Academy, no Chipre. Em 1991 assumiu o cargo de professor de teoria curricular do curso de graduação da University of Colorado, em Dever. Foi co-editor do Journal of Curriculum and Supervision e é atualmente professor emérito. Maurice Holt em 1978 publicou um livro chamado “The Common Curriculum: Its Structure and in the Comprehensive School”.

compromisso mais humanista e prático da Educação, compromisso esse que é constituído pelos ideais culturais e ambientais manifestados pelas perceções sistémicas da realidade, e que contrariam a *fast school*. Para Holt, a Educação e qualidades como criatividade, vitalidade, motivação, entusiasmo e compaixão são bens culturais²⁶.

Neste sentido, não podem entrar num escopo quantitativo e nunca poderão ser parametrizáveis, ou serem considerados dados positivos, sob o ponto de vista compteano. A *slow school* vem, assim, viabilizar um conjunto de demandas sociais e ideais comunitários, como a construção dos valores de respeito, cidadania, sustentabilidade e contemplação estética, promovendo ambientes geradores da compreensão e do conhecimento.

No *slow school* o aluno aprende um pouco da teoria sobre o que ele quer fazer, mas esse conhecimento está inserido na prática e é o que dá vida prática. Estamos, assim, perante abordagens pedagógicas mais ativas, participativas e práticas. A *fast school*, (...), é bem diferente – é como a *fast food* em que a teoria é separada da prática²⁷.

Explicitamente relacionada com o estilo de vida *slow*, a *slow school*, apesar de ser “*slow*”, por se deter em diversas atividades de recorte experiencial e socializante, apresenta resultados qualitativos que se apreendem, não de forma rápida e fugaz, mas estendidos numa duração temporal que não galga no *fast* e relembra a totalidade do tempo.

De todo o modo, o objetivo da Educação será sempre ultrapassar a eventual sinonímia que se encontra na escola rural e na escola do meio rural, transferir a periclitância tácita do espaço rural multifacetado, para a oportunidade. Infelizmente, continua por todos reconhecido que as escolas de pequena dimensão, mobilizadoras e morigeradoras da população rural, ainda são, sob o ponto de vista gestor, pouco eficazes para o Ministério da Educação, colocando-as numa posição de subalternidade em relação à escola da cidade ou à escola rurbanizada, até porque são pouco motivantes, com limiares baixos de ocupação, prontas para encerrar e/ou fundir, por ser considerada a solução mais racional para a rede escolar, agravada por um lastro assimétrico de largos anos de insuficiente investimento na Educação (Amiguiño, 2005).

(<https://www.desacelerasp.com.br/escola/2017/10/17/resenha-do-capitulo-a-ideia-da-slow-school-e-hora-de-desacelerar-a-educacao/>)

²⁶ Disponível em <https://www.desacelerasp.com.br/escola/2017/10/17/resenha-do-capitulo-a-ideia-da-slow-school-e-hora-de-desacelerar-a-educacao/>

²⁷ Idem. Ibidem.

Tendência esta que se foi invertendo com os sucessivos quadros comunitários de investimento que, de alguma forma, reconheceram que afinal a escola enquadra a tipologia dos edifício-âncora para gerar território atrativo, conter o êxodo rural, contribuir para a coesão territorial, e atrair população em territórios que progressivamente vão rurbanizando: o QREN para a escola do meio rural, o NORTE2020 e agora NORTE2030, para a escola desruralizada, acrescentaram ensejo para alterar geografias espaciais, sociais e escolares, sobretudo a partir da criação do tipo de construção “Centro Escolar”. A municipalização da Educação consolidou a titularidade do património escolar do 1.º ciclo do ensino básico às localidades, permitindo valorizar a escola pública, na medida em que o município passou a ter um papel de maior participação e decisão no âmbito da sua rede escolar. Entretanto, a carta Educativa e o Plano Diretor Municipal, colocaram definitivamente a escola do meio rural no centro das oportunidades da rede escolar, mitigando a periclitância ou a distopia da escola rural e enaltecendo, por mimetização do moderno conceito do *slow city*, as suas virtudes para a escola *slow*, aproveitando os saberes locais e as potencialidades educativas da comunidade.

Filiando-se no princípio da unidade de vizinhança de Clarence Perry (Nápoles, 2010), muito facilitado no meio rural, e no contínuo investimento numa rede de transportes mais eficiente, criam-se escolas de proximidade e escolas mais próximas porque integram o conjunto dos edifícios de interesse público, logo geram tessituras rurais, atraem e fixam população que, em diversas opções estratégicas de escala municipal, deve ser incentivada à permanência, sobretudo o corpo docente para que estabilize e se envolva em projetos educativos, fiéis aos cenários endógenos, transversais ou de proximidade geográfica, histórica ou cultural, entre várias escolas, por exemplo de condição intermunicipal, com o conseqüente reforço de autonomia identitária. Se respaldada em complementaridades e não sobreposições, a diversidade de oferta formativa, com reforço de orientação escolar e profissional, consolida a ponte para a escola do meio rural mais atrativa.

À medida que transforma e melhora as suas práticas pedagógicas, a escola do meio rural tem a possibilidade, a par com outras instituições e estruturas locais, de integrar processos de reconstrução de identidades e de dinâmicas sociais. Pela sua dimensão e características, as escolas do meio rural podem transformar-se em centros de inovação pedagógica e educativa, sendo, por exemplo, um parceiro ou recurso privilegiado no quadro das práticas de desenvolvimento do rural, na construção de sinergias e na participação em processos endógenos de revitalização de identidades e património sociocultural (Sarmiento & Oliveira, 2005), ou seja, a escola pode desenvolver o meio rural, por isso deve assumir uma posição de abertura em relação à diversidade e aos currículos escolares, para que as interações proporcionadas e as estratégias implementadas

promovam igualdade de oportunidades a todos os alunos, e em condições de plena democracia (Kvaslund, 2004). Pretende-se um projeto rural que resgate a cultura, identidade e valores, comprometendo-se com o processo de mudança social (Freire, 1997) e a propagação da memória histórica, com a transferência de saberes geracionais (Brandão, 1985), através da salvaguarda do direito à educação rural (Arroyo, 2007).

Nesta linha de pensamento, desenvolver um currículo que reflita as necessidades e a realidade local, incorporando conhecimentos tradicionais e práticas sustentáveis, envolvendo os alunos em projetos que beneficiem diretamente a comunidade, como a agricultura sustentável, preservação ambiental e o desenvolvimento económico local são algumas opções que a escola pode desenvolver. Parece, neste ponto, poder estabelecer-se uma analogia com o pensamento de António Sérgio (1916) e Faria de Vasconcelos, colaboradores da Seara Nova, que defendiam com vincada lucidez que o “professor deverá desenvolver atividades pedagógicas que envolvam a produção local, seja de pesca em regiões marítimas ou pomícolas, em regiões de fruticultura, trazendo os elementos regionais para dentro da sala de aula”, levando a sala de aula para o regional, acrescentamos nós.

Contrariando um paradigma educativo e modos de organização pedagógica anacrónicos e pouco eficientes, a escola deverá, ainda, divulgar cada vez mais as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tornando-a como um grande centro de recursos digital, abandonar-se o argumento dos alunos organizados em turmas mistas, com currículos padronizados, cujo preconceito estereotipado é frequentemente avesso à flexibilização curricular e, acima de tudo, abrir-se solidariamente à comunidade e à reciprocidade, fechando a porta da periclitância e mantendo abertas as oportunidades. Sem marginalizar a escola do meio rural, esta educação parte do princípio de que os agentes educativos devem promover uma atuação assente em:

valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida (Nóvoa et al., 2012, p. 20).

Em termos de gestão pública simbólica, a ideia passará sempre por sensibilizar a sociedade acerca da importância do meio rural e da imprescindibilidade da sua escola que até pode, em determinados momentos sazonais, ser ao ar livre, memória pálida da escola do higienismo hipocrático (Nápoles, 2017), mas agora realizada a partir da:

observação concreta da natureza, de uma vida ao ar livre em consonância com práticas corporais realizadas à sombra das árvores de bosques e parques urbanos (Dalben, 2019, p. 4).

Com práticas pedagógicas que contrariam os cânones da educação tradicional, assumem-se:

Como a crítica aos métodos de ensino e à configuração das escolas tradicionais - constituem um significativo conjunto de ideias para o campo da educação e tocam, de maneira subtil, sensibilidades do tempo presente (Dalben, 2019, p. 4).

Ao integrar práticas educativas que destacam a observação concreta da Natureza e a aprendizagem ao ar livre, podemos não apenas sustentar as tradições e conhecimentos locais, mas também inovar e enriquecer a experiência educacional das crianças e alunos, dentro e fora da sala de aula, envolvendo toda a comunidade educativa, atores diversos, e não apenas o professor titular da turma. Além do mais, parece aqui, estabelecer-se também uma relação com a “educação ecológica” (Furter, 1981), sobre a qual Canário (2008, p. 41) descortinou que 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 ação educativa e para uma mudança qualitativa da relação pedagógica com as crianças, encaradas como representando a comunidade local no interior da escola.

Acrescenta que:

Na medida em que a ação educativa promovida pelos professores e educadores não se circunscreve a uma dimensão didática, ela tende a afirmar-se como o resultado de uma interdependência da ação e do contributo de diversos atores 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.

A oportunidade da escola do meio rural passará também pela estruturação de uma rede de povoações ou do reconhecimento politicamente assumido de que estas possuem inevitabilidades específicas para resistir ao despovoamento, esta é também uma oportunidade para a periclitância

observada e reconhecida, agora passível de um novo olhar frente à atual geografia espacial e social, como abordamos anteriormente. Claro está que não podemos ter a veleidade de afirmar assertivamente que a escola de pequenas dimensões vai salvar o território de baixa densidade, mas a realidade pode sofrer mutações, sendo certo que este já não é um espaço “bidimensional”, nem é reduzível apenas a um conjunto edificado desenhável sobre um tecido agrário. Pode ser muito mais! Por exemplo, a promoção da cooperação entre diferentes municípios para partilhar recursos, serviços e infraestruturas, criando uma rede de apoio mútuo, poderá ser uma estratégia que ajude a resistir ao despovoamento e a assegurar que as áreas rurais continuem a prosperar.

As possíveis (de)limitações que se avistam na escola do meio rural já não estão baseadas somente na distinção entre o interior e exterior, nem, apenas, nas limitações do território, mas antes em escolas que podem trabalhar em contextos rurais de rede virtual ou real, e assim o primado aparentemente redutor da pequena escola pode diferenciar-se da remanescente escola de um ou dois alunos. Tudo depende da vontade política, do projeto educativo, e do poder de fixação demográfica, quiçá, transmudando o ambiente natural em ambiente técnico e solidamente ruralizado, acompanhado pela consolidação de uma rede escolar mais requalificada e equilibrada. Partindo deste princípio estratégico, é fundamental a oferta de incentivos fiscais e subsídios para empresas que optem por se estabelecer nestes ambientes, promovendo o desenvolvimento económico local. Um projeto educativo que reflita as realidades e necessidades locais, valorizando o conhecimento tradicional e as práticas culturais das comunidades, assim como a oferta de programas extracurriculares que incentivem a participação ativa das crianças e alunos em projetos comunitários e ambientais, é essencial para o fortalecimento das escolas rurais. Como nos diz Canário (1995, p. 12):

Questionar o futuro da pequena escola rural significa, hoje, questionar o futuro (e a sobrevivência) do mundo rural, repensando modelos de sociedade e de desenvolvimento (ainda) dominantes, neste fim de século.

A propósito do fortalecimento das localidades ainda defende que:

Apressadamente condenada por alguns, em nome de uma certa ideia de progresso, a escola rural pode emergir como um polo de desenvolvimento local e de renovação das práticas educativas.

Sem dúvida que, a participação ativa da comunidade na gestão escolar e no planeamento local, garantindo que as “vozes” locais são ouvidas e consideradas, bem como o incentivo ao desenvolvimento de projetos que envolvam a comunidade e os alunos, fortalecendo os laços sociais

e promovendo um senso de responsabilidade coletiva, através de parcerias locais, com organizações não-governamentais, empresas locais e universidades para apoiar as escolas rurais e oferecer recursos adicionais, facilitam a troca de experiências e boas práticas, promovendo a aprendizagem mútua e a inovação. Cria-se sinergias consistentes, multidisciplinarmente expressas num diálogo libertador do verdadeiro desafio seriamente consistente, o da construção de um projeto educativo comum, contrariando uma visão de cariz escolocêntrico. Com efeito, na abordagem escolocêntrica, a escola é vista não apenas como um local de aprendizagem, mas também como um espaço que reflete e reproduz as dinâmicas sociais mais amplas. A interação entre alunos, professores e a cultura escolar desempenha um papel crucial na formação da identidade e da consciência crítica dos alunos (Van Zanten, 1994).

Dessarte, a existência da pequena escola, ainda não inverteu na totalidade o esvaziamento das aldeias, mantendo, por vezes, a dúvida se a escola pode incrementar a efetiva atratividade nas povoações rurais. Sob o ponto de vista do espaço rural, agora mais “pluridimensional”, no qual a sua materialidade e comunicação se podem realizar à distância por fluxos de informação virtuais e não apenas presenciais, o destino da escola em meio rural pode ser repensado e revisto pedagogicamente, no pressuposto de que se a velocidade pós-moderna permite a circulação rápida e à distância através da circulação virtual, a lentidão é a principal característica da proximidade (Echeverría, 1994). Aproveitar a atual condição é um desafio para a escola cuja ruralidade já se foi distanciando da sua periclitância.

4. O Exemplo do Município de Vila Flor

Utilizando as entrevistas semi-estruturadas dirigidas localmente e, para resposta ao objetivo do presente artigo, tomamos o exemplo do Município de Vila Flor, cuja interioridade funcionou coercivamente para o desenvolvimento da sua escola rural. Todavia, a escola rural, vem combatendo paulatinamente a sua circunscrição regional, agarrando oportunidades para se corporizar em escola do meio rural e controlar a sua periclitância. Senão vejamos, na esteira da estratégia de atratividade rural, o Município de Vila Flor desenvolveu um programa-âncora aproveitando a sua endogenia material e imaterial, sem a degradação da respetiva aura, para promover o seu território e conferir-lhe uma identidade que a pós-modernidade propõe e exige. Mimetizando o princípio da porosidade espacial, o município trabalhou o seu programa – Vila Flor. Terras de Alma e Cor – transmutado num ecopark fazendo jus aos cânones da sustentabilidade ambiental e ao conseqüente aumento da qualidade de vida para, não só atrair turistas e visitantes, mas também população para fixar residência em Vila Flor. Concomitantemente, o projeto territorial

estendeu-se ao Agrupamento de Escolas de Vila Flor, nomeadamente às escolas do 1.º ciclo do ensino básico com baixa frequência escolar, como forma de as promover e contrariar a retração da sua demografia, e aumentar os níveis de sucesso escolar. É um processo lento, mas já a dar sinais de alguma inversão consistente, de acordo com a demanda da habitação, resultado da nova geografia espacial que o trabalho remoto pós-moderno permite, bem como a requalificação física que o Município encetou. É também sabido que atualmente se regista uma crescente procura por espaços rurais e/ou rurbanizados, por serem considerados mais saudáveis e de ritmo de vida mais lenta, contrariando, portanto, a moderna dicotomia cidade-campo, por promoção da relação cada vez mais dialógica entre estas duas unidades territoriais.

Como vimos, o património material e imaterial constituiu o eixo da composição estratégica, fazendo uso da Natureza biogeográfica, geológica e edilícia – a poesia natural ou o poema geológico de Miguel Torga – e da sua imaterialidade histórica ligada à pintura da Graça Morais, nascida em Vila Flor, e à musicalidade do Santuário da Nossa Senhora da Assunção – a arte no seu esplendor. Ou seja, a combinatória da poesia e da arte dão o mote à educação e aprendizagem da fruição estética, desde os primeiros anos de escolarização, desenvolvendo competências estéticas, de sustentabilidade e de preservação patrimonial, fazendo lembrar o moderno pensamento corbusiano, tantas vezes maltratado e agora progressivamente recuperado. Tendo em conta o espartilho dos programas oficiais dos ciclos de estudo, este trabalho formativo integra as Atividades de Enriquecimento Curricular, para o ensino da música no órgão de tubos do referido Santuário, para os encontros de artes Graça Morais, para o ensino do grafitismo, e para o ensino ao ar livre de rudimentos de botânica e astrologia no parque natural, lembrando porventura as escolas ao ar livre higienistas e auxológicas, agora mais preocupadas com o desenho de um currículo local, pleno de virtudes para o ensino/aprendizagem. No âmbito da botânica, os alunos comunicam com a Natureza, compreendem, por exemplo, a dendrocronologia das árvores, a biogeografia regional e o respeito pela biologia do lugar. Privilegia-se a observação direta, fazendo ciência ao ar livre, como nos ensinou Orlando Ribeiro (1941). A prática da educação física também ocorre em contexto natural, num ginásio ao ar livre, muito mais enriquecedor em termos curriculares, promotor de atividades saudáveis e impulsionador do desporto. Atividade que mais uma vez retoma a praxis higienista, sendo certo que a educação física é um meio educativo privilegiado que convoca o aluno na sua totalidade, pois contribui para o bem-estar físico, mental e social, na medida em que desenvolve no aluno competências psicomotoras, de sociabilidade e de cooperação, fundamentais para a vida adulta.

Em diálogo com a educação física e a educação naturalista de observação, a escola em Vila Flor organiza periodicamente jogos temáticos, com diferentes níveis de complexidade, não só para estímulo da cognição, mas também o desenvolvimento das habilidades manipulativas. De expressão mais sociológica, as construções lúdicas, colocam a educação formal e informal em estreita comunicação relacional, nos quais o aluno joga, brinca e aprende.

De expressão mais inclusiva, Vila Flor também investe no jogo social, no jogo para alunos com dificuldades de aprendizagem, não descurando as exigências das acessibilidades físicas para que todos os alunos, sem exceção, desenvolvam competências motoras, mentais e sensoriais através da prática da educação física.

Por outro lado, todas estas atividades de enriquecimento curricular apelam aos cinco sentidos dos alunos, isto é, estimulam sensações oriundas da Natureza, da poesia e da arte. Percebem o design ambiental e o valor patrimonial porque os experienciam e agem sobre eles. Ver, cheirar, ouvir, passear, deter-se, aprender, recordar, representar são atributos que devem ser considerados na Educação (Malhadas, 2017). Ao saírem da sala de aula, percebem igualmente que estão diante de um espaço inclusivo, no qual a aprendizagem é democrática e democratizante. E, por último, contactam diretamente com a cultura local, apreendem-na como ferramenta de pacificação e de aprendizagem slow, revisitando a etnografia, a identidade e a geografia de Vila Flor. Muito distanciada da ecologia do medo, a escola em Vila Flor, acolhe em segurança todos os seus alunos, sem excessos de regulação social e espacial, mas com a coerência democrática necessária à plena inclusão social, outra conquista da democratização da Educação.

Neste caso de estudo, certamente entre vários que não cabem aqui, o município não condenou a sua escola à periclitância, promoveu uma estratégia territorial holística, que combinou património, recursos, povoamento e demografia escolar, viabilizando não só um território mais atrativo e criativo, mas também uma escola mais adaptada a novos modelos pedagógicos que a colocam em primazia nas boas práticas slow.

De relevante importância estratégica para o sucesso deste tipo de iniciativas, é o transporte escolar para que as escolas se aproximem geográfica e socialmente entre si. Com efeito, Vila Flor gizou um plano de transportes escolares que possibilita desconstruir o estrangulamento rural, tendo em conta as variáveis conforto-segurança, duração dos percursos e distâncias a percorrer para resposta a todas as atividades de cariz pedagógico.

São, com certeza, estas iniciativas que deixam a escola rural resvalar para a escola do meio rural, dando-lhe a oportunidade de se transfigurarem em edifício-âncora em territórios que, por

empenho edil, são à partida âncora. Comprova-se, assim, que a periclitância da escola dos territórios de baixa densidade pode ser uma oportunidade e não uma condição coerciva de interioridade ou de excentricidade, mas antes de criatividade para os alunos que, malgrado, ainda persistem em turmas mistas, ou em escolas de lugar único, opção que urge inverter. Vila Flor é, de facto, um exemplo que rompe com um complexo entramado de estereótipos, descentrando-a do moderno bucolismo e romantismo intrínsecos.

Não ocultando o rural na sua historicidade, estamos diante de um novo constructo que naturaliza as especificidades e dinâmicas territoriais, nas quais os professores também são parte integrante porque, tendo melhores condições de fixação, pedagógicas, sociológicas, e económicas, recebem o desafio deste novo olhar para a Educação, ampliando-lhe as suas potencialidades. Por isso, relativizam com a necessária sobriedade, a rusticidade que outrora caracterizou estes territórios de baixa densidade. Recentram-se na territorialização da política educativa, chegada de novas famílias e, quiçá, de novos alunos, para o desenho de uma rede escolar com menos paradoxismos e fatalismos, menos impasses e mais oportunidades, no seio de atividades menos fechadas em si, mais cooperantes e envolventes numa comunidade educativa que se pretende cada vez mais alargada. Com efeito, os atores multiplicam-se, mimetizando a perspectiva de Canário (2008), socializa-se a Educação e reforça-se a “educogenia” de Furter (1981), ou seja, o potencial educativo do contexto local carregado num projeto educativo globalizado, combinando atividades formais e informais, como aliás já vimos a propósito da prática da educação física e da atividade lúdica.

Na realidade, já Canário (2008, p. 42) nos chama à atenção para as modalidades educativas formais e não formais.

A 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 atividades escolares e não escolares; a articulação entre educação das crianças e dos adultos. É a partir da síntese entre as dimensões sociais da ação educativa e as dimensões educativas da ação social que se torna possível fazer coincidir um projeto educativo globalizado com um projeto globalizado de desenvolvimento local.

Por isso, uma escola onde a arte e a poesia são o esteio das atividades de enriquecimento curricular, na qual confluem diversos atores estrategicamente assumidos, se redefinem socializações populares, sociabilidades políticas e centralidades pedagógicas.

Este é o caso de Vila Flor, uma boa prática acompanhada e reconhecida pela DGEstE-DSRN, pois desvenda e incentiva a possibilidade da construção de “novos possíveis” face aos benefícios que o campo, no sentido lídimo howardiano, oferece.

O sucesso deste tipo de práticas está bem demonstrado por Canário (2008, p. 42), fazendo jus ao trabalho do município de Vila Flor.

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.

Desta forma, a periclitância estimula a oportunidade, adapta-se às incógnitas da geografia, e as redes de aprendizagem consolidam a Educação democrática. Concluímos, assim, que Vila Flor marcou a rutura com o ruralismo serôdio e a escola rural anacrónica, esbatendo a periclitância da sua ruralidade, por assunção da localidade, articulada e comprometida com o desbravar de oportunidades para a manutenção de uma escola dinâmica, e não estiolada em projetos educativos pouco promissores nos seus fins, transformando a sua escola puramente rural em escola do meio rural. Comprova-se ainda o carácter âncora da escola para a ultrapassagem da clássica antinomia urbano/rural e para a possibilidade de esbater a visão predominantemente escolocêntrica. É por isso um exemplo de boas práticas a replicar, ou em exemplo de “laboratório” para outras escolas de condição e posição similar.

Considerações Finais

O percurso metodológico-temporal aqui ensaiado a propósito da ruralidade e da sua relação com a Educação resulta na interpretação de que as atuais dificuldades demográficas e de interioridade do mundo rural, podem ser buriladas em práticas e projetos inovadores e ambiciosos que destaquem a motivação e a curiosidade exploratória dos alunos.

Perdidos os nexos estáveis e perfeitos da ruralidade de Salazar, desmultiplicam-se novas ruralidades num tempo que já não reprende o rural, mas apreende-o através de edifícios-âncora, como é o escolar que, estruturalmente, permite dar mais e melhor resposta à nova demanda rural. Se inovadora e pedagogicamente progressista, a escola tornar-se-á atrativa para quem ainda habita o meio rural e para as novas famílias que, em coerência com a hipermodernidade slow, se fixam no legado rural.

Por isso, o Município de Vila Flor demonstrou, tanto quanto pode, o seu localismo, sedimentou-o em modelo *branding* (Domingues, 2011), ao encontrar estrategicamente uma marca, ou uma imagem diferente que serviu de atração para o seu território rural, o ecopark e o glamping, combinou estilos de vida mais locais e colocou a escola no centro desta estratégia territorial. Abriu as portas da sala de aula, colocou os alunos ao ar livre, em contacto direto com a Natureza, com a arte, o jogo e a estética, desenvolvendo competências que se sedimentam em experiências pedagógicas situadas muito para além do currículo formal. A educogenia fica, assim, patente na combinatória assumida entre o que está na sala de aula e o que está para lá da sala de aula.

Num momento em que se dão vivas aos 50 anos da Revolução de abril e que se consolidam os mais altos valores de democracia e de liberdade conquistados, pondo fim a práticas educativas nacionalistas, estatizadas e regimentadas, percebe-se que o exemplo de Vila Flor só seria possível num quadro de universalização e alargamento da Educação para todos, agora mais atenta à renovação de estratégias de ensino e aprendizagem, menos livrescas, e mais flexíveis e adaptadas à localidade. Atraindo novas famílias para densificar o território escolar, assumindo o poder robusto das práticas de ensino-aprendizagem menos abstratas e mais experienciáveis, portanto mais inovadoras, comprova-se que os alunos da escola do meio rural também têm oportunidades de inversão da periclitância da escola rural. Ficamos, assim, esclarecidos quanto ao nosso objetivo de partida, perceber, através de um exemplo rural, até que ponto é possível ultrapassar a sinonímia escola rural/ escola do meio rural por ultrapassagem da sua insistente periclitância. O resultado é, de facto, visível na gradual assiduidade e sucesso dos alunos do território escolar de Vila Flor, acompanhadas de igual sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos traçados. Demonstra-se igualmente a influência destes projetos educativos inovadores e inspiradores nas manifestações comportamentais dos alunos, habitualmente associados a valores de compreensão da cidadania, cooperação, solidariedade, entreaajuda e inclusão.

A democratização da Educação conquistada com o 25 de abril de 1974 é isto mesmo, mostrar que é possível trilhar caminhos consistentes, isentos de restritividades, para gerações de alunos que se educam numa perspetiva de sustentabilidade educacional, rumo aos objetivos da

Agenda 2030, e societal. Induz-nos a leituras introspectivas pelo revisitar o consciente e o racional do universo da Educação, onde outrora se articulava entre impossibilidades normativas, e após a democratização, alcançou múltiplas possibilidades de experiências pedagógicas cada vez mais alargadas e menos diferenciadoras da escola rural e urbana.

Referências bibliográficas

- Afonso, J. A. (2021). *As escolas rurais em Portugal (1926-1960): Notas para uma reflexão sócio-histórica* (Tese de doutoramento). Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/77774>
- Amiguinho, A. (2004). *A escola e o futuro do mundo rural* (Tese de doutoramento). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42181>
- Amiguinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 7-43.
- Arroyo, M. G. (2007). Formação de educadores e educadoras do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Brandão, C. R. (1985). *O que é educação*. Coleção Primeiros Passos.
- Canário, R. (1995). Os estudos sobre a escola: Problemas e perspetivas. In A. Estrela, J. Barroso, & J. Ferreira (Orgs.), *A escola: um objeto de estudo / L'école: un objet d'étude* (pp. 95-117). Atas do V Colloque National de L'APELF/AFIRSE.
- Canário, R. (1995). A escola rural na Europa. *ICE/Cadernos ICE*.
- Canário, R. (2000). A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objeto de estudo. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 121-139.
- Canário, R. (2008). Escola rural: De objeto social a objeto de estudo. *Educação Santa Maria*, 33(1), 33-44. <http://www.ufsm.br/ce/revista>
- Cedering, M., & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community: A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, 80, 606-617.
- Collot, B. (1994). Escola Rural: uma opção. In R. D'Espiney (Ed.), *Escolas isoladas em movimento* (pp. 61-79). ICEE.
- Dalben, A. (2019). Escola de aplicação ao ar livre de São Paulo. *Educação em Revista*, 35. <https://doi.org/10.1590/0102-4698219650>
- Domingues, Á. (2011). *A vida no campo*. Dafne Editora.
- Duby, G., & Wallon, A. (Dir.). (1976). *Histoire de la France rurale*. Seuil.
- Echeverría, J. (1944). *Telepolis: Ensayos/Destino*.
- Fernandes, R., & Pintassilgo, J. (2003). *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX*. SPICAF.
- Ferreira, F. I. (2003). *O estudo do local em educação: Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho.
- Freire, P. (1997). *Educação e mudança*. Paz e Terra.

- Furter, P. (1981). Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l'éducation. In G. Carron & C. Ta Gnoc (Eds.), *Disparités régionales dans le développement de l'éducation: un problème controversé*. Unesco.
- Gray, P., & Chanoff, D. (1986). Failure to connect: How educators can help students enter and maintain the flow of learning. *Journal of Educational Psychology*.
- Malhadas, V. (2017). *Como promover aprendizagens sobre os cinco sentidos com crianças de três e quatro anos?* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Educativas. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30958/1/Vanessa%20Malhadas.pdf>
- Mendras, H. (1967). *Le fin des paysans*. SEDEIS.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Nápoles, A. P. (2010). *A escola: Do edifício aos territórios* (Tese de doutoramento). Repositório da Universidade do Porto.
- Nápoles, A. P. (2014). *A escola: Do edifício aos territórios. O caso da cidade do Porto*. Cordão de Leitura.
- Nápoles, A. P., & Fernandes, R. P. (2017). Fiches industrielles e o seu contributo para a dinamização da cidade. *Revista Arquitectura Lusíada*, 21-33.
- Nápoles, A. P., & outros. (2017). *O ensino da arquitetura: Ciclo de conferências urbanística*. Ordem dos Arquitetos.
- Nawroski, A. (2019). A educação rural em Portugal: Entre a aldeia e a escola. *Revista PerCursos*, 20(43), 195-214.
- Neto, C. (s/d). A criança e o jogo: Perspectivas de investigação. *Revista da Faculdade de Motricidade Humana*, 1-12.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ó, J. R. (Orgs.). (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Oliveira, T. L. (2020). A educação do campo no desenvolvimento de potencialidades: Relatos de experiências e estratégias de ensino. *Revista Trem de Letras*, 1-17.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2003). *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX*. Grupo SPICAE.
- Ribeiro, O. (1941). Orientações modernas da geografia: Geografia geral e regional; Geografia física e humana, in liceus de Portugal. *Revista de Geografia*, 10, 931-947.
- Sarmiento, M. J., & Oliveira, J. M. (2005). *A Escola é o melhor do povo: Relatório de revisão institucional do projeto das escolas rurais*. Profedições.
- Silva, S. M. da. (2023). Local knowledge integrated in learning experiences: The case of schools and communities from rural border regions of mainland Portugal. *Australian and International Journal of Rural Education*, 33(2), 50-66. <https://doi.org/10.47381/aijre.v33i2.579>
- Sokorim, P. (1930). *A systematic source book in rural sociology*. The University of Minnesota Press.
- Tereschenko, A. (2010). Highlighting and space in studies of youth citizenship identities. *Educação, Sociedade & Culturas*, (30), 145-160.

Consulta Eletrónica

<https://www.desacelerasp.com.br/escola/2017/10/17/resenha-do-capitulo-a-ideia-da-slow-school-e-hora-de-desacelerar-a-educacao/>