

BORRADOR- NON PUBLICADO- consultar versión publicada en inglés
en: <https://aipublications.com/ijreh/issue-detail/vol-7-issue-5/>

**CONVERSAS AO REDOR DO RURAL, A EDUCAÇÃO E A SUSTENTABILIDADE.
MOTIVOS, POSICÕES E PRÁTICAS DE COLECTIVOS SOCIAIS.**

**TALKING ABOUT RURAL ENVIRONMENTS, EDUCATION AND SUSTAINABILITY.
MOTIVES POSITIONAS AND PRACTICE OF GRASROOTS ORGANIZATIONS.**

RESUMO

Na actual crise ecosocial, diversas voces chaman á necesidade dun diálogo epistemolóxico e social que nos permita trascender o actual sistema productivista e vislumbrar formas sustentables de organizar o mundo. O ensino, como institución de coñecemento, ten un potencial de acción neste sentido que non parece estar aproveitando na súa investigación nin na praxe. Namentras, na sociedade civil xorden diferentes colectivos que traballan por crear alternativas para a sustentabilidade. Moitos destes colectivos teñen vontade de colaborar co tecido educativo contribuíndo a aquela discusión.

Este traballo supón o inicio dun camiño conxunto que se propón entre organizacións de base e profesionais do ensino. O obxectivo é analizar e visibilizar os motivos, posicións sociais e prácticas culturais dos colectivos, como primeiro paso para poñer en marcha a iniciativa. Leváronse a cabo dous grupos de discusión telemáticos, cun total de 11 participantes de 10 colectivos diferentes. Tratáronse temas sobre a relación entre a educación, a sustentabilidade e o medio rural, e foron transcritos verbatim para a súa análise de inductivo-deductiva. Dende unha perspectiva de investigación participativa, o estudo estivo aberto á participación das persoas dos colectivos durante todo o proceso. Como resultado da análise podemos ver a centralidade dunha crítica a un sistema educativo ao servizo do sistema económico dominante, así como unha aposta pola humanización, diversificación e naturalización tanto do sistema económico como educativo, entendendo a vinculación entre ambos. Aparece de forma salientable o medio rural como espazo de oportunidade no que desenvolver prácticas e valores centrados na interdependencia e ecodependencia.

Palavras-chave: aprendizagem-serviço, educación superior, crise ecosocial, colectivos sociais

ABSTRACT

In the ecosocial crisis we are going through, Several voices advocate for the need of an epistemologica and social dialogue to go beyond the productivism of the current system and illuminate sustainable ways of organizing the world. Education, as a knowledge institution, has a power in this sense that doesn't seem to be using neither in research or praxis. Meanwhile, in civil society different organizations emerge to work towards alternatives for sustainability. Many of them havell to collaborate with the educational system to contribute to that discussion.

This work is the beginning of a common path that is proposed for grassroots organizations and educators. The objective is to analyse and put light on motives, positions and cultural practice of those grassroots organizations as a first step to start.

We have performed two telematic focus groups, with 11 participants from 10 different organizations. Topics on the relation between education, sustainability and rural environment were discussed, and later transcribed verbatim for an inductive-deductive content analysis. Following the principles of participatory inquiry, the study was open to the participation of people from the organizations in the whole research process. As a result of the study we can see the centrality of the critic to an educational system to the service of the hegemonic economic system, as well as a purpose for the naturalization, humanization and diversification of both economic and educational system in the social media, understanding the bound between them. Rural environment appears as a field of opportunity where to develop values and practices centered in interdependence and ecodependence.

Keywords: service-learning, higher education, ecosocial crisis, grassroots organizations

1. INTRODUÇÃO

A investigação em torno da atualidade no ensino superior é já antiga, questionando-se sobre como adaptar o sistema educativo a momentos históricos e radicalmente diferentes daqueles em que os modelos foram concebidos. Defende-se a necessidade de uma nova ecologia da aprendizagem (Coll *et al.*, 2020), com implicações nas mudanças da própria concepção de educação e no relacionamento do sistema de ensino com outros agentes sociais, implicando-os nas problemáticas relacionadas com a globalização e a sociedade do conhecimento, numa perspectiva de justiça social (Manzano-Arrondo, 2011). Temáticas como as migrações, mudanças tecnológicas, precariedade laboral ou pobreza (Paraskeva, 2020) são já incorporadas nestas discussões, no entanto, não se tem dado grande relevância à emergência climática ou crise ecossocial (Bisquert i Pérez, & Meira, 2020).

Esta é uma debilidade da investigação e prática educativa, já que qualquer assunto associada à justiça social e aos direitos humanos, e está relacionado com os impactos das mudanças do clima, e a questão das externalidades negativas e dos recursos existentes (Taibo, 2020). Mais ainda, as próprias instituições de conhecimento estão diretamente implicadas tanto na justificação dos modelos económicos adotados, e que produziram a atual crise, como no etnocentrismo e colonialismo (Acciardo, 2020), responsáveis pelos danos ecológicos nas

periferias do sistema (García-Romero, & Salido Herba, 2020). Defender uma nova ecologia da aprendizagem na educação superior, capaz de lidar com estas implicações, necessita reverter o epistemicídio de cosmovisões e saberes de povos dominados (Acciardi, 2020), e entrar num diálogo com formas de entender a atualidade que, em muitos casos, estão mais orientadas para a sustentabilidade do conhecimento ocidental, imbuído de valores produtivistas e universalistas (Herrero, 2014).

Por outro lado, o sistema de ensino superior necessita de maior contacto com as necessidades educativas imediatas, relacionadas não só com o trabalho, mas também com a transformação social (García-Romero, & Lalueza, 2019). Urge assim, reconsiderar o sistema de ensino que não se oriente para o futuro como se fosse uma reprodução do pasado (Matusov et al., 2016), mas que acolha as necessidades educativas que vão surgindo na prática e na emergência ecossocial.

Para responder a estas duas necessidades de diálogo e imediatismo, torna-se fundamental que as instituições de conhecimento (ciência e ensino) colaborem com outros agentes sociais do seu entorno assumindo uma relação horizontal, desconstruindo a sua posição de dominância (García-Romero, 2018) e na qual possa adotar estratégias como a aprendizagem-serviço (McMillan, Goodman, & Schmid, 2016) ou a investigação-ação-participativa (Moreira, 2020).

É com base nestes pressupostos, que a Universidade de Santiago de Compostela, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e a Associação Avoar promovem, desde janeiro de 2021, a Comunidade de Ações e Saberes ao Redor do Rural (de agora em diante designada por Aoredordorural) (Autores, en prensa). Esta comunidade de práticas (García-Romero, & Lalueza, 2019) articula o ensino superior com os colectivos do meio rural através de práticas de aprendizagem-serviço, com objetivos de a) contribuir com sinergias para a construção de iniciativas sustentáveis no meio rural, b) construir processos educativos com significado e c) democratizar o conhecimento (legitimando os saberes rurais invisíveis), apoiando-se na investigação-ação-participativa (Moreira, 2020) e na investigação dialógica (Matusov et al, 2019) como formas de criar conhecimentos colaborativos e justos.

O presente trabalho tem como objetivos dar início à colaboração do Aoredordorural e problematizar/conceitualizar os fenómenos que a implicam de maneira horizontal. Para o efeito foram realizadas duas conversas, em formato grupos de discussão, em torno de conceitos como sustentabilidade, educação e meio rural, das quais emergiu o primeiro marco de referência da comunidade nascente.

2. NOVA ECOLOGIA DA APRENDIZAGEM E DIÁLOGO DE CONHECIMENTOS

O marco das novas ecologias da aprendizagem enfoca na necessidade de uma transformação educacional consistente com a mudança sociohistórica (Coll, & Esteban-Guitart, 2020), no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento. Muitas vezes essa linha aponta para a necessidade de adaptar a educação a uma sociedade em mudança devido às constantes atualizações na tecnologia e nas migrações. Defende-se ajustar o processo educativo a um cenário em que a produção e a transmissão de conhecimento se encontre descentralizado, implicando postos de trabalho e de habitação menos estáveis e, portanto, uma aprendizagem que pode e é obrigada a ocorrer de forma contínua e em diferentes centros.

Pese embora, atualmente, se vivam mudanças sociais relacionandas com os limites do planeta, que já se fazem sentir, e que evidenciam uma crise ecológica (Valladares et al, 2005), entendida como ecossocial (Herrero, 2014; Taibo, 2020) e que terá fortes implicações na economia e no conjunto das nossas vidas (Paraskeva, 2020). Essas alterações não podem ser entendidas unicamente como resultado da mudança climática, pois são fortemente afectadas pelo modo como as diferentes fontes de poder e as populações questionam as imposições do planeta (Acciardi, 2020). Não pode resultar surpreendente que os impactos ecológicos tenham uma distribuição desigual devido a questões geopolíticas, nas quais os países do norte opulento (Taibo, 2020) externalizam os resultados negativos do seu sistema social-productivo. Evidências desta discussão são as formas do neocolonialismo (Acciardi, 2020) com o mercado de emissões de carbono ou as chamadas “zonas de sacrificio”, partes de territórios que incorporam importantes danos ambientais sob a justificação de um bem público maior, dentro da nova reconversão industrial (como são exemplos, a extração estratégica de minerais para a transição energética, produção de energia, ...).

Neste marco político, as instituições de conhecimento (ciência e ensino) responderam historicamente a interesses produtivistas das élites do norte opulento (Paraskeva, 2020), tanto pela intervenção do poder sobre elas exercido, de maneira intencional, como também por uma situação de sobrerrepresentação das élites, que deu lugar a um conformismo etnocêntrico dos sistemas de conhecimento (García-Romero, & Salido-Herba, 2020). Uma epistemologia falsamente universal, imbuída do que Herrero (2014) descreve como a tripla falácia da filosofia ocidental: independência da mente sobre o corpo; independência da humanidade da natureza e autonomia das pessoas entre si. Condições que vinculam o conhecimento a uma forma de organizar a sociedade colonialista, produtivista e autodepredatória (Acciardi, 2020).

Sem cair em essencialismos ou idealizações, pode-se entender que o epistemicídio eliminou e tornou invisível conhecimentos e maneiras de organização com maior foco na sustentabilidade (Paraskeva, 2020), eliminando os conhecimentos e cosmovisões de comunidades minorizadas e pequenas, que foram envolvidas no assegurar de determinados bens e serviços comunitários, assim como nos ciclos de retroalimentação entre conhecer e fazer de proximidade tanto nas relações económicas como na organização social (Acciardi, 2020). Tal como explica Acciardi (2020) os conhecimentos e maneiras de pensar das comunidades frequentemente despossuídas focam em integrar direitos colectivos e individuais, assim como os direitos das comunidade e meios, devendo assegurar a garantia da sua orientação e de todos os seus elementos.

Numa nova ecologia da aprendizagem, a educação superior necessita de se orientar para a sustentabilidade, tornando-se necessário reverter, na medida do possível, os epistemicídios. Legitimar e recuperar os conhecimentos das periferias do sistema, que foram afastados/desterrados das instituições de conhecimento (Paraskeva, 2020), tanto por razões práticas como por razões de justiça. A situação de justiça deve começar pela igualdade de direitos entre as vozes (Bajtín, 2000), permitindo o estabelecer de um diálogo real. Isto não implica substituir a ciência positivista ocidental por outros marcos epistemológicos (Paraskeva, 2020), que também podem ser misticistas, baseados, por exemplo, em crenças não contrastadas, etc. Pelo contrário, a orientação é a de legitimar as diferentes vozes e tradições do conhecimento

num mútuo escrutínio e mantendo o contacto com as evidências e a argumentação, longe de imposições de qualquer tipo de autoridade dominante (Matusov, 2020).

3. A APRENDIZAGEM-SERVIÇO COMO OBJETO DUAL

O diálogo não se pode ocorrer no vazio, por simples contacto. Este necessita de mútuos interesses (Matusov et al., 2016) já que dois sujeitos se interessam por um objeto em comum e dialogam sobre ele (interproblematicidade) ou simplesmente revelam interesses mútuos entre dois sujeitos (interadressividade). O diálogo começa por qualquer um destes e transita muitas vezes de um para o outro. Dado que não se pode dar por acabado nem forçar o interesse mútuo entre sujeitos é necessário procurar um objeto comum: como pode ser um tema ou uma ação.

Com base na teoria histórico-cultural argumenta-se então que a colaboração sustentada entre dois sistemas, através de um objeto comum (ou dual), pode levar a mudanças sistémicas. Ao confluir dois sistemas - forma de organizar a actividade humana de uma comunidade para fins concretos, na qual existem normas, significados sociais e artefactos específicos -, cria-se uma intersecção entre ambos ou mesosistema (Bronfenbrenner, 1996) que é novo e que pode implicar mudanças nos dois sistemas prévios. Tal pode ser o caso, por exemplo, de uma instituição de ensino e de uma entidade de ação social no meio rural, com normas e objetivos diferentes mas que ao partilharem um mesmo objetivo, sejam desafiadas a negociar e, inclusivé, a redefinir significados. McMillan e colaboradoras (2016) argumentam amplamente que a aprendizagem-serviço na educação superior pode funcionar como, o que as autoras denominam, de objeto dual ou espaço de intersecção, com referente centrado numa nova organização da actividade e de aprendizagem diferente aos dois contextos originais.

Por aprendizagem-serviço entende-se como a maneira de articular conjuntamente a participação social e a educação formal (García-Romero, & Lalueza, 2019), na qual estudantes abordam as aprendizagens mediante a participação conjunta com os colectivos. Nesta maneira de organizar, existem objetivos tanto de ação como de aprendizagem, e também referentes tanto da instituição de ensino como da que leva a acabo a ação. Portanto, pode constituir-se como espaço intermédio no qual se dá uma interproblematização entre agentes e se pode estabelecer um diálogo.

Contudo, frequentemente na aprendizagem-serviço ocorrem situações nas quais a instituição académica tende a exercer domínio sobre os seus pares (García-Romero, & Lalueza, 2019), pelo que se torna necessário atuar de forma explícita na legitimação das vozes dos atores e na orientação em direção à mutualidade, legitimando todos os atores para o diálogo, tanto sobre como e para quê intervir e sobre quê, como e para quê aprender, de maneira a promover transformações reais.

De maneira complementar à potencialidade para o diálogo, a aprendizagem-serviço permite também uma retroalimentação directa entre o processo de aprendizagem e as necessidades educativas que emergem da ação social, o qual se torna fundamental em momento de rápidas mudanças e incertezas sobre o futuro (Matusov et al, 2016). Sem abandonar uma perspectiva ampla e a longo prazo, uma nova ecologia da aprendizagem na crise ecossocial terá que orientar-se para o imediato, estabelecendo retroalimentação entre o que se necessita fazer e o que se necessita aprender (García-Romero, & Salido, en prensa).

A aprendizagem-serviço dá a oportunidade ao estudante de estabelecer o dito ciclo na sua experiência educativa. Dada a proximidade entre o processo de aprendizagem e o seu fim social, pode resolver a problemática da alienação educativa (Taylor, 2017) num processo de aprendizagem autêntica. Por outro lado, os referentes de conhecimento são diversos (Lalueza, & Macías, 2020), já não estão só no currículo ou nos professores, mas também nas pessoas com quem se compartilha a ação no território e na comunidade.

4. INICIATIVAS INOVADORAS NO MEIO RURAL COMO OPORTUNIDADE

Com respeito a com quem estabelecer um diálogo concreto, é importante olhar na cara das pessoas, colectivos e comunidades que estão a trabalhar na urgência da crise ecossocial e que constituem o conhecimento ao redor dela. Ao se referir a importância de legitimar saberes historicamente deslegitimados e dialogar com perspectivas não ocidentais (Acciardi, 2020) torna-se relevante fazê-lo numa relação de proximidade contextualizada. Torna-se também necessário entender que a periferia do sistema também se constrói com o interior, e que as comunidades rurais detêm muitos saberes esquecidos por instituições de conhecimento, e que foram historicamente acumulados, orientados para a sustentabilidade de territórios e comunidades (Quiroga, Olmedo, & Dopazo, 2019).

De fora dos muros das instituições do conhecimento, colectivos de base tanto de carácter social, económico e ambiental têm longa tradição (Díaz-Geada, 2020) no manuseamento sustentável de territórios e comunidades (Taibo, 2020). Trata-se de experiências muito ligadas à agroecologia mas que a transcendem, aplicando uma filosofia do usos multifuncional e extensivo (Carreira, & Carral, 2014) a outras necessidades sociais, como são os casos dos Centros de Desenvolvimento Rural (Paül, 2013), ou Experiências Produtivas Inovadoras (Quiroga et al, 2019), entre outros.

Na pluralidade dessas experiências, torna-se importante salientar dois aspectos em comum de muitas delas, que as torna ponta de lança no que se refere à orientação para a sustentabilidade e justiça. Este contexto refere-se a iniciativas de base, procedentes de associações ou cooperativas, criadas de baixo para cima (Paül, 2013). Ao longo do tempo, apresentam um foco que ultrapassa a ação, encontrando-se comprometidas com a reivindicação do conhecimento popular do rural, historicamente estigmatizado ou ignorado pelas elites (Franquesa, 2019). Estes movimentos sociais articulam com as respostas às necessidades, que nos impõe a crise ecossocial de uma perspectiva que pretende vincular a ação e o conhecimento e que transcende os rígidos muros do pensamento positivista-ocidental, mediante a herança do meio rural. Podem ser precisamente estas iniciativas a quem o sistema escolar pode recorrer se pretender começar a responder às necessidades educativo-sociais dos nossos tempos futuros.

5. MÉTODO

Desenho e objectivos da investigação:

O presente trabalho inicia o processo de investigação-ação-participativa do AredordoRural e concretiza-se na realização, análise qualitativa e visibilidade de resultados de duas conversas que iniciam tornar-se comunidade.

BORRADOR- NON PUBLICADO- consultar versión publicada en inglés
en: <https://aipublications.com/ijreh/issue-detail/vol-7-issue-5/>

Responde aos objetivos de conhecimento e de intervenção como: a) Iniciar o espaço de diálogo e colaboração entre sistema educativo e colectivos sociais do meio rural através da aprendizagem-serviço; b) Definir pressupostos teóricos, problematização da realidade e expectativas quanto à relação entre a sustentabilidade, a educação e o meio rural.

O conhecimento é elaborado a partir das vozes dos próprios participantes (Caetano, 2019) e orientando para a tomada de decisões (Moreira, 2020) sobre a prática e conhecimento como interdependente (Mcmillan, & Schumacher, 2006). Ao longo do tempo os resultados de investigação não são abordados como ultimados, mas sim, como pontos de partida para futuros diálogos que dêem lugar a novos conhecimentos e práticas, no sentido da investigação dialógica (Matusov et al., 2018).

Participantes:

Para este primeiro estudo foram convidadas para conversar pessoas do âmbito da ação rural de modo a priorizar a problemática do fenómeno dos interesses das vozes enraizadas no território.

Concordaram em participar nestes dois primeiros grupos de discussão 14 organizações do âmbito galego, com os seguintes perfis: a) No âmbito jurídico: uma fundação, três cooperativas, quatro colectivos vizinhos e seis associações. b) No âmbito de atividades: seis colectivos de desenvolvimento rural integral (ocupados da comunidade e do território), quatro artísticos e/ou culturais e quatro de gestão do território.

Procedimentos:

Recolha de dados: As conversas desenvolveram-se de maneira online, seguindo a modalidade de grupos de discussão. Foram gravadas, depois de pedido o consentimento explícito aos participantes, e foram publicadas online para sua difusão e acesso a qualquer um dos envolvidos e a qualquer momento. Estes dois grupos de discussão serão diferenciados no artigo entre:

“Cara A” (<https://www.youtube.com/watch?v=rRKcnznMKsI>): *Agrocuir, Avoar, CDR Portas Abertas, Eco dos Teixos, Fraga dos Mouros, Obaixoulla.gal, Proxecto Carballiza, Rural C, Tempo da aldea.*

“Cara B” (<https://www.youtube.com/watch?v=H0qeLbxYKQ4&t=37s>): *Boa vida Rural, Euroeume, Pobo de Tronceda, Amarelante, Fundación Montescola, Carme Freire, Fousas ao Monte.*

Posteriormente, as gravações foram transcritas textualmente, para análise de conteúdo, recorrendo ao software Atlas.ti. Identificaram-se as narrativas seguindo o padrão (*colectivo_Cara*).

Fases da análise:

Seguiu-se um processo indutivo-dedutivo com uma triangulação nos seus vários momentos.

- **Fase 1- Formação do roteiro (primeira problematização):** Após uma primeira abordagem teórica, as questões centraram-se sobre os temas: Educação em relação à sustentabilidade e o meio rural; vínculo entre o desenvolvimento rural e a

sustentabilidade; campos de ação social dos diferentes colectivos e expectativas em torno do AredordoRural.

- **Fase 2-Análise emergente e triangulação com os participantes:** Identificação dos temas mais relevantes. Com esta análise foi efetuado um trabalho em paralelo.
 - Disponibilizou-se aos participantes, um documento online. Esse texto escrito foi categorizado a partir dos tópicos da conversa e colocado à discussão, transformando-o num documento colaborativo online para os participantes.
 - A partir dos temas identificados foi criado um livro de códigos consensualmente dialogado com todos os participantes.
- **Fase 3- Análise dedutiva:** Com o livro de códigos foi elaborada uma codificação dedutiva do texto de forma a assegurar a exaustibilidade da informação, até ser atingido o ponto de saturação teórica. O trabalho foi efetuado em paralelo pelos três investigadores e posteriormente foram unidos os diferentes arquivos do software Atlas.ti para a triangulação e depuração das narrativas.
- **Fase 4- Interpretativa:** Uma vez conhecido o conteúdo de cada categoria levou-se a cabo uma análise interpretativa das relações entre cada código e sua afiliação em famílias, dando lugar ao exposto nos resultados.
 - Neste momento colocou-se à disposição dos participantes, na conversa, um esboço do presente artigo aberto a comentários.
- **Fase 5- Divulgação:** Parte dos resultados foram dados a conhecer no AredordoRural numa sessão conjunta, servindo de elementos úteis para a dinamização e colaboração dos estudantes, professores e colectivos abrindo estes resultados a novas ideias. As figuras utilizadas nesta sessão podem ser visualizadas em: <https://www.arredordorural.org/saberes/resultados-graficos-das-conversas-arredor-do-rural>

Validade e fiabilidade:

Este trabalho implicou uma perspectiva ética e émica, já que na equipa de investigação da análise, há elementos que participam em movimentos sociais rurais e elementos que não participam. Apoiados nesta dupla perspectiva, realizou-se uma triangulação entre investigadores (Flick et al, 2004), com trabalho em paralelo, contrastados em três momentos: final da análise indutiva; final da análise dedutiva e; fase interpretativa.

Levou-se a cabo uma triangulação com participantes, garantindo o acesso durante todo o processo de análise e mantendo comunicação fluída e disponível durante todo o processo. O avanço da investigação foi transmitida e o esboço partilhado antes do envio para publicação, aberto a sugestões dos participantes nas conversas.

6. RESULTADOS

Apoiada na teoria histórica-cultural foi elaborada uma leitura sobre o processo de aprendizagem veiculado à participação social (García-Romero, & Lalueza, 2019). Assim, considerou-se que dos temas emergem três dimensões qualitativamente distintas: Os **motivos:**, que correspondem ao que dá sentido e é motor da ação e da prática das pessoas; as **posições sociopolíticas:** os lugares que ocupam em relação à realidade percebida e em relação aos seus motivos e a partir

BORRADOR- NON PUBLICADO- consultar versión publicada en inglés
en: <https://aipublications.com/ijreh/issue-detail/vol-7-issue-5/>

dos quais se desenvolvem as práticas quotidianas; e as **práticas** socioculturais: diretas e manifestadas num contexto determinado.

Estas três dimensões são dinâmicas e difusas entre si, dado que a participação social e as conceções ou sentidos desenvolvem-se de forma integrada e interactiva, transformando-se mutuamente (Wenger, 2001), tal como se representa na figura 1. Dessa forma, os motivos orientam as práticas, mas também são modificados pela experiência dos envolvidos, processo no qual as posições vão sendo mediadas e modificadas.

A organização destes resultados responde a uma vontade de tornar mais discreta e inteligível uma realidade subjectiva e complexa, difusa e multidireccional. A sua apresentação intercala as vozes dos investigadores com a dos participantes nas conversas, num texto contínuo com a intenção de transferir, para quem lê, a conversa da forma mais directa possível, colocando as vozes dos participantes no mesmo nível de legitimidade do conhecimento.

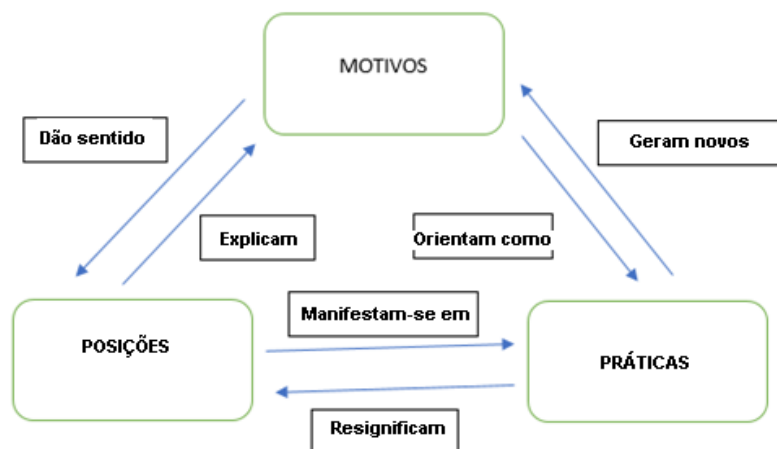


Figura 1: Relações entre motivos, posições sociopolíticas e práticas culturais.

MOTIVOS:

Acolhe aquilo que dá sentido às posições dos participantes e mobiliza as suas ações. As **problemáticas** que afectam o meio rural, os **valores** com os quais os participantes se identificam e a expressão das suas **metas** e que se encontram ilustrados na figura 2.

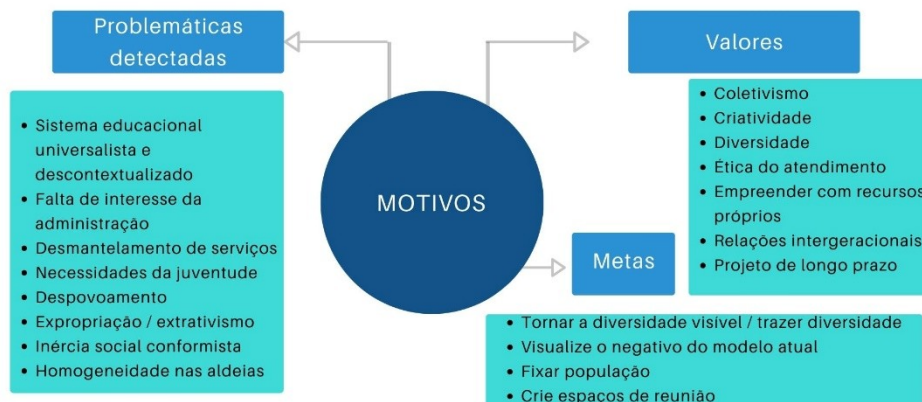


Figura 2: Motivos referenciados pelos colectivos participantes

Problemáticas:

Um dos problemas que surge com clareza e contundência é também provavelmente o mais difundido no discurso público popular, é o do despovoamento: “*Não há gente*” (Amarelante_CaraB), situação como “*um momento muito agonizante [...] quase numa situação sem volta*” (Amarelante_CaraB).

Esta problemática está relacionada com a percepção de falta de oportunidades laborais e de projecto de vida, que durante as conversas se discute se é real ou uma falácia: “*não aí são as pessoas porque não precisam de viver no mundo em que vivemos. Que mentira! Eles não vêem*” (Amarelante_Cara B). Essa percepção vincula-se com um sistema educativo universalista que não se foca nos recursos ambientais, mas sim nas pessoas capacitadas para projetos de trabalho e de vida fora do meio rural. Esta falta de conexão apresenta-se como problemática relacionada também com a dificuldade de as pessoas construírem projetos de vida relacionados com a questão dos territórios sustentáveis. “*Aqui há todos os elementos para apoiar e manter a vida. O que seria da cidade sem os territórios? Nas escolas não se fala dos territórios e parece que a cidade é o máximo [...] como podemos pensar que os meninos vão ficar no nosso território se a gente está a ensinar-lhes que se devem ir embora?*” (Tronceda_CaraB).

A relação entre a dificuldade de manutenção do território e o despovoamento manifesta-se noutras problemáticas como os incêndios florestais - que motivam a existência de projetos como Amarelante e Fousas ao Monte - e que estão ligados à falta de gestão humana de uma montanha que um dia já foi explorada e, se negligenciada, pode tornar-se muito inflamável. Um dano no território relacionado com o abandono, mas também com “*os espólios, as plantações de árvores invasoras que são um perigo e são insustentáveis*” (Montescola_CaraB), “*porque se não há gente não há supervisores do que se passa no campo, são todos megaprojetos de mineração, todos projetos eólicos, plantações de eucaliptos ...*” (Amarelante_CaraB). A gestão do território qualificada de extravista, encontra-se relacionada com outro tipo de abandono, o “*vazio que há por parte das administrações*” (Obaixoulla_CaraA), ligado a uma inércia social conformista, e que permite a continuidade desse abandono ao não tornar visível os problemas do meio rural, de maneira que “*boa parte da cidadania está cómoda ou está de acordo com este sistema produtivo*

[...] trabalhar o tema da alimentação era relativamente fácil, era ir a um centro e dar uma palestra, era mudar as formas de alimentação das cantinas, com produtos locais e etc. Era praticamente impossível”(Euroeume_CaraB).

Isso reflete-se principalmente na redução de serviços para a população como a “conexão à internet, ou o transporte público, que está totalmente negado”(Avoar_CaraA), “parece que eles querem acabar com o transporte para acabar de nos quebrar”(Obaixoulla.gal_CaraA). “Quando pedimos pela primeira vez internet perguntaram-nos para que a queríamos se nos dedicamos à castanha” (Amarelante_CaraB) . Também nas opções de lazer, por exemplo, para as crianças que “dependem dos pais para poderem brincar um pouco juntos. Os de 14/15 anos depois das aulas não podem ficar...”(BoaVidaRural_CaraB), assim como “os projetos do âmbito social [...]cada vez foram cobrando mais importância, para compensar o défice de serviços de que vive a população das nossas aldeias”(PortasAbertas_CaraA). Aparece também o problema do acesso à moradia “um dos maiores problemas que temos” (Tronceda_CaraB) que é muito difícil para quem tenta morar em aldeias por falta de iniciativas públicas para promovê-las.

Por fim, aborda-se o tema da diversidade “não há diversidade no rural, que todo o mundo vai pelo mesmo caminho”(Fraga dos Mouros_CaraA) e que alguns dos participantes discutem e argumentam que “claro que há diversidade no rural! porque a há sempre” (Agrocuir_CaraA). Despovoamento e envelhecimento, a par da dificuldade de mobilidade, apontam também para a problemática de cobrir necessidades específicas da juventude “para um rapaz de 18 anos, 19 anos que não seja um rapaz muito especial, em princípio não haveria umas necessidades aqui porque não há serviços”(Tronceda_CaraB) “os de 14/15 anos depois das aulas não podem ficar ou dar um passeio [...] ir de uma aldeia para a outra pode significar uma hora e meia” (Boavida_CaraB). Esta problemática é agravada pela dificuldade de “ir além de certas camadas da sociedade que já compartilham mais a nossa forma de trabalhar” (Agrocuir_CaraA), e divulgar as iniciativas que os próprios grupos lançam para promover a diversidade e atender às diferentes necessidades. Esta dificuldade também afecta o campo da educação “porque as escolas próximas de você não querem participar ou não se interessam”(Montescola_CaraB).

Valores:

Surge a ideia do colectivismo ou das práticas colaborativas como central na bússola moral: “o fundamental é o sentimento de comunidade e a força que tem a comunidade” (Montescola_CaraB). Traça uma noção colectiva “dizemos como povo, como sociedade, como tribo, como freguesia, como família”(Carme_CaraB) que define uma relação humana ampla, integrando o lazer e o económico “pois ter amigos e amigas não só com quem, por exemplo, ter ou aproveitar os recursos que há no nosso monte local, mas também o que pode fazer uma festa e pode ficar à vontade”(Carme_CaraB). No concreto da dimensão económica relativa ao “cooperativismo todo o tema do bem comum que ali leva muitas décadas e muitos séculos” (Agrocuir_CaraA). A ênfase está portanto, em “sair da fantasia da individualidade”(Troceda_Cara B), “tecendo a coletividade [...] que isso é o que nos enche” (Carme-CaraB).

Estes valores comunitários apoiam-se numa ética dos cuidados, já que tem a ver com a interdependência como pessoas e com a dimensão afetiva da comunidade “*ver que é possível outra forma de conviver, de cuidar-se*” (BoaVida_CaraB), “*reivindicar a distância curta, a proximidade dos projetos colectivos, e os cuidados de que todos estamos necessitados uns dos outros*” (Agrocuir_CaraA). Uns cuidados que ligam também com o conceito de ecoddependência “*tenciono que seja da perspectiva da sustentabilidade do meio ambiental,[...] um projeto ligado à vida*” (Tronceda_CaraB). Ideias de interdependência e ecoddependência que liga “*com uma idea feminista*” (RuralC_CaraA) e nomeadamente ecofeminista.

Nesta ideia tem uma relevância assinalada incluir toda a comunidade de forma ativa e intergeracional. Fala-se de uma educação “*bidirecional*” (Obaixoulla.gal_CaraA) na qual se implica ativamente as diferentes pessoas, da necessidade de “*recuperar os saberes e de escutar as pessoas mais velhas[...]* muitas meninas e meninos não têm essa oportunidade, não têm as suas avós por perto, nem muitas vezes têm a oportunidade de conviver com pessoas muito mais velhas” (PortasAbertas_CaraA).

Finalmente, enfatiza-se a necessidade de empreender com recursos próprios da comunidade e do território: “*potenciar o ecossistema cultural que já vivem em cada sítio, que sómente tem que se colocar a funcionar*” (RuralC_CaraA) e “*fazer crescer o projeto, baseando-nos no aproveitamento de recursos próprios da aldeia*” (Tempo d’Aldea_CaraA), ligado ao cuidado do meio ambiente “*um projeto que quer respeitar a natureza e valorizar e aproveitar duma maneira respeitosa*” (EcodosTeixos_CaraA).

Surge como fundamental respeitar os ritmos da natureza e da sociedade, criando projetos a longo prazo “*dou-me conta de um projeto de vida para toda a vida*” (Fraga dos Mouros_CaraA) e a pequena escala “*a importância do pequenino, é quem sabe uma das chaves*” (Agrocuir-CaraA) “*aprendemos que o micro é um fracasso, quando não, realmente para mim o micro... pois aí que está a sustentabilidade*” (PortasAbertas_CaraA).

Metas:

Um dos fins últimos da maioria dos colectivos é “*atrair novas pessoas*” (Tronceda_CaraB), “*gerar futuro, gerar emprego e fixar população*” (Tempo d’aldea_CaraA). O que tentam abordar de diferentes ângulos e visões.

Uma delas é a criação de espaços e atividades “*onde partilhar o dia a dia e juntar-se, para ver o que estão fazendo os outros*” (Boavida_CaraB), compreender que a vida no território e a ligação a ele vai para além do povoamento e também diz respeito à possibilidade de “*partilhar os afectos e o dia a dia*” (Agrocuir_CaraA), “*de construir sentimento de freguesia, ou como lhe queremos chamar*” (Carme_CaraB). Emergindo dessa necessidade de espaços de encontro e construção de comunidades, e também respeito das necessidades dos jovens, uma meta que também foi apontada como relevante é “*que haja mais gente diferente, mais diversidade, que todos cabem*” (FragadosMouros- CaraA), “*reivindicar a diversidade sexual e de género no meio rural*” (Agrocuir_CaraA), compreendendo que as ditas comunidades têm que ser “*inclusivas, diversificadas, e existir sítio para todos*” (RuralC_CaraA) para estarem

realmente vivas “quanto mais diversidade existir...melhor pois mais propostas vão existir mais vamos aprender e mais nos vamos sentir incluídas” (Agrocuir_CaraA).

De maneira complementar a propor novos horizontes, está a meta de “tornar visível tudo o que é negativo no modelo atual e que causou danos e porquê” (Montescola_CaraB).

POSIÇÕES SOCIOPOLÍTICAS:

A dimensão que resulta da interseção explícita entre o definido como motivos e as ações (ou atividades) nas quais os participantes estão socialmente envolvidos. Encontramos **críticas** ao modelo de desenvolvimento e educacional como **propostas** de novos modelos e, ao mesmo tempo, **expectativas** sobre o que pode ser feito em AredordoRural. A figura 3 resume-as.



Figura 3: Posições sociopolíticas

Críticas aos modelos de desenvolvimento económico e educativo:

Por um lado, e de uma forma central, discute-se a mesma noção de desenvolvimento associado à produtividade “não sei dizer o que entendo por desenvolvimento, mas sei que rejeito o que se entende geralmente agora [...] essa visão crematística do desenvolvimento, que está muito associada à produtividade” (Obaixoulla_CaraA). Em alguns casos procura-se a reformulação do conceito “existem aspetos em que temos que crescer, e outros em que temos que diminuir” (Tronceda_CaraB), enquanto em outros “já partimos da ideia de que sustentabilidade e desenvolvimento são termos contraditórios” (Montescola_CaraB), já que o próprio conceito de desenvolvimento, incluindo o de sustentabilidade, foram colonizados “o pior conceito que saiu da cabeceira do rio foi o de desenvolvimento sustentável” (Amarelante_CaraB) por uma “mentalidade empresarial [...] fé no contrato” (Tronceda_CaraB) e que se relaciona com a produtividade e eficácia, e irremediavelmente com as macroexplorações.

Vincula-se esta mentalidade com as macroexplorações, que são criticadas por competir com pequenas iniciativas comunitárias e endógenas, torna-se prejudicial ao território ao nível das externalidades negativas da poluição e finalmente, pensa no mercado global e não reverte os lucros para as populações que precisam de insumos. “As macro quintas, além de poluir os territórios, acabam por expulsar os pequenos agricultores que sobrevivem cada vez menos,

porque ocupam espaços e territórios [...] espaços económicos também (Tronceda_CaraB). O modelo de macroexploração, portanto, é traçado na perspectiva de alguns dos envolvidos como uma forma em si “projetos de saque e projetos poluentes” (Montescola_CaraB), como é o caso dos macroprojetos eólicos, a mineração ou ardósia, que implicam “gestão do território totalmente agressiva e poluente”(EcodosTeixos_CaraA).

Estabelece-se uma relação desta mentalidade e maneira de produzir com a promoção de valores produtivistas de educação, com a competitividade *“tem que ser a melhor, tem que tirar notas muito boas, tem que pisar em quem é preciso. Mesmo que hajam professores que lutem contra isso [...]o que conta são as notas finais e não a colaboração”(Montescola_CaraB), o individualismo“aquela falta de formação das necessidades humanas que temos, não? Nessa parte mas colaborativa, na escuta das minhas necessidades e no respeitar das necessidades da outra ou do outro”(BoaVida, CaraB), a acumulação “Viver bem é um conceito que tem a ver com o sistema económico vigente, é dizer, vive bem quem tem muito dinheiro, quem tem muito êxito”(Carme_CaraB) ou desconsiderando o comum “O que nos ensinam é que o que se tem que fazer é procurar emprego onde se tem um patrão, e os problemas são os deles, os do patrão, e não os seus, e trabalhar mesmo o certo por um salário e assim é a vida feliz”(Carballiza_CaraA).*

Valores que estão ligados com uma aculturação no modelo de vida e produção urbana existentes, *“Com alunos e alunas de segundo de bacharelato, em 80 pessoas, só 3 víamos futuro aqui, no mundo rural, é dizer que o sistema educativo continua a deformar a sua ideia de êxito”(PortasAbertas_CaraA). “A mim na escola nunca me deixaram ser carpinteira que era o que eu queria ser[...] não recebia essas referências e esses modelos que estavam ao pé de mim, de gente que fazia coisas, que viviam do campo, que viviam de estar em sítios pequenos... a mensagem era vai embora”(Avoar_CaraA). Nota-se que esta aculturação também está associada à “diversidade do urbano, mais ainda temos que começar a questionar explicitamente essas coisas porque se te pões a analisar também poderíamos dizer que, no final, nas cidades, há uma homogeneidade brutal, e os modos de vida são muito semelhantes para um monte de pessoas”(Agrocuir_CaraA).*

Essa aculturação anda de mãos dadas com a perspectiva universalista do modelo educacional, que *“sectorializa o conhecimento, distorce a própria ideia do que você é no seu meio”(Amarelante_CaraB), descontextualiza os saberes imediatamente necessários para relacionar-se com o meio “num território super rico, as crianças não saem das salas de aula [...] são preparadas para serem gestoras de uma empresa e não podem pensar no território e desenvolver projetos no território”(Tronceda_CaraB), e portanto dos saberes locais e comunitários, tornando-os invisíveis “e os idosos que os rodeiam, que estão a morrer, e a morrer como se tivessem sido tolos toda a sua vida”(Tronceda_CaraB), “a vida no rural está totalmente... não aparece de forma alguma no currículo.”(Montescola_CaraB). Esta perspectiva inviabiliza a gestão e tomadas de decisão das pessoas no seu território, constituindo-se como uma barreira ao exercício da sua soberania “as comunidades de montes o que oferecem neste sentido é que são soberanas para decidir sobre o monte [...] um exemplo muito forte que temos no nosso território é que vamos, não é tratado em nenhum momento”(Montescola_CaraB). A única opção concebida é instalar-se no mercado de trabalho*

vinculado ao urbano “no ensino regular, no final do básico, ensinam-te para que te vás embora daqui, do rural, neste caso, para você se desenvolver em determinados sectores, por assim dizer, mas não na vida”(Obaixoulla_CaraA).

A desilusão de que o avanço tecnológico como única solução para o problema atual da crise ecológica é compartilhada como crítica. Em primeiro lugar, problematiza-se a ausência ao modelo de transição energética “as crianças estudam as energias renováveis mas não sabem que daqui a um ano, ou menos, terão 50 moínhos de 200 metros aqui a colonizar as montanhas.” (Ecosdosteixos_CaraB). Ao mesmo tempo, aponta-se que as externalidades negativas permanecem no território enquanto os benefícios energéticos são globalizados, sendo o rural uma zona de sacrifício. Este discurso de que o modelo económico precisa de mudar para ser sustentável ao nível do próprio conceito, não se restringindo à forma como se produz.

Discute-se também a digitalização como forma de atender às necessidades da população do meio rural “nem tudo pode ser mediado por uma máquina, nem para tudo se pode usar uma tela nem... as pessoas necessitam de ter contacto, [...] a gente que vivemos no meio rural parece que a solução para todos os nossos problemas de isolamento e de falta de serviços, e outros, vão ser solucionados por via das novas tecnologias” (PortasAbertas_CaraA). Uma forma gerir que também é salientada como exclusiva relaciona-se com o “fosso digital [...] no meu dia a dia e vejo que muita gente está a ser excluída desta sociedade” (PortasAbertas_CaraA) “diferenças de idade, de género, e de gente em risco de exclusão de outras áreas...”(Avoar_CaraA). Argumenta-se o aproveitamento das tecnologias sem reduzir tudo a elas.

Por fim, também existem vozes críticas contra a promoção do turismo paisagístico sem consciência cultural que “mercantiliza a nossa área rural. E quer dizer, é uma visão idealista”(Obaixoulla_CaraA). Aqui é um incómodo considerar as comunidades e seus territórios não como sujeitos políticos, mas como objetos de consumo, o que tem um impacto político na invisibilidade das vozes da comunidade e, economicamente, na promoção única de sectores específicos “que era para mecanizar o sector primário e pecuário intensivo. E um pouco de turismo. E uma comunidade necessita muito mais do que isso para estar viva” (RuralC_CaraA).

Ideias para um novo modelo de sustentabilidade:

As propostas orientam-se principalmente ao abandono da produção económica como centro do desenvolvimento, senão como um elemento mais de um “desenvolvimento integral e equilibrado, desenvolvimento emocional, desenvolvimento comunitário [...] desenvolvimento social, educativo, ambiental e económico, porque tem que ser económico”(Amarelante_CaraB). Os participantes ressaltam que a consideração da sustentabilidade deve abranger o aspecto ambiental e social, que precisa de se concentrar nas noções de “necessidades e direitos” (Agrocuir_CaraA). “O desenvolvimento tem que caminhar no sentido de garantir a qualidade de vida de todas as pessoas, e eu acho que tem que ser cruzado com uma abordagem baseada nos direitos [...] para viver com dignidade.”(Euroeume_CaraB).

Isso implica uma mudança na conceptualização da economia, entendendo-a como servindo um ecossistema social “a educação, o transporte, a cultura e o desenvolvimento social de um

território [...]o ecossistema cultural que já vive em cada lugar, que só precisa ser colocado a funcionar“ (RuralC_CaraA). O nível educacional visa o ensino de “outras economias” e diversificação económica, que se possam emancipar da visão mercantilista e produtivista e “entender que a gente que está a ganhar dinheiro pode ter outro tipo de relação com o território e com as pessoas que trabalham” (Amarelante_CaraB).

Essas outras economias estão relacionadas com a “visão de declínio e que temos que parar de consumir tanto, reaproveitar e assim por diante... ” (Montescola_CaraB), de repensar as necessidades e dinâmicas de relações com a natureza “descomunizar a vida, isto é, que a vida não esteja sujeita a critérios económicos, mas sim a critérios naturais, critérios lógicos e que respondam aos ciclos e à vida no mundo rural e na natureza.”(Tronceda_CaraB), e que tomam como referência a tradição rural “que tem muito a ver com a cultura tradicional galega que já temos e com o rural [...]. De uma forma que não fosse excessivamente abrangente... pelo que precisa de existir uma partilha de recursos e tarefas” (Amarelante_CaraB). Implica o foco também na aprendizagem de saberes tradicionais “tornar visível a gestão tradicional, o local para as crianças, que os levemos para outras gerações”(Obaixoulla_CaraA).

Constitui-se assim uma vinculação da educação e da sustentabilidade de uma maneira direta: “pensar como temos que fazer para dirigirmos o que temos que viver e que temos que fazer para nos sustentar”(Montescola_CaraB), veiculada pela relação entre as pessoas que aprendem, o resto da comunidade e o meio “que sejam bidirecionais mas também vivenciais que se coloquem na pele e que vivam e disfrutem das atividades ” (EcodosTeixos_CaraA), e ligada com a recuperação de saberes patrimoniais “ entendendo tudo o que o território suporta, é dizer, desde os fatores culturais, socioculturais, a gestão dos recursos, as sabedorias, bem como as tradições...”(Obaixoulla_CaraA). Nesta ideia apresenta-se a proposta da Comunidade Ao Redor do Rural, aprendizagem-serviço, que se mostra como uma forma de canalizá-la, o que nos leva a parar nas expectativas que se têm partilhado em relação ao que deveria ser a rede.

Expectativas:

Em relação a esse modelo proposto, as expectativas do Aredordorural encontram-se relacionadas com a criação de uma comunidade e redes de apoio a essas ideias, bem como à possibilidade de atuar na educação na promoção da vida no meio rural.

Tratando-se de atuar na educação e na promoção da vida no meio rural, são entendidas como interligadas, num campo que se vê complicado porque “os aspectos que nós consideramos relevantes e que necessitam de ser desenvolvidos são muito difíceis de desenvolver no campo educacional. Então, qualquer ajuda que possamos dar uns aos outros, para tentar melhorar um pouco isso, eu acho que seria fundamental.”(Montescola_CaraB). Consideram também interessante a metodologia de “ter alunos ou participantes que podem participar ativamente e absorver um pouco do que fazemos e aprender com o que eles podem contribuir”(Euroeume_CaraB). Assim como a mudança educacional possibilita voltar o olhar para o meio rural e, ao mesmo tempo, o conhecimento do meio rural, abre caminhos para a promoção de processos educativos relacionados com a sustentabilidade.

Por outro lado, apresentam-se as expectativas relacionadas com a construção de uma rede ampla. “Estou aqui porque me parece fundamental para mim tecer e consolidar essa comunidade ... que possámos compartilhar todo esse conhecimento, todas essas ações, e que aos poucos nos apoiem”(TempoD’Aldea_CaraA), “existem muitíssimos projetos de longa data em todos os lugares, não? já estamos trabalhando de uma forma diferente, já estamos provando que essas coisas podem ser feitas de outra forma, assim como próximo passo é como unirmos mais” (Agrocuir_CaraA). Uma outra motivação do encontro tem a ver com a aprendizagem mútua “a minha necessidade muitas vezes é conhecer mais gente, mais experiências que podia dar-lhe forma, que é possível fazer as coisas de outra forma”(Boavida_CaraB), “aprender para nos ajudar a passar os nossos conhecimentos”(FousasaoMonte_CaraB).

PRÁTICAS DESENVOLVIDAS:

É aqui que refletimos sobre as diferentes **âmbitos da actividade**, bem como sobre as **redes e relações já existentes** e as **contradições** ou incoerências que surgem na prática. Aquelas encontradas nas conversas são apresentadas na figura 4.



Figura 4: Práticas desenvolvidas pelos colectivos

Âmbitos de ação:

Em consonância com a proposta da visibilidade da diversidade e da diversificação da economia, encontramos grande amplitude nas atividades desenvolvidas pelos colectivos participantes na conversa. Na tabela 1 resume-se os diferentes âmbitos de ação:

Educação para a justiça	Educação nos cuidados e justiça, com projectos como “ <i>oficinas de sensibilização</i> ” em temáticas como “ <i>igualdade</i> ”, “ <i>feminismo</i> ”, <i>colaboração</i> ”
Educação território	Fomentar a relação do ensino com o território com casos como a <i>colaboração de comunidades de montes com ANPAS</i> , as “ <i>aldeias escola</i> ” assim como a <i>sensibilização para o meio ambiental (respeito pela natureza em geral e pelo monte comum em particular)</i>

Valorização da herança patrimonial	Referências a ações sobre dar a conhecer e interpretar <i>“todo o que o território suporta, o mesmo é dizer, desde fatores culturais, socioculturais, a gestão dos recursos, as sabedorias, enfim as tradições...”</i>
Dinamização Comunitária	Promoção de <i>“espaços de encontro”</i> e <i>“tempo em comum”</i> , tanto no que diz respeito à participação na tomada de decisões, como no lazer e nos cuidados partilhados.
Artístico-cultural	Relativo à <i>construção de projetos culturais que reconheçam e ampliem a diversidade ao redor do rural.</i>
Promoção do emprego	No <i>acompanhamento social e laboral de vizinhos e vizinhas.</i>
Atenção à velhice	Em menor número estão voltados exclusivamente para os idosos, senão a maioria é intergeracional <i>desde a primeira invasão aos idosos.</i>
Turismo responsável	<i>Promovendo a consciência sobre de onde se vem, e aprendendo com as pessoas</i>
Reabilitação da moradia	Reconstrução de ruínas e reabilitação de moradias abandonadas.
Promoção económica	Focada na promoção de atividades económicas que permitam fixar população, trabalho e sustentabilidade social laboral e social, <i>formas de diversificação de renda e atividades económicas, capacitação e auxílio ao desenvolvimento de projetos.</i>
Defesa e custódia do território	Ações que visam a recuperação e equilíbrio dos ecossistemas por si só: <i>recuperação de pomares, erradicação de espécies invasoras...</i>
Agroecologia	Projetos relacionados com a produção económica de uma maneira equilibrada com o ecossistema baseado na <i>gestão dos recursos próprios</i> , de maneira não nociva.

Tabela 1: Âmbitos de ação nos quais os colectivos participantes desenvolvem a sua atividade

Relações e redes:

Dada a importante perspectiva comunitária e integradora que foi compartilhada nas conversas, as relações são uma dimensão central nas práticas desenvolvidas, a importância do *“fortalecimento de laços”*(Montescola_CaraB), que permitam focar na perspectiva comunitária e canalizar a ação conjunta. Algumas destas relações são já anteriores aos colectivos, provenientes de uma viagem histórica anterior, como é o caso da relação de *Fousas ao monte* que estão *“intimamente ligadas à comunidade dos montes”*(FousasaoMonte_CaraB). Outros vão sendo construídos na própria prática, principalmente no que se refere ao âmbito de ação de revitalização da comunidade *“com o tecido associativo, com o comércio local, e com o resto da população”*(Agrocuir_CaraA). Relações que têm a ver com o reiterado *“sentimento de*

comunidade, de tribo moderna, que podemos chamar freguesia”(Carme_CaraB) ou o “apoio mútuo” (Montescola_CaraB).

Paralelamente, por meio de ações em determinadas áreas, surgem relações ou alianças mais estratégicas, como redes formadas com agentes locais ou comunitários “com escolas e com AMPAS e outras, e oferecendo um espaço onde se pode trabalhar com as mãos e com os pés na terra basicamente”(Montescola_CaraB), “por exemplo, com a associação das Mulheres Rurais, daqui de Bamio, elas estão ajudar-nos” (Obaixoulla_CaraA), e também por âmbito da actuação a níveis territoriais mais alargados, como é o caso de REAS, COCEDER, Terra e Xente que fazem com que os participantes já se conheçam mutuamente porque “já estivemos juntos em diversas situações”(Montescola_CaraB).

Contradições:

Por último, emergem as contradições das quais a maioria estão relacionadas, justamente, com o campo das relações. Alguns participantes compartilham a sensação de estar dentro e fora do meio rural “não deixa de ser algo raro estar a tentar fazer algo no mundo rural mas viver em Santiago” (Avoar-CaraA) e a “reprodução de estilos de vida urbanos” (Agrocuir-CaraA).

Outras participantes referem o sentimento de solidão, ou pela falta de apoio vivenciado por parte da comunidade “às vezes nos sentimos sós ou incomprendidas” (RuralC_CaraA), tanto pelo próprio despovoamento “não há gente, sou o mais novo e tenho 35 anos” (Fraga dos Mouros_CaraA) como pela rejeição do novo por parte das comunidades “vêem-nos como bichos raros”(Ecodosteixos_CaraA), “noto que choco muito [...] e vejo como que aqui no rural pois a gente com a qual convivo há muito medo do desconhecido, pois em geral criticam-se coisas porque não as conhecem.” (Fraga do Mouros_CaraA). Associada como uma questão bidirecional “que muitas vezes nós também colocamos barreiras, e não nos colocamos na sua pele...”(Obaixoulla_Cara A) e partilham-se estratégias para resolver “começando a conversar com as pessoas, ir e deixar que contem histórias, que se interessem por elas”(RuralC_CaraA).

7. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PROSPECTIVAS

Torna-se complexo e mesmo de legitimidade duvidosa, a partir dos resultados tirar conclusões a respeito do que foi discutido nestas primeiras conversas do Aredordorural. No entanto, o que se pretende é apontar linhas que pareçam importantes, do nosso ponto de vista, mas que não estão isentas de serem discutidas, numa discussão que é desejada e aguardada.

De acordo com os resultados encontramos posições claras sobre o questionamento dos mesmos valores e conceitos sociais, nomeadamente o desenvolvimento, qualidade de vida ou mesmo sustentabilidade, e o desejo de destronar valores produtivistas, o que ressoa na urgência de um diálogo epistemológico (Paraskeva, 2020). Manifesta-se na crítica à transição energética como única forma de se falar em sustentabilidade e a mercantilização dos terrenos rurais, e também na proposta de “olhar ao micro”(PortasAbertas_CaraA) e “bom viver [face a] viver bem”(Carme_CaraB). Há a convicção de que a possibilidade desses valores foi-nos tirada por um sistema educacional que totalizou outra visão desvinculada da ecodependência e da interdependência (Herrero, 2014) e que forçou a incorporação de dinâmicas urbanas. Denota-se uma clara aposta pela humanização, diversificação e naturalização tanto do sistema económico

como educativo, entendendo a vinculação entre ambos da maneira que já surgiram referências relativamente a aprendizagem-serviço (García-Romero, & Lalueza, 2019), vinculando a educação à experiência imediata e às alternativas de diversificação económica e foco nas necessidades humanas. A intergeracionalidade torna-se também central como continuidade, não apenas como passado e legado, mas como integração de diferentes pessoas na mesma comunidade. Este paradigma está claramente ligado à formação em sustentabilidade e justiça (Taibo, 2020), com fortes implicações para a interdependência e ecodependência.

Vê-se assim o rural como lugar de possibilidades, pela amplitude do que oferece, e pelo património cultural historicamente acumulado sobre o uso do solo e o sustento das comunidades, como referem Carreira e Carral (2013) e Quiroga e Simon (2018), entre outros. Ao mesmo tempo, denuncia a negligência não só administrativa, mas também sistémica com o meio rural, no que se poderia chamar de processos de colonização interna: o rural exporta alimentos, matérias-primas, energia e trabalhadores, proporciona um lugar de descanso e lazer, não existindo a preocupação administrativa de lhe prestar serviços, mais ainda, descreve um desmantelamento, ao mesmo tempo que reduz os serviços de saúde, educação e transporte que antes existiam. É assim que, elaborando uma articulação entre o meio rural, como espaço de oportunidade abandonado pelas instituições, cabe perguntar se se pode orientar os processos educativos na educação superior para a soberania através de um olhar direto sobre o território e a consciência da necessidade de ação social, como alguns dos participantes sugerem.

A dinâmica de proximidade, a organização extensa e insaturada (Quiroga, & Simón, 2018), o reposicionamento dos valores humanos (Herrero, 2013) e a experiência de aprender diretamente com o meio/comunidade podem ser oportunidades que o meio rural pode colocar ao serviço de uma educação que ajude as pessoas a enfrentar a crise ecossocial. Isso implica levar muito a sério a contribuição dessas conversas no que diz respeito à ação integral: entender as aldeias como ecossistemas que devem ser cuidados no seu conjunto e diversidade. A aprendizagem-serviço no ensino superior pode servir para nos guiar nessa direção de soberania de modo a conseguir tirar partido das linhas de trabalho para o bem comum, cuidado e interdisciplinaridade propostas pelos grupos da AredordoRural.

Como perspectiva de ação, elaboramos pesquisas futuras nos projetos específicos de aprendizagem-serviço: uma avaliação conjunta constante dos participantes da comunidade, e com a perspectiva de diversificar formas de pesquisa para outras menos sustentadas no texto, abertas ao diálogo epistemológico (García-Romero, & Salido Herba, 2020).

8. REFERÊNCIAS

- Acciardi, M. (2020). Femicidio y Epistemicidio: algunas consideraciones desde Abya-Yala. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, 8 (14), 68-93.
- Bisquert i Pérez, K.C., & Meira Cartea, P.A. (2020). Iniciativas colectivas de consumo ecológico en Galicia: panorama actual, modelos e acción socioeducativa. *Brazilian Journal of Agroecology and Sustainability*, 2(1), 1-20
- Bronfenbrenner, U. (1996). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Iberica, Ediciones S. A.

BORRADOR- NON PUBLICADO- consultar versión publicada en inglés
en:<https://aipublications.com/ijreh/issue-detail/vol-7-issue-5/>

Caetano, A.P. (2019). Ética na investigação-ação. Alguns apontamentos de reflexão. *Entredialogos. Revista da Rede Internacionail de Investigação-Ação Colaborativa*. 2, 53-72.

Carral, E., Del Río, M., & Torres, E. (2019). ApS e sistema eco-social nunha comunidade rural de montaña. *Workshop Aprendizaxe-Servizo e Empregabilidade na USC*.

Colmenares E.(2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios, Revista latinoamericana de Educación*. 3 (2), 102-115.

Día-Geada, A. (2020). Change in common: economic, social and cultural transformations in Rural Galiza during Francoism (1939–1975), *The Journal of Peasant Studies*, 47, (3), 544-565

García-Romero, D., & Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45- 68.

García-Romero, D., & Salido-Herba, D. (2020). Art as Field of Local Re-Appropriation and Epistemological Dialogue in Times of Collapse. *Diálogos com a Arte - Revista de Arte, Cultura e Educação*, 10, 96-117.

Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.

Franquesa, J. (2019). Frente al fantasma que recorre Europa, Iniciativa para una Política Rural Emancipadora. *Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas* 36, 36-38.

Herrero, Y. (2014). Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario. En Cristina Carrasco Begoa (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*, 219-237. La oveja roja.

Lalueza, J.L., & Macías-Gómez-Estern, B. (2020). Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology. *Culture and Education*, 32(3), 556-582.

Manzano-Arrondo, V. (2011). *La universidad comprometida*. Hegoa.

Matusov, E., Marjanovic-Shane, A., & Gradovski, M. (2019). *Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators*. New York: Palgrave Macmillan.

McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating “Transaction Spaces” in Higher Education: University–Community Partnerships and Brokering as “Boundary Work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20 (3), 8-31.

Moreira, M. A. (2020). Investigação-ação e cidadania - Diálogo e desafios. *Entredialogos. Revista da Rede Internacionail de Investigação-Ação Colaborativa* 2, 9-13.

Paraskeva, J. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-ciencia social: Segunda Época*, 3, 157-174.

BORRADOR- NON PUBLICADO- consultar versión publicada en inglés
en:<https://aipublications.com/ijreh/issue-detail/vol-7-issue-5/>

Quiroga, F., Prieto, L., & Simón, X. (2018). Repensar a innovación no rural a través das Experiencias Productivas Innovadoras. *Sémata: Ciencias Sociais e Humanidades*, 30

Taibo, C. (2020). *Colapso: capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Los Libros de la Catarata.

Taylor, A. (2017). Service-Learning Programs and the Knowledge Economy: Exploring the Tensions. *Vocations and Learning*, 10 (3) 253-273.

Valladares, F., Peñuelas, J. & de Luis Calabuig, E. (2005). Impactos sobre los ecosistemas terrestres. *Evaluación preliminar de los impactos en España por efecto del cambio climático*, 65-112.