Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Os nós da rede

Contributo para a enunciação do problema das escolas primárias em meio rural

Dissertação elaborada por José Maria Pinho Moreira Azevedo, para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, variante "Educação, desenvolvimento e mudança social", com a orientação do Prof. Doutor Augusto Santos Silva

PORTO
1995

6/95

TM
AZE/NOS

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Os nós da rede

Contributo para a enunciação do problema das escolas primárias em meio rural

Dissertação elaborada por José Maria Pinho Moreira Azevedo, para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, variante "Educação, desenvolvimento e mudança social", com a orientação do Prof. Doutor Augusto Santos Silva

PORTO
1995

TE/226

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 6604
Data 95/11/27

A escola, ao fundo do povo, tinha mimosas à roda. Em frente, passava a estrada de macadame, há anos em reparação, que vinha do Porto e seguia até Bragança. Ladeada de montes de brita, arsenal inesgotável e sempre à mão nas corridas à pedrada aos de Anta, era por ela que o Canca, empoleirado na moto, aparecia e desaparecia a cem à hora, numa nuvem de poeira.
-Lá vai o diabo a cavalo no pai! - gritávamos da esplanada do velho casarão rectangular, de um só piso, que servia também de habitação ao mestre, na parte de trás. Com janelas rasgadas a toda a volta, que dum lado deixavam ver o Marão ao longe, muito azul no Verão e muito branco no inverno, mal se conhecia que em tempos fora caiado. Na frontaria, entre dois moirões a pino, bandeava-se a sineta. (...)
Entrava-se pela porta transversa, porque a outra, a principal, sempre com editais pregados a avisar os recrutas da data das incorporações e os lavradores do prazo dos manifestos, dava para o salão nobre onde o senhor professor fazia os casamentos.

(Miguel Torga - A Criação do Mundo. Coimbra:Edição do autor, 4ª edição refundida, 1969, p. 12-13)

É uma forma de ver a realidade, não de a dominar. Gostaria, apenas, de revelar alguns dos seus aspectos. Ao construir a rede, talvez ilusória, de uma coerência possível, não pode substituir-se a ela.

(José Mattoso - Identificação de um país: ensaio sobre as origens de Portugal: 1096-1325: Volume I - oposição. Lisboa: Editorial Estampa, 1985, p. 21)

SUMÁRIO

Apresentação

PRIMEIRA PARTE

UM PROBLEMA...

1. Elementos sobre a história social e política da emergência pública do problema **13**

1.1. Nos mass media 14

1.2. Nas páginas do "Diário da República" 16

1.3. O Projecto das Escolas Isoladas 26

1.4. Reflexões em torno das "Escolas Básicas Integradas" 29

1.5. Para uma tipologia de quadros de referência 36

1.6. Um não-problema social 39

2. Expressão quantitativa do problema **41**

2.1. Escolas com ≤10 alunos 42

2.2. Evolução do número de escolas, alunos e professores 45

2.3. Ritmos desencontrados a caminho de uma confluência? 48

3. Um problema sem fronteiras **51**

3.1. Espanha 51

3.2. França 55

3.3. Suiça 58

3.4. Suécia 65

3.5. Questões em aberto 66

SEGUNDA PARTE

...DE DESENVOLVIMENTO

4. A escola básica nos espaços rurais dos anos 90 **70**

4.1. O espaço (do) rural nos anos 90 71

4.2. "Tipologias" de espaços rurais 75

4.3. Uma demografia de desequilíbrios 77

4.4. A economia nas áreas mais densamente rurais 83

4.5. O (des)povoamento, a gestão do espaço e a localização dos serviços 88

4.6. A escola básica no meio rural - entre o "reforço da identidade local" e a "desintegração social" 97

4.7. Escola rural ou escola no meio rural? 101

5. Sistema político local e rede escolar do ensino básico **105**

5.1. Cinco breves notas sobre o sistema político local 106

5.2. Autarquias locais e ensino básico 110

5.3. As autarquias e as pequenas escolas rurais 114

5.4. Problemas no planeamento e na gestão do sistema escolar 117

5.5. Processos de decisão sobre as escolas rurais e desenvolvimento local 121

6. Comunidades, actores locais e profissionais **126**

6.1. Comunidades e "comunidade educativa" 127

6.2. Actores locais, racionalidades e estratégias 131

6.3. Os professores 134

6.4. A escola como "centro do sistema": dificuldades acrescidas para as pequenas escolas rurais? 143

CONCLUSÃO

Ou contributos para um reequacionamento do problema **148**

Referências bibliográficas **154**

Anexos

Relação de gráficos, mapas e quadros

No corpo do texto

Gráfico nº 1 - Evolução do número de professores, escolas e alunos (1976/77 a 1994/95) 48

Mapa nº 1 - Escolas com ≤10 alunos, por concelho, em 1991/92 44
Mapa nº 2A - Taxa de variação da população residente 1981-1991 (concelhos) 80
Mapa nº 2B - Taxa de variação da população residente 1981-1991 (NUTES III) 80
Mapa nº 3A - População residente com 0-9 anos (%) -1991 (concelhos) 82
Mapa nº 3B - População residente com 0-9 anos (%) -1991 (NUTES III) 82
Mapa nº 3C - Evolução da pop. residente com 0-9 anos (%) -1981-1991 (R. Norte) 82
Mapa nº 4A - Pop. resid. empregada no sector primário (%) - 1991 (concelhos) 86
Mapa nº 4B - Pop. resid. empregada no sector primário (%) - 1991 (NUTES III) 86
Mapa nº 5 - Relação entre a evolução da pop. resid. total e nas sedes dos concelhos em que ocorreu diminuição de pop. (1981-1991) - Região do Norte 90
Mapa nº 6A - População residente em lugares com 2 000 ou mais habitantes (%) - 1981 (concelhos) 92
Mapa nº 6B - População residente em lugares com 2 000 ou mais habitantes (%) - 1981 (NUTES III) 92
Mapa nº 7A - População residente em lugares com 2 000 ou mais habitantes (%) - 1991 (concelhos) 92
Mapa nº 7B - População residente em lugares com 2 000 ou mais habitantes (%) - 1991 (NUTES III) 92
Mapa nº 8 - Escolas com 1 docente, 1991/92 (%), por concelho 140

Quadro nº 1 - Evolução do número de crianças necessárias para a criação de lugares docentes 18

Quadro nº 2 - Escolas com ≤10 alunos no ensino primário oficial em 1983/84, 86/87, 91/92 e 94/95, por distrito 42
Quadro nº 3 - Estabelecimentos do ensino primário oficial de 1960/61 a 1994/95, por distrito 45
Quadro nº 4 - Alunos do ens. primário oficial de 1960/61 a 1994/95, por distrito 46
Quadro nº 5 - Professores do ensino primário oficial de 1960/61 a 1991/92, por distrito 47
Quadro nº 6 - Evolução da relação alunos/professor no ensino primário oficial de 1960/61 a 1991/92, por distrito 49
Quadro nº 7 - Indicadores de evolução da população residente 1981-1991 79
Quadro nº 8 - Evolução da pop. a residir em lugares com ≥2000 habitantes (%) 91
Quadro nº 9 - Escolas segundo o número de professores no ensino primário oficial, 1991/92, por distrito 139

Em anexo

Mapa nº A-1 - Escolas com ≤5 alunos, por concelho, em 1991/92

Quadro nº A-1 - Escolas com ≤10 alunos no ensino primário oficial em 1983/84, 86/87, 91/92 e 94/95, por distrito
Quadro nº A-2 - Escolas com ≤10 alunos segundo o nº de alunos, por NUTE III e distritos, 1991/92 e 1994/95 - Região do Norte
Quadro nº A-3 - Informação de base referente a 1991/92, por concelho
Quadro nº A-4 - Evolução do nº de estabelecimentos do ensino primário oficial de 1960/61 a 1994/95, por distrito
Quadro nº A-5 - Evolução do nº de alunos do ensino primário oficial de 1960/61 a 1994/95, por distrito
Quadro nº A-6 - Evolução do nº de professores do ensino primário oficial de 1960/61 a 1991/92, por distrito
Quadro nº A-7 - Evolução da relação alunos/professor no ensino primário oficial de 1960/61 a 1991/92, por distrito
Quadro nº A-8 - Evolução do número de alunos por escola no ensino primário oficial de 1972/73 a 1994/95, por distrito
Quadro nº A-9 - Informação de apoio ao capítulo 4 - População residente (concelho)

APRESENTAÇÃO

O meu interesse por este tema surgiu quando, há anos, percorri, como técnico do Ministério do Planeamento, uma boa parte dos concelhos da Região do Norte, participando num processo de elaboração da "carta escolar", de parceria com técnicos do Ministério da Educação. Reunimos com autarcas e autoridades locais de educação, fizemos levantamentos de carências, excessos, expectativas e promessas por cumprir e debatemos propostas de intervenção na rede escolar. Já então, o problema das **pequenas escolas primárias em meios de forte regressão demográfica**, embora longe de ser a preocupação dominante, concentrada em novas construções, era o tema que mais denunciava as diferenças de olhares, despertando mesmo alguma paixão, e o que melhor evidenciava os diversos lugares sociais e institucionais dos interlocutores.

Para além de uma resposta "técnica", mais ou menos imediata, a multiplicidade de factores e ângulos de análise e a necessidade de mobilizar diferentes contributos disciplinares, atraíam a minha curiosidade intelectual: as imbricações íntimas entre o planeamento de equipamentos educativos e a vida quotidiana dos cidadãos, as perspectivas face ao futuro do meio rural, o envolvimento de diferentes níveis de administração, as contradições internas dos discursos, entre o racional e o afectivo/simbólico, a convicção da impossibilidade de "soluções" universais, e, sobretudo, a importância decisiva das questões processuais, ou seja, o papel fulcral dos processos de decisão, dos meios de participação dos directamente interessados, dos modos e critérios de planeamento dos equipamentos escolares.

Mais desperto e vigilante face a esta problemática, fui-me dando conta de que não se trata de um tema novo na agenda portuguesa das questões educativas. Os sinais mais públicos do re-conhecimento da situação e do futuro das pequenas escolas rurais como **problema social e político** podem ser identificados em intervenções da administração, através de despachos, de programas específicos e das práticas anuais de propostas

de alteração da rede, em tomadas de posição de autarquias ou sindicatos, em notícias e reportagens da imprensa, em estudos nas áreas da gestão e da administração das escolas ou da formação de professores, em projectos de desenvolvimento de áreas rurais, em experiências alternativas à estagnação ou ao encerramento. Assim, com o objectivo de melhor situar o problema e precisar o âmbito deste trabalho, começarei por apresentar alguns elementos de caracterização da "história social do problema", tomando por objecto o "trabalho social de construção do objecto pré-construído [pois] é aí que está o verdadeiro ponto de ruptura" (Bourdieu, 1989, p. 28). Explorando as virtualidades significantes das palavras, julgo que, neste caso, seria apropriada a consideração de dois significados de "pré-construído": o da história social e o dos edifícios propriamente ditos...

Para além da caracterização dos modos como o problema vem sendo construído, importará analisar os tipos de intervenção propostos e concretizados, desde os mais simplistas aos mais elaborados, dos predominantemente voluntaristas àqueles que assentam na inércia, conhecendo, à partida, o domínio esmagador deste último tipo. Na realidade, ao contrário da pressão exercida para a extensão da oferta de outros níveis de ensino, a rede do 1º ciclo está aparentemente bem, sem falta de escolas ou de espaços. Tempos houve, os da universalização do mínimo escolar, em que o objectivo político era o de haver escola onde houvesse crianças, uma que fosse. Hoje, ocupado o espaço por uma rede capilar, esta perspectiva é sustentada numa lógica dominantemente defensiva.

Há também experiências de salvaguarda das escolas isoladas, mediante o desenvolvimento de actividades de interligação entre professores e alunos de grupos de escolas, de projectos de formação contínua conjunta, de apoio técnico da parte das Escolas Superiores de Educação ou de iniciativas mais ou menos dispersas de âmbito municipal. Importará tanto sublinhar as virtualidades destas dinâmicas como reconhecer as suas dificuldades e, sobretudo, a limitada probabilidade de, pela sua generalização, se tornarem estatisticamente relevantes. Pretendo, a este

propósito, sugerir uma tipologia dos quadros de referência que envolvem as diversas actuações neste campo da rede escolar das áreas rurais.

Para se obter uma noção da dimensão objectiva do problema, pela caracterização da evolução da rede escolar do ensino "primário" e pela identificação das tendências que sobre esta pesam, apresentarei uma análise sincrónica e diacrónica do comportamento de variáveis referentes a estabelecimentos, alunos e professores e da sua relação com a evolução da população em idade escolar e em geral e com as estruturas de povoamento e de hierarquização de lugares.

Considerando as raízes demográficas, sociais e culturais do problema em causa, seria de prever que não estivéssemos perante uma originalidade portuguesa e que outros países vivessem ou tivessem vivido processos semelhantes de desfasamentos entre a oferta e a procura de educação, entre a rede escolar e a evolução demográfica. De facto, assim acontece, com a vantagem comparativa de já se poder analisar os refluxos das políticas centralizadoras: após ter sido prática corrente nos países mais industrializados o encerramento dos pequenos estabelecimentos escolares das áreas rurais e a sua substituição por escolas centralizadas, presumivelmente de mais baixos custos unitários e com capacidade para oferecer mais e melhores equipamentos, os anos mais recentes têm assistido ao abrandamento das intervenções na rede escolar assentes na concentração de escolas. Ainda que necessariamente limitado, o estudo desta fase de complexificação de processos vividos nos países que nos são geograficamente mais próximos será uma ocasião de aprofundamento da reflexão.

Assim se concluirá a primeira parte deste trabalho, dedicada à descrição e caracterização do **problema**, das suas origens e da sua evolução nas últimas décadas e em diferentes âmbitos espaciais. Porque pretendo sublinhar que este é um problema **de desenvolvimento**, uma entre muitas questões que se colocam ao futuro do mundo rural, a segunda parte visa definir os traços dominantes do enquadramento económico, social e cultural, das dimensões políticas e administrativas e, nos

cruzamentos destas vertentes, da intervenção de actores individuais e colectivos.

A diversidade de processos de concentração escolar tem correspondência nas variadas estratégias políticas dos (ou para os) meios rurais, de que encontramos testemunho em documentos das organizações governamentais internacionais, nomeadamente a reflexão que a Comissão Europeia apresentou ao Conselho e ao Parlamento Europeus sobre o "futuro do mundo rural" (1988) e diversos documentos da OCDE (1983 e 1989). Neste pano de fundo, onde sobressairão as alterações nas políticas europeias de agricultura, gostaria de mostrar como os olhares sobre o mundo rural e o seu futuro se cruzam com os olhares sobre as escolas "que deveriam fechar". A este propósito, procurarei problematizar conceitos como "único foco cultural" ou "identidade da escola rural". Na realidade, a escola rural situa-se em diversas encruzilhadas, entre a obrigação de responder às necessidades das crianças e os apelos para que contribua para o desenvolvimento local, expresso, muitas vezes, em termos de sobrevivência do local; entre a "inviabilidade" técnica do seu existir e uma acrescida justificação pela sua utilização para outras funções; entre o reforço da identidade local fragilizada e um mundo forte em demasia para se lhe resistir. Problema importante é o da escala. Escala a que se vive e escala a que se pensa. E, se, hoje, os projectos de desenvolvimento e as dinâmicas de associativismo são gizadas e animadas em quadros de referência que ultrapassam o âmbito da freguesia e mesmo o do município, terá todo o cabimento perguntar se a escola, desde o primeiro ciclo, não poderá ser um símbolo de novas dimensões espaciais, um espaço de novas cooperações, um fermento de novas identidades.

A consideração dos processos de planeamento, de decisão e da acção de pessoas e de grupos é um outro ponto de vista incontornável. A este propósito, entendo que seria útil interrogar o exercício de poder pelos diversos intervenientes e as consequências, incluindo as não intencionais, dos seus actos. Neste caso, tudo indica que se exerce mais o poder de resistência e de veto, de colocação de obstáculos, que o poder num sentido mais positivo, como o propõe Giddens, ou seja, "a capacidade de produzir

resultados" e de "realizar coisas" (1987, pp. 318 e 345). Essa interrogação será trabalhada em dois tempos: no primeiro, trataremos o sistema político local, a relação entre a administração central e as autarquias, os processos institucionais de decisão; no segundo, estarão em análise os colectivos não institucionalizados ("as comunidades") e a intervenção dos actores locais, em especial a dos professores.

Os intuitos deste trabalho centram-se no esforço de enunciação e discussão das facetas do problema que o estado actual da reflexão me permite identificar como mais pertinentes. Além de ser um objectivo que me parece adequado à natureza deste trabalho e conforme às minhas possibilidades, julgo ser uma forma de me distanciar dos riscos de, face a este problema, assumir uma perspectiva de "intelectual técnico" (Aronwitz e Giroux, 1992), pouco capaz de um distanciamento crítico, ou de me deixar envolver em demasia pela preocupação em resolver as situações (Bourdieu, 1989). Tal não significa menosprezo pela preocupação política e social ou pelo compromisso no exercício profissional, mas, tão somente, cultivar, aqui e agora, um espaço e um tempo de análise que sustente e enriqueça essa preocupação e esse compromisso. Aliás, à própria escolha deste tema não é estranha a minha convicção de que milhares de crianças não têm acesso a condições satisfatórias de educação em estabelecimentos que, regra geral, vivem situações de abandono, que a alternativa oficial é de retirada discreta, que a resistência local tem dificuldade de ir além de estratégias de adiamento, que não há investimento social, político e económico suficiente para criar alternativas que assegurem condições de escolaridade adaptadas aos meios rurais que sofrem processos de depressão demográfica, económica e social.

Em consequência e tratando-se de um problema limitado no seu âmbito, optei por uma análise extensiva, abdicando de um tratamento mais minucioso de uma vertente ou de um espaço. Seguindo o conselho de Bourdieu (1989, p.31), ao abrir os diversos ângulos de análise, prefiro, neste ensejo, o risco da dispersão pouco conclusiva ao risco de pequenas conclusões em situações restritas. Tal é, aliás, coerente com os meus propósitos de demonstrar a impossibilidade de soluções universais para o

problema e a importância crucial dos processos de participação e de decisão, bem como de contribuir para o debate social, político e científico com critérios pertinentes de interpretação e de intervenção. Neste sentido, julgo que este trabalho, não deixando de se constituir como uma "tese", como a defesa de determinadas perspectivas, é sobretudo um "ensaio", ou seja, uma tentativa de descrição e de caracterização das múltiplas e interactivas faces de um problema complexo.

Apesar da actualidade educativa, social e política, há, em Portugal, poucos estudos sobre as implicações sociais das vertentes físicas da rede escolar, em especial no ensino básico, e os que existem são predominantemente realizados no âmbito das instituições da administração pública com responsabilidades directas nesta área, especialmente os departamentos centrais do Ministério da Educação. Assim, a minha reflexão pode, ao menos, ter o mérito de situar-se em áreas escassamente frequentadas pelas ciências da educação em Portugal.

Deixo aqui registada a minha gratidão pelo apoio, a um tempo afectivo e efectivo, de que tive a sorte de beneficar da parte da família, de amigos, de colegas de trabalho. Seja-me permitido destacar o incentivo crítico e as sugestões de Joaquim Azevedo e José Matias Alves; a ajuda de Paula Salvador, em especial na recolha e tratamento de informação estatística não-escolar, e de Ana Gonçalves, na arte de procurar, trabalhar e apresentar bibliografia; as informações úteis de Rómulo de Sousa e de Braga da Costa; o apoio de Aurora Marques, na primeira fase do processamento de texto; a colaboração pronta de José Nogueira e do Centro de Documentação e Informação da Comissão de Coordenação da Região do Norte; as referências bibliográficas sobre problemática rural sugeridas por Rui Monteiro e Luis Ramos; a disponibilização de estatísticas de educação mais recentes pelo Gabinete de Lançamento e Acompanhamento do Ano Escolar. A Augusto Santos Silva agradeço a partilha de tempo, de saber e de livros, a exigência do rigor científico, a largueza e a liberdade do seu horizonte intelectual.

PRIMEIRA PARTE

UM PROBLEMA ...

1. ELEMENTOS SOBRE A HISTÓRIA SOCIAL E POLÍTICA DA EMERGÊNCIA PÚBLICA DO PROBLEMA

Acompanhando a emigração para a Europa, o êxodo rural para as áreas metropolitanas, as quebras dos índices de natalidade ou a concentração da população nas áreas urbanas do interior, e em resultado de anos de aplicação da política de "onde há crianças, deve haver escola", tem vindo a crescer o número de escolas primárias (4 primeiros anos de escolaridade, hoje designadas por escolas do 1º ciclo do ensino básico) com um único professor e com frequência muito reduzida. Nasce desta constatação a prática oficial de levantamentos estatísticos das escolas com "10 ou menos alunos", não sendo atribuída a este número qualidade especial que não seja a do seu lugar simbólico no nosso sistema decimal.

No entanto, este é um assunto que tem dificuldade em se afirmar como problema pertinente no espaço público. Os meios de comunicação social vão dando conta de situações mais extremas, entre o "chocante" e o "enternecedor", expressões da situação do Portugal rural e interior, divulgam os objectivos de actuações governamentais ou os resultados de estudos sobre estes temas. A administração pública e os decisores políticos produzem normativos sobre a matéria e declaram-se empenhados em intervir ou mesmo resolver o problema, desde os despachos dos anos 70 à declaração do Primeiro-Ministro Cavaco Silva, na abertura do ano lectivo de 1992/93: "das dez mil e tal escolas existentes no país irão fechar cerca de mil" (Público, 15.09.92). O tema está também presente em propostas de reordenamento da rede escolar do ensino básico, seja nas que são elaboradas na perspectiva da implantação de "Escolas Básicas Integradas", seja nas que são trabalhadas por movimentos de defesa das escolas isoladas, nomeadamente os inseridas no projecto "Escolas Isoladas em Movimento".

São estas quatro formas de abordagem do nosso problema (meios de comunicação social, produção legislativa, propostas de reordenamento da

rede escolar e projecto "Escolas em Movimento") que tomaremos como objecto de análise mais detalhada, no intuito de identificar as perspectivas dominantes e os seus autores.

1.1. Nos mass media

Dando notícia de reacções à "ameaça" de encerramento de escolas ou em reportagens em torno do início de um novo ano lectivo, os meios de comunicação social descrevem sensações de melancolia, fatalismo ou de revolta perante a "morte do mundo rural", apresentam as reacções, habitualmente de resistência, de pais e autarcas e, sobretudo, dão nota do impasse e da dificuldade em vislumbrar soluções a contento.

A este propósito, seleccionei como particularmente exemplar uma reportagem, publicada em Setembro de 1993 (Dinis Manuel Alves, "Hoje não há escola", Grande Reportagem, pp. 44-52), onde estão sintetizadas as características que acabei de referir.

a) As condições de partida

"José Carlos (...) vai para a quarta classe sem nunca ter conhecido um colega de carteira (...) quer miúdos da sua idade para conviver, ele que brincava sozinho com uns pneus que descansavam no pátio enquanto a professora lhe ensinava as primeiras letras". (p. 47)

"Não há professora que resista mais que um ano lectivo a uma malfadada terra que nem café tem". (p. 45)

"Há soalhos esburacados e alunos que ali partem pernas, há sistemas de aquecimento que não funcionam e crianças que vão para a escola com a merenda numa mão e a escalfeta noutra, há vidros partidos, há...". (p. 50)

"Até há poucos anos tratava-se de levar a escola às crianças, hoje faz-se o movimento inverso, como levar as crianças à escola" - Director-adjunto da DREC. (p. 52)

b) A alternativa oferecida

"Fernanda, oito anos de idade, todas as manhãs caminha três longos quilómetros a pé"(...) (p. 44)

"O Presidente da Câmara de Castro Daire (...) confrange[-se] de ver miúdos a penar três e quatro horas por dia na camioneta que os transporta às escolas mais barrigudas". (p. 52)

"Já não é tempo de a criança se deslocar para a escola com a merenda, passar o dia inteiro com um papo-seco. Entre ter outros colegas para brincar e ser bem alimentada, vamos pela segunda alternativa" - Vereadora da C.M. Guarda. (p. 52)

"Na escola de Vilar, o pátio serve agora de pasto de burros e cabras" (p. 50)

c) A reacção das "gentes da terra"

"O povo não gosta e não quer as escolas fechadas, e está tudo dito. Encolhem os ombros quando confrontados com a tristeza de um aluno só para uma professora só. Mas queriam a escola da sua terra a funcionar". (p. 48)

"As gentes da terra não gostam de separar as crianças dos pais". (p. 47)

d) Resistir para adiar

"Números não se discutem, discutem-se sim as curas que obviem, pelo menos por uns tempos, a que a aldeias onde já falta tudo não falte também a escola". (p. 48)

"(...) Os docentes ganharão forças para não voltar as costas à serra, pelo menos durante alguns anos. Os anos em que por lá houver crianças para ensinar". (p. 49)

e) A contradição

"A escola perspectiva-se aqui como um dos principais veículos de comunicação das populações com um mundo em mudança". (p. 48)

"O professor dos tempos de hoje opta [sic] geralmente por residir longe do local de trabalho (...) perdendo-se a oportunidade de uma integração plena. (...) Esta situação leva à despersonalização irremediável nas relações preferenciais entre professores e a comunidade, bem como ao diluir do seu papel sócio-interventivo. O professor que chega à hora e sai à hora não consegue cumprir o seu papel de agente de mudança". (p. 50)

Estes são temas constantes no tratamento produzido pelos media e repetidos em artigos com títulos como os dos exemplos seguintes: "Ministério aposta no sucesso escolar.../DISTRITO PERDE 133 "PRIMÁRIAS" POR TEREM MENOS DE DEZ ALUNOS/Câmaras sem dinheiro para as soluções propostas" (Jornal de Notícias, 4.5.88); "Projecto da

ESE de Setúbal para animar escolas isoladas/ESCOLAS CONTRA A DESERTIFICAÇÃO" (Público, 10.10.90); "Viagem ao interior do Primário/AS ESCOLAS DOS PROFESSORES SÓS" (Público, 27.08.91); "Leccionando sobre um curral de cabras" (Diário de Notícias, 19.10.92); "ESCOLAS FECHAM ALDEIAS" (EXPRESSO, 5.11.94); "AS ESCOLAS TAMBÉM SE ABATEM" (Público, 13.04.95).

Ainda recentemente, em pleno telejornal de almoço de Domingo (22.01.95), numa reportagem difundida pela TVI, (ou)viu-se uma menina, aluna única, hesitar entre a vontade de ir para o "ciclo" e o desejo de reprovar na 4ª classe para a sua professora não ficar sem alunos e a escola não fechar!

Com base nestes exemplos, que, embora ilustrando alguns dos modos mais frequentes de tratamento do problema, não pretendem constituir qualquer amostra significativa, podemos afirmar que os mass media têm evidenciado as perplexidades e as contradições profundas que persistem entre níveis de administração, entre as pressões externas e as resistências das "gentes da terra", entre aspirações e penúria presente. No entanto, o grau de "perifericidade" desta questão pode ser medido pela ausência de referências nas entrevistas com responsáveis políticos pelo sector, nos debates sobre educação, em "mesas redondas" ou em tratamentos mais circunstanciados do problema.

1.2. Nas páginas do "Diário da República"

Para além de declarações mais ou menos avulsas e da nomeação de efémeros e inconsequentes grupos de trabalho, as intervenções governamentais no problema das escolas pequenas e isoladas têm passado fundamentalmente pelas páginas do "Diário da República", pelo que é possível constituir um roteiro do tratamento legislativo do problema.

Uma investigação exaustiva das edições do **Diário da República**, desde o início dos anos 70, permitiria identificar dezenas de diplomas que contêm

matéria que, mais ou menos directamente, diz respeito ao problema das pequenas escolas primárias. Aí, nos preâmbulos e nas medidas, na argumentação e nos alvos, se poderia perceber a evolução do discurso governamental sobre este assunto, recorrendo a esta forma específica de retórica política.

A produção legislativa é, certamente, uma entre várias outras fontes (programas de governo, discursos, debates parlamentares, folhetos de divulgação das medidas, etc) de caracterização da intervenção política sobre determinada matéria. No entanto, julgo ser este um dos casos em que a consulta do jornal oficial se torna uma fonte especialmente valiosa, dadas as limitadas referências públicas e a dificuldade de acesso a outras fontes.

Assim, e entendendo não ser a oportunidade para proceder a esse levantamento minucioso, proponho uma apresentação sumária de alguns marcos mais significativos ou mais **explícitos** da forma como o nosso problema é tratado nas páginas do **DR**, nos últimos vinte e cinco anos.

Desta forma, a referência mais antiga que aqui consideramos pertinente é o Decreto-Lei 162/71, de 24 de Abril, num ponto onde se altera a redacção do decreto nº 20181, de Agosto de 1931:

> "Será criado um lugar de professor do ensino primário para cada grupo de trinta e cinco crianças em idade escolar, não ficando, porém, sujeita a esse número nem a criação de lugares nas freguesias onde não haja outra escola e nas localidades cuja distância à escola mais próxima seja superior a 3 Km, nem a criação de lugares destinados a alunos deficientes motores ou sensoriais."

Este decreto tem a assinatura de Veiga Simão, o ministro que entendia que a "democratização do ensino" passava por levar a escola onde houvesse potenciais alunos, assegurando o mais possível a "igualdade de oportunidades", nomeadamente na caso da escolaridade obrigatória (Stoer, 1986). Assim se criaram muitas escolas primárias, postos de telescola e "ciclos", em edifícios específicos ou em instalações alugadas para o efeito

e, em especial no caso das escolas primárias, frequentemente impróprias para tal função.

Estas condições mantêm-se no Decreto-Lei 476-4/74, de 24 de Setembro, que regula a colocação dos docentes. As normas aí estabelecidas são-no apenas para o ano escolar seguinte, "atendendo [...] ao circunstancialismo excepcional que se verificou na derradeira fase do 3º período lectivo de 1973/74". É introduzida uma alteração substancial na relação número de crianças/lugar docente:

> "Artº 6º-1. Pode ser criado um lugar de professor do ensino primário por cada grupo de vinte crianças em idade escolar, desde que tal se revele pedagogicamente justificado."

Estamos face a uma antecipação radical no processo de diminuição progressiva do número de crianças necessário para a criação de lugares docentes (Cfr. Quadro nº 1). Apesar da sua breve vigência, a utilização desta oportunidade terá um impacto duradouro na estrutura dos recursos docentes do ensino primário, ao permitir a criação de muitos lugares docentes tornados rapidamente excedentários pela alteração dos *ratio*.

Quadro nº 1
Evolução do nº de crianças necessárias para a criação de lugares docentes

	Decreto-Lei				
Lugares	**162/71**	**476-A/74**	**486/75**	**412/80**	**35/88**
1 lugar	até 35	até 20	até 30	até 26	até 25
2 lugares	36-70	20-40	31-65	27-50	26-50
3 lugares	71-105	40-60	66-95	51-75	51-75
4 lugares	106-140	60-80	96-125	76-100	76-100

Assim, no Verão de 1975, o último governo de Vasco Gonçalves, através do Decreto-Lei 486/75, de 4 de Setembro, entende por bem restringir a liberalidade do ano anterior, como que antecipando o movimento que haveria de caracerizar o período subsequente ao 25 de Novembro: "quando os professores e os estudantes voltaram às escolas após as longas férias de Verão, iam-se aproximando os acontecimentos de 25 de

Novembro de 1975 e a 'normalização' [...] O ano lectivo de 1975/76, após a movimentação de 1974/75, pode ser descrito como o ano de educação 'pendente'. Em muitos aspectos, foi simultaneamente um ano de consolidação e que assinala o início da regressão das 'conquistas' até então feitas" (Stoer, 1986, p.145).

Atendendo à "experiência verificada no ano lectivo de 1974/75" - em que se criaram mais de 5.000 lugares docentes - o decreto de 75 fixa as condições de criação de novos lugares do "ensino primário elementar", "desde que tal criação se revele pedagogicamente conveniente e existam instalações". Deste modo, até 30 crianças poderá ser criado um lugar; de 31 a 65 crianças, dois lugares; de 66 a 95, três lugares; quando as crianças forem em número superior a 96, haverá lugar para quatro docentes ou mais por cada grupo de 25 crianças (artº 2º-1). Não é definido qualquer limiar mínimo para a criação de um lugar docente, mantendo-se as condições previstas em 1971:

> "não fica, porém, sujeita ao número limite fixado [...] a criação de lugares nas freguesias onde não haja outra escola ou nas localidades onde a distância à escola mais próxima seja superior a 3 Km, casos em que a criação de lugares é feita seja qual for o número de crianças em idade escolar" (artº 2º, 2).

Passado um ano, e alterado substancialmente o contexto político, o despacho SEAE/60/76, de 25 de Junho, dá conta de que "não foram, nalgumas escolas, respeitadas as normas previstas no D.L. 486/75", nomeadamente porque, "para determinar a criação de novos lugares, a frequência real dos estabelecimentos de ensino se situa, nalguns casos, aquém do quantitativo indicado na proposta de criação". Para travar a prodigalidade dos anos lectivos "revolucionários", o Governo recorda a obrigatoriedade do cumprimento dos diplomas legais, ameaça com averiguações e determina que os Serviços de Inspecção participem no "reajustamento da rede escolar", visando combater as expressões ilegais do predomínio do interesse dos professores de que resulta a contradição de "lugares em acumulação" ao lado de "escolas sem professor". Está mais em questão a criação de novos lugares, ao arrepio das normas legais, que a não suspensão do lugar docente das escolas unitárias.

Os critérios invocados neste diploma para justificar as medidas enunciadas são o respeito rigoroso pelas "normas estabelecidas", o acautelamento da prioridade "do interesse dos alunos", o custo para as finanças públicas ("em termos de economia, o reajustamento escolar anual, pelos valores que atinge, não pode ser alheio aos interesses do Estado") e o respeito pela "programação prévia das necessidades, estas, por sua vez, escalonadas em prioridades" (citações do preâmbulo do despacho 60/76). Para além de se enquadrarem na argumentação política dos primeiros governos constitucionais, nomeadamente do Ministério Cardia, estes critérios correspondem a alguns dos principais argumentos que têm balizado o debate sobre o problema: o desperdício financeiro, a planificação racionalizadora e o controlo do predomínio dos interesses dos professores.

Um ano mais tarde, acompanhando o ciclo escolar, o despacho SEAEE/SEOP/72/77, de 15 de Julho de 1977, constata que

> "pese embora algumas medidas entretanto tomadas [onde se inclui o já citado desp. 60/76], verdade é que, no ano lectivo de 1976/77, continuam-se a criar ou a agravar distorsões notórias na referida rede escolar, seja mantendo a funcionar lugares com um reduzido número de discentes, seja autorizando o funcionamento provisório, para um ano escolar, de lugares em instalações precárias."(Preâmbulo).

Este diploma, emanado do I Governo constitucional, reconhece que a

> "rede escolar do ensino primário carece de profunda remodelação, a qual, pese embora a sua urgência, não é possível levar a cabo a curto prazo" (Preâmbulo).

O que se entende como possível é determinar orientações para aplicação imediata, ou seja, no ano lectivo de 1977-78. Assim, utilizando já a expressão "escola ou lugares de escola cuja frequência for inferior ou igual a dez alunos", o despacho orienta os serviços no sentido de definir quais as escolas nestas circunstâncias que devem ser extintas ou quais as razões que justificam a sua manutenção. Para além de se salvaguardar a "garantia efectiva de escolaridade aos alunos dos lugares a extinguir", a escola só deverá ser extinta após a verificação dos seguintes factores:

-possibilidade de deslocação a pé, em distância não superior a três quilómetros, em condições de segurança e praticabilidade durante todo o ano;
-existência de meios de transporte;
-possibilidade de alojamento em localidade diferente, após acordo escrito dos encarregados de educação;
-participação destes nas soluções a adoptar.

De realçar, pois, a possibilidade de deslocação, em transporte assegurado, para escolas distantes de mais de 3 km e a importância atribuída à participação dos pais.

Como veremos, aquando do tratamento estatístico do problema, a aplicação destas orientações foi reduzida. A estes anos de produção legislativa intensa, sucede uma época em que a questão das pequenas escolas primárias parece não merecer intervenção de registo. Refira-se apenas o Decreto-Lei 20-A/82, de 29 de Janeiro, onde se determina que

> "sempre que uma escola primária deixar de ter frequência superior a 15 alunos, poderá o funcionamento da mesma ser suspenso por despacho ministerial (...) desde que exista alternativa que permita o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos respectivos alunos (...)" (artº 26º)

Alarga-se o leque de escolas susceptíveis de serem suspensas, mas reforça-se o carácter facultativo de tal decisão.

Após longos anos de debates e adiamentos, entre expectativas excessivas e descrenças anunciadas, a Assembleia da República aprovou a **Lei de Bases do Sistema Educativo** (Lei 46/86, de 14 de Outubro). Aí se definem princípios orientadores das actuações em matéria de rede escolar do ensino básico, decorrentes, fundamentalmente, da alteração deste ensino de seis para nove anos de escolaridade, constituindo uma "unidade global"(artº 8º-2), e de uma concepção mais "integrada e flexível" dos equipamentos escolares:

- É da especial responsabilidade do Estado garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (artº 2º-2), o que passa pela criação de uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população (artº 37º-1).

- Os edifícios escolares devem ser planeados na óptica de um equipamento integrado e flexível para utilização em diversas actividades escolares e não escolares, devem garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar e devem ter em conta os deficientes (artº 39º).
- "A densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustados às características e necessidades regionais"(artº 39º-1).
- "O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem , podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário" (artº 40º -3).

Dos princípios organizativos consignados na Lei de Bases e das numerosas orientações político-administrativas que se lhe sucedem, foram fixados novos objectivos gerais para o reordenamento da rede escolar do ensino básico:

- ligação estreita entre os três ciclos do ensino básico, o que pode passar pela integração vertical dos vários ciclos na mesma escola, nomeadamente na Escola Básica Integrada, escola que "possibilita ao jovem a frequência de todo o ensino básico no mesmo edifício e, tanto quanto possível, com o mesmo conjunto de docentes e a mesma cultura escolar" (Desp. 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio);
- quebra do isolamento das escolas primárias, por agrupamento das mesmas: "reconversão gradual das actuais escolas primárias de um lugar, após o estudo local das hipóteses alternativas" (Desp. 28/SERE/SEAM/88, de 2 de Agosto);
- desconcentração da rede do 2º e 3º ciclos, aproximando as escolas das populações e facilitando o acesso a este serviço obrigatório;
- redimensionamento das escolas, de modo a colher vantagens no ambiente pedagógico, nos recursos humanos, nos transportes, na utilização do material e equipamento de apoio.

Apesar do acordo generalizado que estes princípios parecem concitar entre os agentes políticos e administrativos, o seu grau de concretização tem sido muito reduzido, salvo no caso do terceiro objectivo (expansão da rede dos 2º e 3º ciclos) e, por via deste e de forma limitada, no quarto. De facto, tem-se revelado mais viável a alteração da rede escolar pela criação de novos equipamentos que pela anulação ou "destruição" de equipamentos já construídos, é mais sucedido o objectivo de aproximação física entre o 2º e o 3º ciclos (apesar de tudo o que - nas organizações escolares e nas representações sociais - continua a "amarrar" este último ao ensino secundário) que entre os dois primeiros ciclos. As escolas do 1º ciclo continuam a ser, em 1995, esmagadoramente, "escolas primárias". Estas características estruturais da rede escolar denotam as dificuldades

de adaptação da administração escolar ao novo ensino básico e a limitada visibilidade social desta mudança.

Na perspectiva que orienta este capítulo, importará referir a intervenção do PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo no Ensino Básico). Objecto de uma Resolução do Conselho de Ministros (DR, II série, 21.01.88), propõe-se, no que diz respeito a rede escolar e transportes,

> "melhorar as estruturas e condições de funcionamento das escolas do 1º ciclo do ensino básico, designadamente das que se situam em zonas isoladas e são frequentadas por um número reduzido de alunos, bem como a cooperação e apoio entre escolas, durante os três anos do Programa.
> Extinguir escolas do 1º ciclo do ensino básico com frequência de alunos igual ou inferior a dez, assegurando o transporte e integração destes em escolas vizinhas, a partir do início do ano lectivo de 1988-1989." (Componente 7)

Não trazendo qualquer novidade de carácter normativo, este Programa contempla, pelo primeira vez, a declaração da vontade política de um esforço sistemático, dotado de meios financeiros e de suporte interministerial, de intervenção drástica e voluntarista na questão das escolas com frequência diminuta.

No relatório de "análise da actividade" exercida pelo PIPSE, elaborado para a Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, Eurico Lemos Pires considera esta perspectiva de actuação "por demais simplista, quase diria de um primarismo confrangedor", "face a uma questão tão complexa como esta, com tantas e variadas implicações de natureza económica, político-cultural, técnica, social e individual, pedagógica e organizacional" (Pires, 1992, pp. 27-28). Na esteira de "muitos", este autor congratula-se com o baixo nível de concretização desta componente ("cerca de 20% da meta proposta"), "pois se evitou, deste modo, um desastre em grande escala de consequências incalculáveis". (Ib., p. 28) Tal poderia ter acontecido se se fizesse o transbordo sistemático dos alunos das escolas isoladas e com frequência diminuta para outras escolas com condições logísticas semelhantes. Eurico Lemos Pires manifesta-se convicto das virtualidades de uma outra forma de estruturar a rede escolar assente nas "escolas básicas integradas", como veremos adiante.

Quinze dias depois da publicação da Resolução que cria o PIPSE, o D.L. 35/88, de 4 de Fevereiro, além de definir uma nova relação alunos/professor com base nos 25 alunos por lugar docente (Cfr. Quadro nº1), determina no seu artº 70º -pontos 3 e 4:

> "3 - Sempre que uma escola deixa de ter frequência superior a dez alunos, será o funcionamento da mesma suspenso, salvo casos excepcionais, a fundamentar em despacho do director escolar.
>
> 4 - A suspensão prevista no número anterior será sempre acompanhada de alternativa que permita o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos respectivos alunos".

Assim se define a norma de suporte de execução do PIPSE e se estabelece a base em que é fixada, anualmente, a lista de escolas do 1º ciclo suspensas.

No ano lectivo de 1994/95, por exemplo, foi determinada a suspensão de 74 escolas, sendo 48 da área da DRE Norte, 11 da DRE Centro, 1 da DRE Lisboa, 3 da DRE Alentejo e 11 da DRE Algarve (Desp. 69/SEED/94, DR-II Série, de 29 de Novembro). A distribuição geográfica destas escolas é significativa: pertencem a 39 dos 275 concelhos do Continente, com destaque para os concelhos de Arcos de Valdevez, com 8 escolas, e Vinhais e Valpaços, com 5 escolas cada; metade das escolas suspensas situam-se em 9 concelhos; o distrito da Guarda, que possuía, no ano escolar de 1994/95, 220 escolas com dez ou menos alunos (Cfr. Quadro nº A-1, em anexo), não viu suspensa qualquer escola, enquanto no distrito de Faro foram suspensas 11 das 49 escolas que, no dizer do DL 35/85, deixaram "de ter frequência superior a dez alunos".

Esta diversidade de aplicação do Decreto-Lei indicia a dependência destas decisões da disponibilidade das autarquias, das condições de negociação, do grau de intervenção e empenhamento dos responsáveis pela administração local e sub-regional do sector educativo, das "interferências" político-partidárias, para além das variáveis relacionadas com as condições demográficas, sociais e físicas dos diversos territórios.

Apresentados e comentados os momentos mais significativos em que o nosso problema foi objecto específico de intervenção legislativa, proponho algumas **considerações globais**.

1. Os diplomas trazem, em si mesmos, as condições do seu não cumprimento: não se fixa prazos, não se prevê sanções, não se define dispositivos de negociação com as autarquias, explicita-se as formas de contornar, facilita-se que a excepção se torne norma.

Um novo diploma, normalmente pelo Verão, quando se faz contas às escolas que há que abrir no início do Outono, assinala que o problema não está esquecido. Mas, conscientes das dificuldades e dos custos da decisão, os responsáveis políticos "despacham" (sobre) o assunto, sem enfrentarem os problemas sociais, pedagógicos, culturais e políticos tão intrincados nesta questão. Não há um efectivo empenhamento político que atribua prioridade a esta matéria: à produção legislativa não corresponde investimento político, social, financeiro, primeiro passo para que seja posta em causa a sua legitimidade. Refira-se, a título de exemplo, que, apesar de previstas e de terem merecido a nomeação de variados grupos de trabalho, não se avançou com medidas de incentivo e de apoio aos professores das escolas isoladas.

2. Não fosse assim, e seria legítimo perguntarmo-nos se não estaremos perante um prolongado processo de falta de autoridade do Estado. O que, de facto, melhor caracterizará este processo é a permanência da indefinição e a existência de contradições internas ao próprio Estado, que têm a sua raiz no jogo entre dois níveis de administração, central e local, com perspectivas e interesses diversos, mas com a utilização comum da acusação mútua de responsabilidades. No terreno ou em níveis intermédios de administração, os diferentes interesses sobrepõem-se. Estas perspectivas de análise serão desenvolvidas nos capítulos 5 e 6.

3. Apesar das sucessivas determinações publicadas no **Diário da República,** a análise da evolução da distribuição dos alunos pelas escolas

do 1º ciclo evidencia o reduzido grau de aplicação desses medidas. Parafraseando Marçal Grilo, constato, sem novidade, que o país das "escolas primárias" é bem diferente do país do **Diário da República** ! No ano lectivo de 1993/94, haveria cerca de 1700 escolas que deveriam ser suspensas à luz dos normativos, mas mais de 1600 terão sido consideradas "casos excepcionais", para usar os termos do vigente D.L. 35/88, já citado. **A identificação dos agentes dessa resistência, das estratégias que aplicam e dos argumentos que mobilizam é um objectivo central deste trabalho.**

1.3. O Projecto das Escolas Isoladas

É em torno do Projecto ECO, do Instituto das Comunidades Educativas, do Projecto da Rede de Pólos de Acção Educativa do Distrito de Setúbal e, finalmente, do Projecto das Escolas Isoladas que se tem desenvolvido e difundido a reflexão mais sistemática e continuada sobre as escolas isoladas em Portugal. Esta reflexão acompanha uma intervenção que, iniciada em dois concelhos do Litoral Alentejano, incide, em 1994, em seis áreas diferentes do Continente (Espiney, 1994, p. 45).

As condições desfavoráveis para a formação contínua e para o exercício profissional dos professores motivaram o trabalho inicial de abordagem do problema. Assim, os animadores do projecto identificaram, entre outras, as seguintes adversidades:

- a dificuldade de participação em iniciativas e acções de formação e de trabalho em equipa;
- os problemas inerentes às, por vezes, grandes deslocações dos professores;
- a dependência administrativa reforçada pelo isolamento e a carência de recursos materiais e pedagógicos;
- a dificuldade de gestão pedagógica de turmas com crianças nos quatro anos de escolaridade;
- a precaridade e fragilidade de práticas inovadoras (Amiguinho, Canário e Espiney, 1994, pp. 12 e 13).

Os animadores do Projecto são fortemente críticos da actuação da administração central, considerando que a solução apresentada (fechar

escolas e deslocar crianças) é ditada por "meros critérios de eficácia administrativa e de economia" (Ib., pp. 13-14), atinge apenas uma pequena parte das escolas unitárias e é uma forma de punição das comunidades rurais, retirando-lhes o "último património socialmente reconhecido" (Espiney, p. 38), o que contribui para o seu "afundamento" e provoca o mal-estar e a oposição dos pais. Além disso, a intervenção governamental assenta numa visão predominantemente técnica e ignorante das dimensões social e cultural do problema, o que o reduz a uma questão interna do sistema escolar, quando se trata de um "problema de **comunidades** isoladas" e não só de **escolas** isoladas. (Amiguinho, Canário e Espiney, 1994, p. 13).

"Tal como o problema, a solução precisa de ser sistémica", pelo que a alternativa proposta por estes autores consiste, em primeiro lugar, na "emergência de políticas educativas locais" que estabeleçam "sinergias entre educação formal e não formal" e fomentem "redes institucionais articulando escolas e outras entidades educativas" (Ib., p. 18). Partindo da instituição escolar, o Projecto das Escolas Isoladas tem como objectivo diluir-se "no contexto mais vasto de um projecto educativo que serve e se confunde com um processo de desenvolvimento local" (Ib, p. 23). O verdadeiro isolamento da escola rural será o que a separa da comunidade em que se insere, pelo que, sob este ponto de vista, o isolamento da escola não é um problema específico das áreas rurais. Em segundo lugar, o professor deve actuar, e para tal ser formado, como um "agente de desenvolvimento local", catalizador do envolvimento da comunidade no processo educativo. Em terceiro lugar, os obstáculos e as carências podem ser transformados em "recursos indutores de formação e desenvolvimento de professores, crianças e comunidades" (Ib, p. 21).

Para isso, há que começar por constituir grupos de escolas e equipas de professores que animem actividades colectivas, especialmente nos "dias diferentes", em que as crianças das escolas agrupadas concentram-se numa das escolas ou realizam outras actividades colectivas valorizadoras da cultura local. A preparação, a realização e a avaliação deste trabalho constituem momentos de formação para os professores. Uma "formação

geradora de mudança, de novas práticas e novas atitudes dos professores" (Espiney, 1991, p.1).

Este modo de interpretar e agir, sumariamente apresentado, suscita-me diversas considerações:

1. É desenvolvida uma metodologia de intervenção que cultiva atitudes de mobilização das capacidades das pessoas, mesmo em situações adversas: o trabalho de equipa, a cooperação com as autarquias, os pais e outros agentes, a formação através da investigação-acção, o uso valorizador dos recursos das crianças e da comunidade.

2. É pertinente uma enunciação do problema que tenta partir das "comunidades" isoladas e não só das escolas isoladas. Neste aspecto, o Projecto desenvolve uma perspectiva ambiciosa da "relação escola-comunidade": partindo do campo escolar, atribui-se à escola e ao professor, entendidos como agentes de desenvolvimento local e de convergência institucional, uma capacidade mobilizadora de recursos e de animação da vida social que poderá revelar-se demasiado exigente. Um dos sintomas desta dificuldade poderá ser a não ocorrência de simetria na concepção e nas práticas dos programas de desenvolvimento rural e local, como veremos adiante.

3. O sucesso da proposta pressupõe empenhamento dos professores e de outros profissionais ou agentes. Apesar do alargamento progressivo das adesões ao Projecto, julgo dificilmente universalizável este modelo de intervenção. As autarquias não são sempre mobilizáveis, os professores, especialmente quando deslocados da área da sua residência, têm dificuldade em alargar o seu campo de actuação para além do cumprimento do tradicional dever de ensinar, há situações extremas de isolamento. Estas dificuldades apontam para a necessidade de se estabelecer **limiares mínimos** de condições de sobrevivência, seja porque as colectividades locais estão exauridas de capacidade de iniciativa, seja porque escolas com 1, 2 ou 3 alunos, por exemplo, têm dificuldade em ser espaços educativos e porque não é de prever que, como pontos isolados de

uma rede tão dispersa e numerosa, mereçam investimentos significativos em recursos. A riqueza de algumas experiências não pode ser usada para justificar a manutenção da situação geral de desinvestimento.

4. Entendo que esta perspectiva corre o risco de assentar numa sobrevalorização do papel da escola nos movimentos da população: não me parece tão evidente a existência de uma relação forte entre o encerramento das escolas e o abandono da localidade, ou, pela positiva, entre a manutenção da escola e a permanência dos habitantes. Por outro lado, julgo verificar-se uma subvalorização da capacidade das sedes de concelho e das povoações mais importantes de compensar o decréscimo da população nas zonas rurais, ou seja, da possibilidade de novas estruturas e hierarquias de povoamento serem um caminho de sobrevivência de certas áreas rurais (cfr. Espiney, 1994, p. 47). Estas questões relacionadas com estratégias de ordenamento e de desenvolvimento dos territórios rurais mais demograficamente deprimidos serão objecto de discussão no capítulo 4.

1.4. Reflexões em torno das "Escolas Básicas Integradas"

Como vimos, é a propósito da discussão de novos modelos de gestão das escolas, da formação contínua de professores, do desenvolvimento de novas áreas curriculares ou da alocação de recursos didácticos, que se sublinha a dificuldade de resposta das escolas isoladas. De facto, são apresentadas como características destas escolas a ausência de equipamentos adequados, a inexistência ou dificuldade extrema de formação contínua, o exercício profissional em condições demasiado adversas, a sobreposição dos interesses individuais aos da instituição, a dependência acrescida dos serviços da administração ou a rotina propiciada pelo isolamento (Clímaco e Rangel, 1988). Em consequência, a par desta "pobreza física, e decorrente dela, gera-se a pobreza pedagógica, alimentada pela situação de isolamento e de abandono dos professores" (ME/GEP, 1988, p. 46).

Na sequência das visitas que efectuou a escolas de diversas áreas do país, aquando da elaboração do já citado relatório sobre o PIPSE, Eurico Lemos Pires declara-se perplexo e espantado com a "situação confrangedora" do apetrechamento das escolas do 1º ciclo e com o tratamento desigual em relação aos outros níveis de escolaridade básica: "sendo verdade que tem sido a dimensão média destas escolas e uma história de minimalismo do ensino primário a produzir tais discrepâncias, porventura, só a reorganização da rede escolar, ao promover uma integração organizacional da escolaridade básica, poderá vir a resolver esta situação (...)" (Pires, 1993a, p. 21). Será o mesmo investigador a animar uma equipa de projecto de teorização e avaliação das Escolas Básicas Integradas, a decorrer no âmbito do Programa Educação para Todos e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

A necessidade de trabalhar novas formas de organizar a rede escolar surge na sequência da LBSE (1986) que, ao definir um ensino básico de 9 anos de escolaridade, agrupados em 3 ciclos sequenciais, evidenciou a desarticulação da rede existente, por via das diferentes e, por vezes, contraditórias lógicas de organização dos recursos, de afectação e estatuto dos docentes e de responsabilidade da administração. A preocupação essencial era a criação de estabelecimentos escolares que organizassem a coabitação de ciclos, na "esperança de que a proximidade física, uma vida escolar em comum e uma direcção coordenadora de tão distintas partes, viesse a produzir a nova entidade procurada" (Pires, 1993b, pp. XIII-XIV). Além disso, este tipo de organização escolar é a que mais serve, cumulativamente, os objectivos de desconcentração da rede de oferta do 3º ciclo e a concentração do 1º.

O acompanhamento das experiências desenvolvidas ao abrigo de legislação entretanto produzida (de que os despachos conjuntos 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, e 45/SEEBS/SERE/93, de 3 de Dezembro, são os exemplos mais significativos) e a elaboração teórica produzida no âmbito do projecto das EBI contribuíram para a evolução de uma perspectiva dominantemente física de coabitação de ciclos para uma outra, onde o "sentido de integração [procura] ser mais abrangente, incluindo todas as

formas, modalidades, apoios e recursos que promovessem a educação básica num dado território educativo, por realização e responsabilidade de um único estabelecimento educativo (e não só escolar), assumindo-se, então e desta forma, como centro local de educação básica" (E. L. Pires, in Pires e Garcia [org.s], 1994, p. 118). Esta concepção mais ampla tem feito caminho e mereceu acolhimento na produção legislativa, de carácter provisório e experimental, pois que continua a produzir-se ao abrigo do célebre artº 2º do Decreto 47 587, de 10 de Março de 1967 (Cfr. Desp. 45/SEEBS/SERE/93). No entanto, a integração que se tem revelado mais problemática não é a de formas extra-escolares de educação ou a que envolve actores "estranhos" à escola, mas "é a integração nuclear, a integração dos três ciclos do ensino básico, e as correspondentes integrações do currículo e, sobretudo, dos professores, que se afigura de mais difícil colagem dos fragmentos que cada um dos ciclos representa" (Ib., p. 118). O que fica dito sobre os três ciclos, em geral, aplica-se de modo radical ao fosso que separa o 1º ciclo dos outros dois. Barreiras físicas, sociais, de regimes de docência, de estatuto profissional, de cultura organizacional, de níveis de administração (central ou local).

Estas distâncias colocam dificuldades aos projectos de aplicação de novos modelos de organização da rede escolar. Neste sentido, e a título de exemplo, afigura-se pertinente fazer referência a um conjunto de trabalhos académicos que elaboram propostas de aplicação da tipologia de estabelecimento escolar "Escola Básica Integrada" (EBI) a diferentes concelhos do norte do país. Essa aplicação é realizada de forma diversificada, segundo o grau de integração dos ciclos do ensino básico e a profundidade das alterações propostas. Dos casos estudados, referirei especialmente Vila Real, Melgaço e Ponte da Barca, já porque se trata de áreas do interior, já porque nestes trabalhos são condensadas as argumentações habitualmente mobilizadas nos discursos ou nas situações conflituais.

No estudo referente ao concelho de **Vila Real**, G. Souto e A. Souto apresentam uma leitura de cores negras da situação das escolas isoladas e de lugar único:

> "há professores a leccionar, simultaneamente e na mesma sala, os programas dos quatros anos do 1º ciclo e os alunos continuam também a não poderem usufruir de serviços de apoio essenciais (espaços para a prática de educação física, refeitórios), o que agrava a desigualdade de oportunidades entre os alunos das escolas rurais e os que frequentam a cidade, oferecendo-se, assim, piores condições de aprendizagem a quem mais precisa" (Pereira [et al.], 1994, p. 67).

Referindo-se ao facto de, em 1992/93, 58% das 93 escolas do 1º ciclo do concelho de Vila Real terem um único professor, sendo 24 (26%) com 10 ou menos alunos, os autores consideram que "esta situação, que afasta os alunos dos recursos que favorecem a sua socialização e o acesso à informação, só é, a maior parte dos casos, ultrapassada na passagem para os ciclos de estudos seguintes" (Ib., p. 68).

Para as áreas de dispersão habitacional nas zonas rurais do interior, estes autores defendem a integração dos três ciclos da educação básica em EBI, com o 1º ciclo "disseminado" por vários pólos, porque assim se assegura a qualidade de integração dos três ciclos, a utilização "optimizada" de recursos humanos e equipamentos, o envolvimento da comunidade educativa. De facto, "a escola básica integrada, que se quer melhor e mais atractiva para alunos e professores, permite a implementação de compensações aos mais isolados, atraindo-os para mais perto da comunidade onde estão inseridos" (Ib., p. 74). A aparente contradição da última frase pode ser explicada por uma espécie de "cê-mais-esse-centrismo", pois é valorizada a disseminação da oferta do 2º e 3º ciclos e não a concentração do 1º, onde, na realidade, se verificará afastamento físico da "comunidade".

Na definição dos "territórios educativos", com base em critérios demográficos (em sentido lato e escolar) e em princípios oficiais de reordenamento da rede escolar, os autores prevêem o encerramento dos postos de Ensino Básico Mediatizado e algumas escolas do 1º ciclo, evitando

> "situações de ruptura, (...) ainda que se tenham realçado aspectos negativos que o seu funcionamento, por vezes, envolve. No entanto, é inegável que a actual escola do 1º ciclo se mantém ainda como um pólo

> de desenvolvimento ou, no mínimo, de referência para a localidade em que está inserida e nestas circunstâncias, não seria pacífico optar pelo seu encerramento." (Ib., p. 83)

Denota-se alguma contradição entre a descrição das escolas (grande isolamento, muito poucos alunos, dificuldade em manter os professores e, sobretudo, a oferta de um ambiente escolar considerado social, cultural e pedagogicamente pobre) e o reconhecimento das capacidades destas mesmas escolas como "polos de desenvolvimento". Acresce ainda o facto dos autores considerarem que o "professor do ensino primário" que "durante décadas, foi considerado como elemento da comunidade onde tinha a sua escola, foi-se progressivamente afastando, permanecendo apenas na localidade durante o horário lectivo" (Ib., p. 78). Esta descrição é usada com frequência, o que se revela fortemente questionador da concepção do professor como agente de desenvolvimento no local de exercício profissional, após as alterações demográficas a favor do litoral e das cidades, a crescente mobilidade residência-trabalho e os efeitos dos mecanismos de colocação de professores.

Consideram ainda G. Souto e A. Souto que "a implementação faseada das EBI, nos referidos territórios, terá muito a ver com a pressão que localmente se fizer nesse sentido, quer a nível de Câmara Municipal e Juntas de Freguesias, quer de outras forças que possam influir no desenvolvimento do processo" (Ib., p. 117). Não se esclarece se a Câmara Municipal é vista como pressionadora ou como pressionada, face às suas indefinidas responsabilidades nas infraestruturas do ensino básico, nem se pode intuir quem terá interesse em pressioná-la.

No trabalho referente a Melgaço (Pereira [et al.], 1994, pp.161-192), Abílio Pires, considerando que "a rede escolar que temos não serve os interesses da comunidade" nem "as necessidades da população", propõe soluções mais radicais: a criação de dois Centros Locais de Educação Básica no concelho e a extinção das actuais escolas do 1º ciclo, com excepção de duas, "por distarem mais de 20 Km da sede do concelho"(Ib., p.170).

Para combater a dispersão das escolas do 1ºciclo por áreas pouco povoadas que "tem gerado isolamentos -de carácter mental, profissional e geográfico- altamente prejudiciais à realização de um acto educativo de qualidade" (Sousa, 1993, p.16), e para aproximar o conjunto dos três ciclos do ensino básico da população, Rómulo de Sousa defende que a reorganização deste ensino no concelho de Ponte da Barca poderá passar pela criação de três escolas básicas que integram os nove anos de escolaridade e ainda a educação pré-escolar. Não divergindo substancialmente nas propostas e nas justificações dos outros trabalhos sobre esta matéria, este caso distingue-se pela caracterização mais crua do exercício profissional nas escolas primárias (talvez devido a uma experiência profissional de dezenas de anos de trabalho neste nível de ensino) e, sobretudo, pela preocupação em definir actuações que levem "à conquista dos pais e dos alunos para a apetência da escolaridade de nove anos" (Ib., p. 25). No entender deste autor, depois do debate e do estabelecimento de consensos políticos locais, será possível ultrapassar as dificuldades que alguns pais e presidentes de junta de freguesia têm colocado, para o que é necessário que tal trabalho seja acompanhado de investimentos que demonstrem a bondade das soluções alternativas.

A análise destes trabalhos sugere alguns elementos de problematização:

1. Há um grupo de conceitos utilizados com frequência que carecem de esclarecimento. É o caso de escola como "símbolo cultural" e "foco de desenvolvimento" ou do professor como "agente de desenvolvimento". Será suficiente uma comparação dos estudos acabados de referir com a reflexão apresentada pelo projecto das "Escolas Isoladas em Movimento" para perceber como a utilização desses conceitos é semanticamente variada. Ainda mais nebulosas parecem ser as questões relacionadas com a "identidade" (que pode ser nacional, regional ou local, social ou cultural).

2. Igualmente problematizável é a noção de "território educativo". Eurico Lemos Pires propõe que, na perspectiva da escola básica integrada, este território seja entendido como aquele "em relação ao qual a escola tem

responsabilidades educativas, no âmbito de todos os ciclos e outras modalidades educativas que promovam a elevação do nível educativo de toda a sua população" (Pires, 1993, p. 51). Trata-se, pois, de uma visão que se integra na concepção de escola como centro local de educação básica, em interacção com outros agentes educativos. Mas a definição operacional toma vários caminhos, desde uma feição leve do ponto de vista institucional, representada pela associação voluntária de escolas ou de centros educativos para a realização de iniciativas comuns, a posições mais drásticas: "não há associação livre de centros ou escolas mas a junção e integração das mesmas, as quais perderão a sua identidade para se agruparem numa organização física, administrativa e pedagogicamente una "(Pereira [et al.], 1994, p. 179).

3. Uma preocupação presente nestes trabalhos e transformada em objectivo comum é a de fazer coincidir o quadro real com o quadro legal, por via do cumprimento da LBSE, dos decretos e dos despachos. Entende-se a pertinência desta reflexão como análise das contradições entre as situações históricas observáveis e as prescrições legais; já nos parece mais problemático considerar que a gravidade das situações é directamente proporcional ao grau de afastamento do preconizado na legislação aplicável, ou erigir esta como ponto de referência absoluto.

4. Recorre-se com frequência ao princípio do primado das questões pedagógicas sobre as de âmbito "meramente" administrativo. Para além da dificuldade de distinguir claramente o pedagógico e o administrativo, pelas implicações mútuas em cada decisão, este princípio pode servir para iludir a necessidade de controle orçamental ou para manter não partilhável o poder dos professores. Será que se quer afirmar a prioridade dos interesses das crianças sobre os interesses dos professores ou destes sobre os dos agentes da administração?

1.5. Para uma tipologia de quadros de referência

Ao estudar um processo conflituoso de encerramento de uma escola de Hisel no estado de Kentucky - EUA, decorrido nos anos 80, Boyd propôs uma classificação dos "tipos de consciência" dos intervenientes, segundo "quatro categorias: romântica-tradicional, urbana-idealista, racional-tecnocrática e democrática-localista" (Boyd, 1987, p. 2). Estes tipos distinguem-se pela manipulação de diferentes símbolos e pela diversidade de representações da relação entre a escola e o meio.

Assim, a consciência **romântica-tradicional** assenta numa visão bucólica dos meios rurais, lugar protegido dos desvios sociais, e no elogio dos bons velhos tempos, quando se aprendia melhor. Segundo Boyd, a tradição, não sendo um argumento utilizado de modo explícito, está bem presente nas razões dos mais velhos e dos jornalistas exteriores ao meio, que, deste modo, cativam, entre os habitantes das cidades, simpatias para a causa dos que resistem ao encerramento da escola. A reacção de um professor a uma reportagem sobre a escola em cheque é ilustrativa: "Isto só é romântico para quem olha de fora. Para quem vê de dentro, não é romântico. É um trabalho extremamente pesado" (Ib., p. 5).

Um outro grupo de pessoas envolvidas no conflito revela uma consciência **urbana-idealista**, segundo a qual a vida urbana e as instituições urbanas são sinónimo de bem-estar e de progresso. Defensoras da deslocação das crianças para as escolas concentradas nas áreas mais urbanas, essas pessoas valorizam, nas escolas de maior porte, os equipamentos, nomeadamente os de basquetebol, a existência de mais oportunidades, a possibilidade das crianças verem outro mundo ("para elas é como Nova Iorque!"). Ou seja, "a escola pequena e rural é um obstáculo ao progresso individual e do sistema educativo" (Ib., p. 6). Esta é a perspectiva mais adoptada pelas pessoas que têm "uma orientação urbana no seu trabalho e nas suas aspirações" (Ib., p. 6).

Boyd utiliza um termo de Michel Katz para designar um terceiro tipo de consciência como **democrática-localista**. Usando a família como

metáfora, defende-se a pequena escola como a mais capaz de proporcionar uma educação global, holística, de tratar cada aluno como uma pessoa, de responder às necessidades dos estudantes e de facilitar o envolvimento dos pais. Os defensores desta perspectiva recorrem ainda a muitos dos "melhores especialistas em educação" para mostrar que as crianças carecem, antes de mais, de um "ambiente feliz de aprendizagem", o que é mais difícil de encontrar nas escolas massificadas (Ib., p. 7). A consciência localista encontra-se disseminada entre pais, professores, responsáveis autárquicos e alguns académicos. Boyd alerta para o perigo do "localismo" não deixar ver possíveis tentações autoritárias dos professores ou contemporizar com visões demasiado liberais do curriculum e da actividade pedagógica, as quais podem não ser mais que formas de esconder interesses pessoais.

Para a perspectiva **racional-tecnocrática,** a manutenção das pequenas escolas é irracional, ineficiente e dispendiosa. Boyd recorre ao conceito de "razão instrumental", proposto por Habermas, na descrição do uso de critérios como eficiência e racionalidade para dirimir conflitos entre grupos e para sopesar os próprios valores culturais. Mesmo quando não está claro se é o mais correcto, há que optar pelo que se afigura como mais barato, eficiente e pragmático: os autocarros que já transportam os alunos mais velhos, podem transportar os mais novos, há mais certezas sobre a higiene na alimentação das crianças nas escolas com maior dimensão,etc.. Esta perspectiva pode ser ilustrada por uma declaração de um dos responsáveis do Departamento de Educação, a merecer citação na língua original: "It sounds like the big bad wolf is devouring the little school... But this is real life - the realities of financing education" (Ib., p. 9).

Os defensores da consciência racional-tecnocrática são habitualmente os responsáveis pela administração escolar e os gestores de programas estatais e federais. Esta perspectiva, que persegue o que é melhor para o sistema, mesmo se pior para alguns, é a mais poderosa porque dominante entre quem acaba por decidir. Para a população de Hisel, não fica claro porque se fecha uma escola com uma boa relação alunos/professor, quando há directivas no sentido de reduzir os valores deste indicador, ou

porque se leva a escola para longe, quando se pretende uma maior participação dos pais. A escola, objecto de esforços de conservação e melhoramento da parte dos cidadãos, foi por outros "vista como um símbolo romântico de tradição, um obstáculo à urbanização, um ineficiente privilégio que não mereciam" (Ib., p. 12).

Este quadro de referência é construído como instrumento de análise de situações diversas das que encontramos em Portugal, pelo que importa ganhar distância, identificando algumas diferenças estruturais. Em primeiro lugar, os processos de decisão: há um jogo de sucessivas recomendações da administração, petições da associação de pais, votações no "school Board", debates nos media, advogados, decisões dos tribunais, recursos..., ou seja, uma cultura de participação intensa, onde as perspectivas e os interesses se tornam mais explícitos e discutíveis. Como segundo aspecto, autonomizado do primeiro, temos a gestão local do financiamento da educação. As decisões não se diluem anonimamente no seio de um grande e distante OGE, mas têm peso imediato e visível no orçamento local, o que dá força às questões da eficiência. Em terceiro lugar, a escala. No caso vertente, a escola de Hisel, aberta em 1959, em resultado da fusão de 5 escolas de 1 sala, tem, na fase mais acesa da disputa, 45 estudantes dos primeiros 8 anos de escolaridade, 2 professores, 2 "teacher-aids", 1 cozinheira e 1 vigilante. Não é, pois, semelhante às nossas escolas com 2 ou 3 alunos e um professor... Em quarto lugar, e talvez o mais importante factor de distanciamento, o quadro demográfico, geográfico, social e cultural do problema das escolas rurais: são outros os espaços, as distâncias, as actividades económicas, o grau de motorização.

Assegurados estes cuidados, importa sublinhar as virtualidades das homologias que se podem trabalhar, partindo da identificação dos símbolos mobilizados e manipulados pelos diferentes interesses e agentes. Não nos interessa utilizar esta classificação para rotular as opiniões, as atitudes ou as organizações, mas antes aproveitar os seus critérios para organizar a análise. As quatro categorias propostas podem ser emparelhadas por oposição (a "romântica-tradicional" contra a "urbana-

idalista" e a "democrática-localista" contra a "racional-tecnocrática") ou por afinidade (a primeira com a terceira, a segunda com a quarta). Esta dicotomização atravessa os debates sobre o futuro das pequenas escolas e do próprio meio rural. Aliás, será de realçar a pouca relevância dos factores predominantemente pedagógicos ou mesmo endógenos à escola. Sobrepõem-se os factores sociais e culturais (campo/cidade, pequena povoação protegida/grandes espaços, tradição/modernidade) e os administrativos e financeiros (equipamentos, custos...).

1.6. Um não-problema social?

A situação e o futuro das pequenas escolas primárias são temas discretos tanto no espaço público, representado pelos *media*, como entre os grupos restritos de especialistas das coisas da educação.

Em primeiro lugar, porque a sua visibilidade social é reduzida, nomeadamente se comparada com "problemas sociais" do campo escolar bem mais reconhecidos e legitimados, como são os casos, por exemplo, da "igualdade de oportunidades", da "insegurança nas escolas" ou mesmo do "insucesso escolar". A tal não será alheia a situação de ruralidade extrema e a composição social dos grupos de pessoas directamente afectadas. O meio rural não se consegue fazer ouvir: "para a impotência política do meio rural concorre, não só o vazio demográfico e a insignificância da sua economia, mas também a debilidade geral da educação política." (MA, 1993, p.124). Este é um problema que afecta franjas sociais com pouca capacidade de expressão pública, fisicamente isoladas, socialmente inferiorizadas, culturalmente desvalorizadas. Esta situação não é mais que uma face particularmente gravosa da desvalorização social do "ensino primário", vulgarmente classificado como o "parente pobre do sistema", único segmento do edifício escolar efectivamente universalizado.

Em segundo lugar, o tratamento mediático da questão das pequenas escolas isoladas tem sido dominado pelas reacções à pretensão da administração central de suspender escolas. As pessoas directa e

quotidianamente implicadas no problema são intervenientes discretos: às crianças, ninguém lhes pergunta a opinião ("a escola é uma instituição política que se dirige a incapazes políticos, tendo por objectivo integrá-los na cidadania", observa Jean-Louis Derouet - 1992, p.281); os pais têm uma limitada capacidade de enunciação pública dos seus interesses e, à partida, estão numa posição defensiva, pois julgarão vir a perder com mudanças; os professores, como grupo, sofrem diversas contradições, entre o cansaço da solidão e o receio de mudar, entre o desejo de melhores condições de trabalho e a perspectiva de uma redução drástica dos postos de trabalho, entre a consciência da necessidade de medidas específicas de apoio e o incómodo de acrescidas exigências profissionais, entre os que vivem próximos das escolas em causa e os que temem ser lá colocados. Estas contradições dificultam a assunção de posições colectivas.

Em terceiro lugar, o envolvimento directo e a responsabilidade política das autarquias no que diz respeito às infraestruturas do ensino básico têm inibido a transformação do problema das escolas isoladas em causa ou bandeira de luta política. De facto, não é possível identificar quem, no campo político, se tenha distinguido pela persistência no esforço de constituir este problema social como "uma causa de interesse geral a defender" (Lenoir, 1990, p. 78).

Em quarto lugar, a identificação, a descrição e a análise do problema e das suas implicações encontram-se em razoável número de relatórios e estudos do Ministério da Educação, especialmente do seu Gabinete de Estudos, e de instituições de ensino superior ligados à formação de professores, sobretudo Escolas Superiores de Educação. Na ausência de associações de defesa dos mais directamente interessados, são os técnicos e especialistas destas instituições que agem como intermediários e porta-vozes das diversas perspectivas, organizando discursos que trabalham para a imposição social do problema (Lenoir, 1990). Estes actores têm colocado a questão com alguma insistência, mas com limitada ressonância pública.

2. EXPRESSÃO QUANTITATIVA DO PROBLEMA

A par da discussão sobre o grau de (re)conhecimento social, o impacto da publicação no "Diário da República" de matérias atinentes ou a extensão das dinâmicas alternativas desenvolvidas, impõe-se uma constatação objectiva: tem aumentado progressivamente o número de escolas primárias públicas com frequência diminuta. Interessará, então, mobilizar instrumentos de quantificação dessa evolução e das respectivas tendências de forma a confinar e caracterizar a dimensão da realidade que elegemos como problema. É o que faremos neste capítulo, optando por condensar aqui a informação estatística referente ao sector escolar, que, cumulativamente, está acessível e é pertinente.

Comecemos por chamar a atenção para alguns condicionamentos: (i) a utilização de fontes estatísticas distintas na origem institucional e distantes na data de produção poderá ocasionar desfasamentos e dificultar as comparações. Creio, no entanto, que estas limitações não chegam para perturbar o delineamento de tendências gerais, nem para pôr em causa a legitimidade das leituras aqui ensaiadas; (ii) usaremos como unidade territorial o distrito, por força da organização tradicional das estatísticas do Ministério da Educação, pois pretendeu-se fazer comparações com base em informação respeitante às últimas três décadas e meia. O leitor pode encontrar, em anexo, uma informação pormenorizada de base concelhia, relativa ao ano lectivo de 91/92 (Quadro nº A-3); (iii) não são aqui contempladas as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, por falta de elementos, apesar do contributo que poderia advir da consideração de situações de extremo isolamento, em particular no primeiro dos arquipélagos; (iv) para não sobrecarregar demasiado o capítulo com quadros, mesmo atendendo à sua especificidade, optei por incluir no corpo do texto a informação mais elaborada e sintética e remeter para anexos os dados complementares ou a base das operações realizadas.

2.1. Escolas com ≤ 10 alunos

Como referimos atrás, esta divisão (escolas com ≤10 alunos / outras escolas) não obedece a outros critérios para além da comodidade do uso de números "redondos". Na última década, no Continente, o grupo das escolas com 10 ou menos alunos integrou um crescimento médio **anual** de cerca de 100 escolas (cfr. Quadros nº 2 e A-1). Verifica-se mesmo uma tendência para a aceleração do crescimento desse grupo: entre 83/84 e 86/87, ocorre um aumento médio anual de 93 escolas; entre 86/87 e 91/92, o crescimento é de 101 escolas por ano; de 91/92 a 94/95, já são mais 120 escolas cada ano. Tudo somado, do primeiro para o último dos anos considerados, em onze anos lectivos, quase triplica o número de escolas com 10 ou menos alunos. Em 1983/84, estas representavam 6,5% do total do Continente; no presente ano lectivo, uma em cada cinco escolas primárias tem 10 ou menos alunos.

Quadro nº 2
Escolas com ≤ 10 alunos no ensino primário oficial em 1983/84, 86/87, 91/92 e 94/95, por distrito

DISTRITOS	Anos lectivos								Variação		
	1983/84		1986/87		1991/92		1994/95		3-1	5-1	7-1
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Aveiro	16	2,4	22	3,3	31	4,8	54	8,2	*6*	*15*	*38*
Beja	59	19,1	69	22,3	82	30,5	86	32,6	*10*	*23*	*27*
Braga	7	0,9	17	2,2	40	5,2	45	5,8	*10*	*33*	*38*
Bragança	91	16,7	151	27,7	240	48,0	273	59,1	*60*	*149*	*182*
Castelo Branco	62	16,4	90	23,6	106	30,9	122	37,5	*28*	*44*	*60*
Coimbra	57	9,2	45	7,3	77	12,8	110	18,7	*-12*	*20*	*53*
Évora	10	5,1	27	13,7	17	10,5	17	11,1	*17*	*7*	*7*
Faro	49	13,5	53	15,5	50	16,9	49	17,4	*4*	*1*	*0*
Guarda	86	17,8	122	25,3	186	39,7	220	45,5	*36*	*100*	*134*
Leiria	19	2,8	31	5,0	50	8,3	75	12,5	*12*	*31*	*56*
Lisboa	4	0,5	11	1,4	29	3,8	50	6,6	*7*	*25*	*46*
Portalegre	18	11,3	11	7,7	19	15,3	24	20,7	*-7*	*1*	*6*
Porto	5	0,5	7	0,7	6	0,6	11	1,2	*2*	*1*	*6*
Santarém	39	6,1	36	6,4	60	11,1	92	16,8	*-3*	*21*	*53*
Setúbal	15	3,4	17	4,7	10	3,1	26	8,1	*2*	*-5*	*11*
Viana do Castelo	7	1,5	23	5,8	51	13,4	67	19,6	*16*	*44*	*60*
Vila Real	66	9,2	109	15,4	241	35,2	280	41,7	*43*	*175*	*214*
Viseu	40	4,7	87	10,2	138	16,5	192	23,1	*47*	*98*	*152*
CONTINENTE	**650**	**6,5**	**928**	**9,5**	**1433**	**15,5**	**1793**	**19,7**	***278***	***783***	***1143***

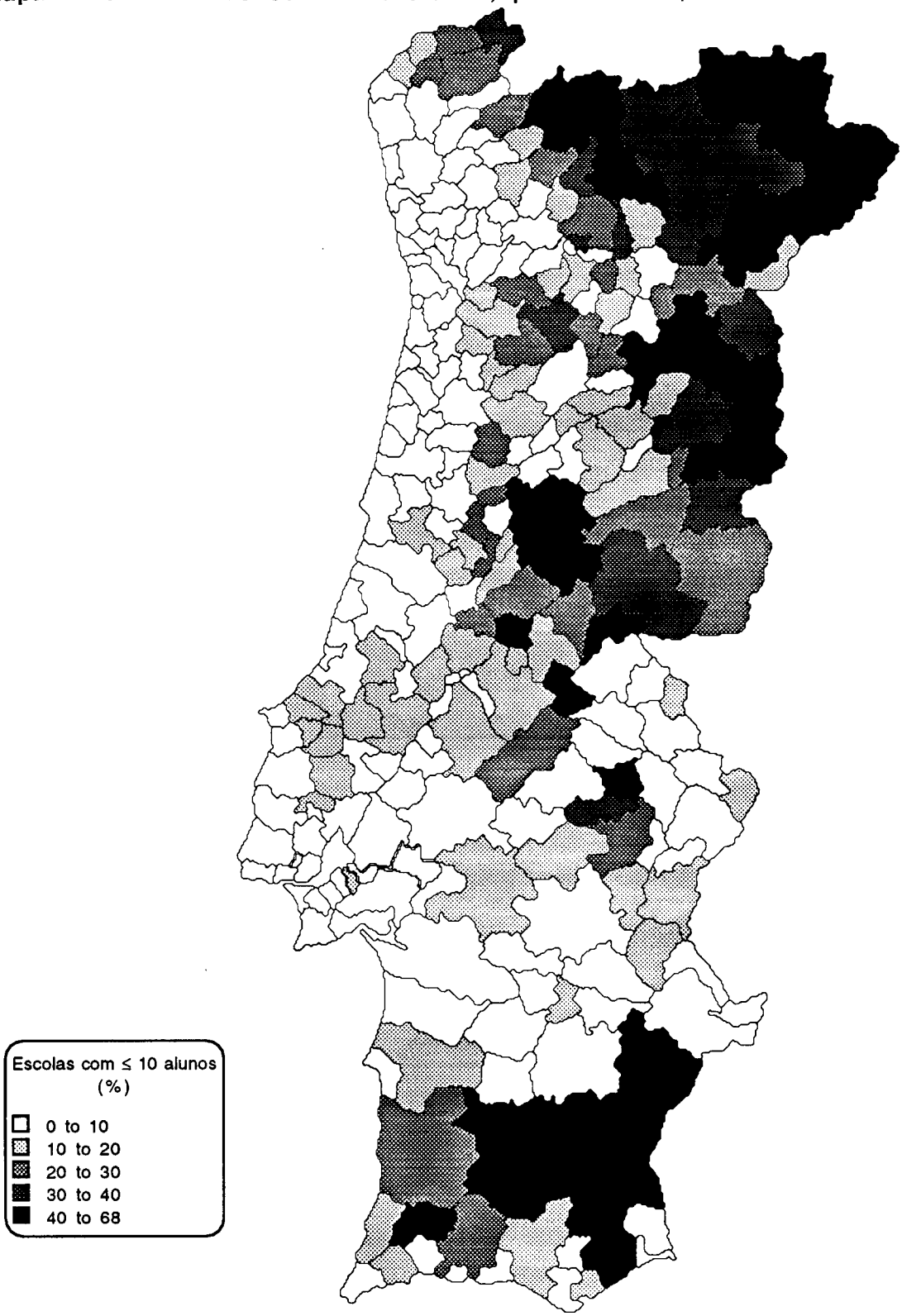
Fontes: GEP-ME (83/84 e 86/87), ME-PIPSE/Nova Base (91/92) e DREs (94/95). Tratamento do autor. (Informação mais pormenorizada nos quadros nº A-1 e A-3)

Quatro distritos contíguos do norte interior (Vila Real, Bragança, Guarda e Viseu, por ordem decrescente) concentram, em 94/95, mais de metade (53,8%) do total das escolas deste grupo estatístico, denunciando uma crescente especificidade regional do problema. Os distritos de Bragança (59%), Guarda (45%) e Vila Real (42%) apresentam os valores mais elevados em relação ao respectivo número total de escolas, indicador em que também se destacam os distritos de Castelo Branco e de Beja.

No total dos 275 concelhos do Continente, em 1991/92, há 79 concelhos que não têm qualquer escola com ≤10 alunos; no outro extremo, estão 34 concelhos com valores superiores a 40%, dos quais 13 têm mais de 50% de escolas nesse grupo. Se nos restringirmos às escolas com ≤ 5 alunos, ainda encontramos 17 concelhos com mais de 20% e 26 concelhos entre 10 e 20%. Nos Mapas nº 1 (na pág. seguinte) e A-1 (em anexo), elaborados com base em informação constante do quadro nº A-3 e referente ao ano lectivo de 91/92, são notórias as manchas mais carregadas no norte e no centro interiores e no Baixo Alentejo. Estes espaços voltarão a estar em evidência quando, no capítulo 4, tratarmos da demografia geral e de índices de ruralidade.

A este nível de desagregação, os dados disponíveis da evolução recente (referentes unicamente à Região do Norte - NUTE II) confirmam o aumento do número de escolas com muito poucos alunos. O quadro nº A-2 mostra que, nesta Região, entre 91/92 e 94/95, a quantidade de escolas frequentadas por **1 e 2 alunos** passou de 42 para 64, as escolas com 3 a 5 alunos de 179 para 244 e o número total de escolas com 10 ou menos alunos de 648 para 779 (+ 20%).

Mapa nº 1 - Escolas com ≤ 10 alunos, por concelho, em 1991/92



2.2. Evolução do número de escolas, alunos e professores

Após as alterações drásticas de meados dos anos 70, provocadas essencialmente pela unificação de estabelecimentos divididos entre escolas femininas e masculinas, o número de **estabelecimentos** oficiais tem permanecido globalmente estável: para cada grupo de 100 escolas existentes em 76/77, estão activas 96 no ano lectivo de 94/95 (cfr. quadros nº 3 e A-4). Numa escala mais desagregada, verifica-se que há distritos cujo número total de escolas tem diminuído fortemente, como é o caso de Faro, Évora e Santarém, e outros em que aumentou, com realce para Braga e Aveiro. Estes aumentos ou, em certos casos, as diminuições amortecidas, devem-se aos esforços autárquicos de criação de serviços escolares em áreas de forte crescimento urbano ou em povoações com mais capacidade de reivindicação.

Quadro nº 3
Estabelecimentos do ensino primário oficial de 1960/61 a 1994/95 por distrito
(1976/77=100)

Distritos	60/61	69/70	72/73	74/75	76/77	79/80	83/84	86/87	89/90	91/92	94/95
Aveiro	202	194	181	123	**100**	103	118	120	119	117	118
Beja	151	138	135	153	**100**	104	94	94	87	82	80
Braga	228	218	202	190	**100**	101	120	118	116	117	116
Bragança	137	131	123	112	**100**	100	102	103	100	94	87
Cast. Branco	173	154	130	106	**100**	95	93	94	89	84	80
Coimbra	158	155	159	147	**100**	111	107	106	105	104	101
Évora	162	142	131	117	**100**	113	87	87	76	72	68
Faro	147	129	121	126	**100**	93	85	80	75	70	66
Guarda	156	137	136	174	**100**	93	89	89	88	86	89
Leiria	180	174	144	156	**100**	100	115	107	105	104	103
Lisboa	165	153	158	139	**100**	98	110	113	109	108	108
Portalegre	201	172	149	131	**100**	98	94	84	76	73	68
Porto	206	197	195	162	**100**	92	111	111	109	109	108
Santarém	132	124	112	98	**100**	82	85	75	74	72	73
Setúbal	152	146	150	94	**100**	104	137	111	106	99	98
Viana do Cast.	180	187	187	138	**100**	99	126	110	107	105	94
Vila Real	162	169	158	181	**100**	104	111	109	107	106	104
Viseu	175	165	161	102	**100**	100	102	102	102	101	100
CONTINENTE	**171**	**162**	**155**	**138**	**100**	**98**	**106**	**102**	**100**	**97**	**96**

Continente Nº Absolutos	**16266**	**15426**	**14728**	**13137**	**9505**	**9361**	**10031**	**9732**	**9471**	**9266**	**9117**

Fontes: Sec. Geral do ME (de 1960/61 a 76/77); DGEB/ME (82/83); GEP-ME (79/80, 83/84 e 86/87); ME-PIPSE/NovaBase (89/90 e 91/92) e DREs-ME (1994/95). Tratamento do autor. (Cfr. quadro nº A-4)

Quanto à evolução do **número de alunos**, observa-se uma apreciável estabilidade a nível global, entre 69/70 e 83/84, sem alterações bruscas, apesar de se verificar uma lenta subida até 72/73 e uma descida progressiva desde então (cfr. Quadros nº 4 e A-5). De facto, a partir de meados dos anos 80, tem ocorrido uma expressiva e generalizada diminuição das frequências, para o que concorre a quebra demográfica, de que daremos nota adiante, e a diminuição progressiva e recentemente acelerada dos valores das taxas de reprovação e de repetência, com o correspondente acréscimo de fluidez nos fluxos escolares. No Continente, em 91/92, o valor do índice é 70, sempre referido a 76/77, indicando os dados disponíveis que, em 94/95, o mesmo índice apresenta um valor próximo de 58.

Quadro nº 4
Alunos do ensino primário oficial de 1960/61 a 1994/95 por distrito
(1976/77 = 100)

Distritos	60/61	66/67	69/70	72/73	74/75	76/77	79/80	83/84	85/86	87/88	89/90	91/92	94/95
Aveiro	85	91	98	**107**	101	**100**	96	93	87	80	74	68	57
Beja	**162**	135	123	121	110	**100**	92	87	86	78	69	63	50
Braga	85	88	97	**105**	102	**100**	100	97	92	83	79	69	57
Bragança	**133**	117	114	107	103	**100**	92	83	80	70	61	52	39
Castelo Branco	**161**	143	130	119	110	**100**	92	86	83	77	70	62	51
Coimbra	**110**	103	107	107	103	**100**	101	99	95	85	77	69	57
Évora	**135**	119	119	112	104	**100**	97	102	98	93	80	73	70
Faro	**118**	106	104	104	99	**100**	107	116	113	108	102	97	83
Guarda	**149**	129	125	111	106	**100**	89	81	77	69	64	58	47
Leiria	**106**	105	108	108	102	**100**	98	95	92	84	77	70	59
Lisboa	64	74	81	89	90	**100**	108	**112**	106	95	84	76	65
Portalegre	**146**	123	122	114	106	**100**	97	93	87	79	72	67	54
Porto	80	88	99	**106**	102	**100**	100	97	91	81	74	69	58
Santarém	**113**	109	107	109	104	**100**	101	98	93	85	77	70	55
Setúbal	75	81	86	91	93	**100**	114	**137**	132	117	104	94	78
Viana do Castelo	109	106	107	**110**	102	**100**	94	93	88	77	70	61	46
Vila Real	**111**	103	104	106	101	**100**	91	84	79	70	60	52	41
Viseu	**112**	104	107	108	103	**100**	95	92	88	79	71	63	50
CONTINENTE	**95**	**95**	**100**	**104**	**100**	**100**	**100**	**99**	**94**	**85**	**77**	**70**	**58**
CONTINENTE Nº Absolutos	**773 173**	**774 182**	**813 317**	**844 036**	**811 932**	**810 940**	**810 447**	**805 534**	**765 610**	**689 399**	**625 934**	**566 608**	**469 564**

Fontes: Secretaria Geral do ME (de 1960/61 a 76/77); DGEB/ME (82/83); GEP-ME (79/80, 83/84 e 86/87); ME-PIPSE/NovaBase (89/90 e 91/92); DREs-ME (94/95).
Tratamento do autor. (Informação mais desenvolvida no quadro nº A-5).

É nos distritos de Bragança, Vila Real e Guarda que a população escolar deste nível desce mais profundamente. Considerando os anos abrangidos, o "pico" mais elevado foi atingido em 1972/73, no Continente. Por distrito, a localização desse "pico" é ilustrativa dos diferentes ritmos de evolução demográfica e dos movimentos migratórios: no litoral norte, ocorre nesse mesmo ano; em Lisboa, Setúbal e Faro, situa-se em 83/84; nos restantes distritos, os valores mais elevados encontram-se em 60/61 ou nos anos anteriores.

Muito diferente do ritmo de evolução dos alunos é o dos **docentes**, cujo número cresce até 83/84 e, desde então, desce lentamente; em 91/92,

Quadro nº 5
Professores do ensino primário oficial de 1960/61 a 1991/92 por distrito
(1976/77 = 100)

Distritos	60/61	66/67	69/70	72/73	74/75	76/77	79/80	83/84	86/87	89/90	91/92
Aveiro	56	62	68	76	88	**100**	97	95	94	95	94
Beja	99	92	88	94	87	**100**	**107**	81	94	84	79
Braga	62	68	75	79	92	**100**	105	109	119	124	**124**
Bragança	80	77	84	83	90	**100**	**103**	99	95	90	84
Castelo Branco	91	92	91	91	93	**100**	98	86	99	85	79
Coimbra	69	70	74	80	88	**100**	101	99	**114**	**107**	108
Évora	89	85	87	91	91	**100**	103	**110**	96	97	97
Faro	85	78	83	81	83	**100**	108	107	**118**	**115**	115
Guarda	87	87	84	83	91	**100**	94	97	94	90	88
Leiria	72	71	75	77	84	**100**	100	99	**108**	**104**	96
Lisboa	45	53	61	66	79	**100**	115	**122**	118	109	106
Portalegre	94	84	87	85	92	**100**	97	91	93	91	88
Porto	58	65	73	78	86	**100**	**107**	105	99	100	103
Santarém	72	73	75	80	86	**100**	**108**	105	95	95	91
Setúbal	55	60	67	71	81	**100**	128	**144**	143	140	130
Viana do Castelo	64	74	75	82	90	**100**	101	**101**	85	97	87
Vila Real	70	68	70	70	75	**100**	109	**116**	84	95	89
Viseu	73	73	83	81	87	**100**	102	99	**104**	**103**	99
CONTINENTE	**64**	**68**	**74**	**77**	**86**	**100**	**106**	**107**	**105**	**104**	**102**
CONTINENTE Nº Absolutos	***22659***	***24013***	***25972***	***27293***	***30219***	***35229***	***37401***	***37562***	***37109***	***36668***	***35820***

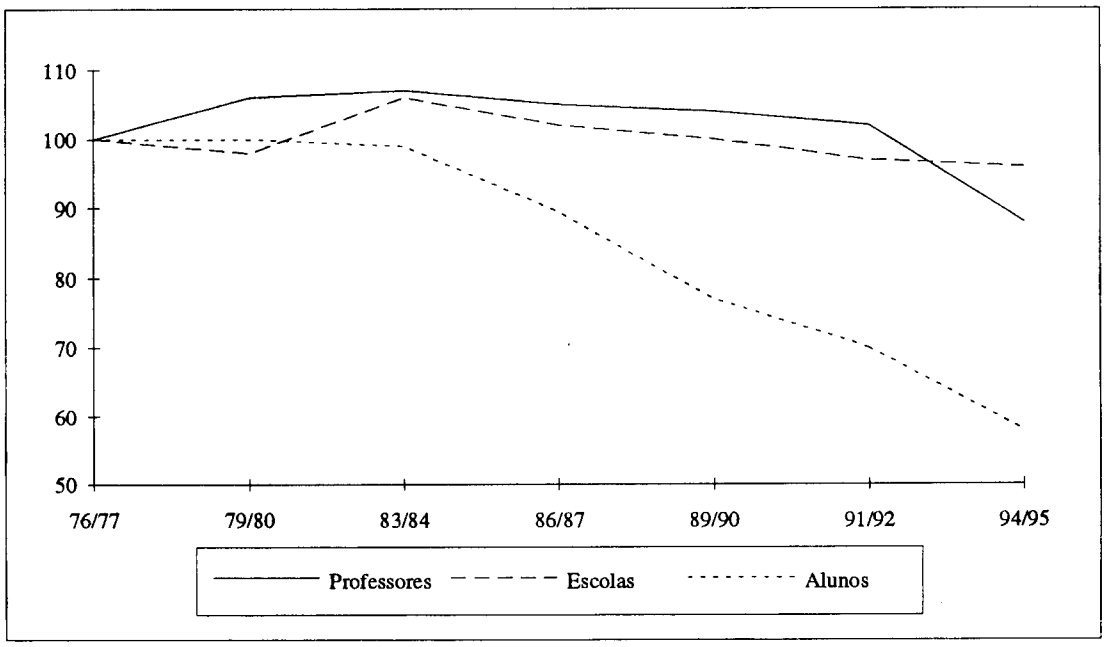
Fontes: Sec. Geral do ME (de 1960/61 a 76/77); DGEB/ME (82/83); GEP-ME (79/80, 83/84 e 86/87); ME-PIPSE/NovaBase (1989/90 e 1991/92). Tratamento do autor. (Informação mais desenvolvida no quadro nº A-6).

ainda é superior ao ano de referência, como se pode confirmar nos quadros nº 5 e A-6. Se a maioria dos distritos atinge os valores máximos na década de 80, o distrito de Braga distingue-se por o seu valor mais elevado se situar no último ano aqui considerado.

2.3. Ritmos desencontrados a caminho da confluência?

A caracterização sumária da evolução das três variáveis apresentadas -estabelecimentos, alunos e professores- nas décadas de 60, 70 e 80 evidencia o desencontro dos ritmos: o número de estabelecimentos desce lentamente nos últimos vinte anos; nos alunos, verifica-se uma descida acentuada, a partir do meio da década de 80, depois de um prolongado patamar de relativa estabilidade; por sua vez, o número de professores, após uma constante subida, só recentemente dá sinais de diminuição. O gráfico nº 1 resume a diversidade de ritmos dessas variáveis, após o ano lectivo utilizado como referência (1976/77).

GRÁFICO Nº 1 - Evolução do número de professores, escolas e alunos (1976/77 a 1994/95)



Fontes: Cfr. Quadros nº 3, 4 e 5 e GEP-ME (Professores - 1994/95)

Estas tendências diversas originam alterações substanciais nos indicadores que estabelecem relação entre aquelas variáveis: alunos/professor, alunos/escola e professores/escola (quadros nº 6 e A-3, A-7 e A-8). O quadro nº 6 dá nota da quebra acentuada e progressiva da relação alunos/professor, cujos valores, no Continente, são agora próximos da metade dos valores de vinte anos antes. Como se esperaria, os valores mais baixos desse *ratio* encontram-se, em 1991/92, nos distritos de Bragança (11,9), Vila Real (12,1) e Guarda (12,7), ou seja

Quadro nº 6
Evolução da relação alunos/professor no ensino primário oficial de 1960/61 a 1991/92, por distrito

	Anos lectivos								
Distritos	**60/61**	**66/67**	**72/73**	**74/75**	**76/77**	**79/80**	**83/84**	**87/88**	**91/92**
Aveiro	34,5	33,1	31,7	25,9	22,6	22,5	22,2	19,3	16,4
Beja	32,6	29,2	25,7	25,3	20,0	17,2	21,4	16,5	15,8
Braga	36,3	34,1	34,9	29,0	26,3	24,9	23,4	18,4	14,8
Bragança	31,9	29,0	24,7	21,8	19,1	17,0	16,1	14,1	11,9
Castelo Branco	34,4	30,1	25,5	23,0	19,4	18,2	19,3	15,0	15,3
Coimbra	35,5	32,6	29,6	25,9	22,1	22,0	22,0	16,5	14,1
Évora	32,2	29,8	26,0	23,9	21,1	19,8	19,5	20,4	16,0
Faro	29,6	28,9	27,1	25,4	21,2	21,1	23,1	19,4	17,8
Guarda	32,8	28,1	25,5	22,3	19,1	18,2	16,0	13,9	12,7
Leiria	33,3	32,8	31,0	26,8	22,0	21,5	21,1	17,2	16,0
Lisboa	34,3	33,2	32,0	27,2	24,0	22,6	22,0	19,2	17,2
Portalegre	31,8	30,3	27,4	23,7	20,6	20,7	21,1	17,6	15,6
Porto	34,8	33,6	33,9	29,5	24,9	23,2	23,1	20,4	16,7
Santarém	33,3	31,7	28,9	25,6	21,2	19,7	19,7	18,9	16,3
Setúbal	34,4	34,1	32,2	29,1	25,3	22,6	24,1	20,8	18,2
Viana do Castelo	39,5	33,2	31,5	26,4	23,3	21,8	21,5	21,4	16,3
Vila Real	33,0	31,4	31,4	27,9	20,7	17,3	15,1	17,2	12,1
Viseu	33,5	31,4	29,5	25,8	22,0	20,6	20,5	16,8	14,0
CONTINENTE	**34,1**	**32,2**	**30,9**	**26,9**	**23,0**	**21,7**	**21,4**	**18,6**	**15,8**

Fontes: Sec. Geral do ME (60/61, 66/67, 72/74, 74/75 e 76/77); GEP-ME (79/80, 83/84 e 87/88); ME-PIPSE/NovaBase (91/92). Tratamento do autor. (Informação pormenorizada nos quadros nº A-3 e A-7)

aqueles que integram mais escolas de diminuta frequência. No lado oposto, Setúbal (18,2), Faro (17,8) e Lisboa (17,2) são os distritos com índices mais elevados. (Refira-se, de passagem, que não há correspondência entre a distribuição espacial dos valores deste indicador e os resultados referentes a aprovação e reprovação. A existir uma correlação, esta seria de sinal positivo, ou seja, uma tendência para a mais elevados valores desse ratio corresponderem mais elevados valores de aprovação. No entanto, são tantos os factores geográficos, sociais e culturais e tão agregadas estas médias que não é legítimo inferir qualquer relação causa-efeito.)

Se desagregarmos para o nível concelhio, encontramos, ainda para o ano lectivo de 91/92, valores da relação alunos/professor que variam entre 9,8 em Vinhais e Montalegre e 23,1 no Entroncamento ou 20,8 em Albufeira (cfr. Quadro nº A-3, em especial a coluna 21).

Na década de 90, a divergência da evolução dos indicadores atenua-se, tudo indicando que o sentido das três variáveis se encaminha para uma convergência. Convergência descendente, por força da diminuição acentuada das frequências, a que conjunturalmente se somam os resultados da alteração provocada pela aplicação do novo modelo de avaliação, e por força de uma aceleração do ritmo de aposentação de professores, após a aprovação do estatuto do pessoal docente, movimento de que só é possível dar nota estatística incompleta e provisória. Estimando-se que a população escolar global estabilize a partir de 1996/97, importará ver se esta estabilização coexistirá com a permanência do processo de litoralização e como ocorrerá a interacção regionalmente diferenciada entre essa tendência e o ritmo de encerramento das escolas ou de diminuição da quantidade de lugares docentes.

3. UM PROBLEMA SEM FRONTEIRAS

Na generalidade dos países europeus, após décadas de investimento na dispersão capilar da rede escolar no espaço habitado, visando a implantação dos serviços escolares nos lugares onde as pessoas viviam, as administrações de educação enfrentam dificuldades de gestão dessa rede face à quebra demográfica, à concentração urbana do povoamento e ao abandono progressivo das zonas rurais como local de habitação permanente.

Procurou-se aqui conhecer bibliografia respeitante a estudos e reflexões que incidiram sobre processos ocorridos em diferentes sistemas educativos e administrativos, por vezes com décadas de avanço sobre a realidade portuguesa. Para além da diversidade de estruturação desses sistemas e da consciência de que o problema tem, em Portugal, uma expressão singularmente agravada, reconhecem-se características comuns nas situações e nas tendências demográficas, sociais, culturais ou de ocupação do território, de cuja observação se poderá retirar elementos úteis para a interpretação da situação portuguesa; as próprias metodologias utilizadas nos estudos poderão revelar-se pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho.

3.1.Espanha

Correspondendo a uma diminuição populacional no meio rural, à política de industrialização acelerada e ao cumprimento das orientações da Lei Geral de Educação (1970), a primeira metade dos anos 70 assistiu a uma "febre concentradora", em que "funcionários cumpridores, incapazes de obrigar a cumprir um novo esquema de avaliação que dava mais oportunidades aos mais débeis, dedicaram-se a traçar linhas sobre os mapas de todas as províncias espanholas, sem se importarem demasiado com o facto das suas decisões suporem o encerramento de um bom

número de pequenas escolas" (Jiménez, 1993, p. 98). Este inspector do Ministério da Educação cita exemplos eloquentes do zelo e da eficácia da administração, como é o caso de Aragão, onde, em cinco anos (1972-77), o número de "colégios estatais" passou de 1369 a 876. Os alunos das pequenas escolas encerradas concentraram-se no(s) núcleo(s) mais importante(s) das comarcas. Os transportes e o serviço de cantina são gratuitos e, no caso de serem grandes as distâncias entre a residência dos alunos e a escola, estes passam a semana em regime de internato nas "Escuelas-Hogar" (Carmena e Regidor, 1981).

"A política de criação de concentrações escolares foi o fio condutor de toda a política educativa para o meio rural no período [1968-1978]" (Id., 1984, p. 173). Esta política assentou em razões de eficiência e na convicção de que a divisão dos alunos por turmas de um único ano de escolaridade é "uma base óptima de funcionamento do sistema" (Ortega, 1994, p. 219). Os resultados situaram-se aquém das expectativas dos promotores, além de provocarem, não raras vezes, resistência das populações, especialmente reforçada após a ocorrência de graves acidentes com autocarros escolares. Jesús Jimenez, um dos mais críticos, entende que "talvez o único ponto positivo se possa encontrar na ampliação do marco de referência dos alunos" (1993, p. 100) e, mesmo assim, com o perigo do desenraizamento das crianças e dos jovens do seu meio. De resto, os custos globais não baixaram, os "fracassos escolares" não diminuiram, as condições materiais das novas escolas de concentração nem sempre melhoraram satisfatoriamente em relação à situação de partida (Gómez, 1984). No entanto, os professores preferem maioritariamente (73,7%) as concentrações escolares. Este é, pelo menos, o resultado de um inquérito realizado a 516 professores de 94 escolas, em cinco provincias espanholas. Neste inquérito, os professores avaliam as vantagens e os inconvenientes das pequenas escolas nos termos constantes do esquema que se segue (Carmena e Regidor, 1984).

ESPANHA - resultados de um inquérito

Vantagens e inconvenientes das escolas unitárias e mistas

Variáveis	Vantagens	%	Inconvenientes	%
PARA O PROFESSOR				
1º	Nenhuma	33,5	Atender distintas áreas e níveis	42,4
2º	Melhor conhecimento dos alunos	28,9	Solidão, isolamento	18,2
3º	Autonomia, independência	8,9	Mais trabalho e menos rendimento	12,0
	Outros/Não respondem	28,7	Outros/Não respondem	27,4
		100,0		100,0
PARA OS ALUNOS				
1º	Estar perto de casa	26,4	Ensino de pior qualidade	38,2
2º	Maior relação com o professor	20,9	Relação social muito limitada	14,1
3º	Nenhuma	15,3	Baixo rendimento escolar	11,2
	Outros/Não respondem	37,4	Outros/Não respondem	36,5
		100,0		100,0
PARA OS PAIS				
1º	Estar mais tempo com os seus filhos	39,1	Os filhos recebem um ensino de má qualidade	25,2
2º	Maior relação com o professor	14,5	Nenhum	6,0
3º	Tranquilidade: evita os riscos de transportes	9,7	Todos	2,9
	Outros/Não respondem	36,7	Outros/Não respondem	65,9
		100,0		100,0
PARA A LOCALIDADE				
1º	Dispor ao menos de um centro de cultura	35,5	Nenhum	13,2
2º	As crianças animam a vida da povoação	12,2	Nível escolar baixo	9,5
3º	Evitar a emigração	7,9	Manutenção do imóvel	6,4
	Outros/Não respondem	44,4	Outros/Não respondem	70,9
		100,0		100,0

Vantagens e inconvenientes das concentrações escolares

PARA O PROFESSOR				
1º	Homogeneidade dos alunos	28,1	Número elevado de alunos	16,7
2º	Possibilidade de contacto e colaboração entre companheiros	20,7	Nenhum	7,6
3º	Melhores condições de trabalo	18,2	Menor relação com os alunos	7,0
	Outros/Não respondem	33,0	Outros/Não respondem	68,7
		100,0		100,0
PARA OS ALUNOS				
1º	Educação mais completa	30,6	Riscos de transporte escolar	51,7
2º	Manter relação com mais companheiros	19,6	Separação da família	12,6
3º	Distribuição por níveis e mais professorado, especialistas, etc.	19,0	Desenraizamento do seu meio e excessivo horário escolar	7,9
	Outros/Não respondem	30,6	Outros/Não respondem	27,8
		100,0		100,0
PARA OS PAIS				
1º	Melhor qualidade de ensino	32,2	Separação da família	38,4
2º	As que derivam das vantagens para seus filhos	9,1		
3º	Delegar a formação dos seus filhos nos professores (não se preocupar, liberdade para trabalhar, etc.)	7,2	Perigos de transporte escolar Económicos e não relação com o professor	16,3 6,2
	Outros/Não respondem	51,5	Outros/Não respondem	39,1
		100,0		100,0
PARA A LOCALIDADE				
1º	Económicas	17,6	Nenhum	9,5
2º	Maior importância, melhoram as condições	16,1		
3º	Eleva o nível cultural	12,0	Manutenção de mais serviços	9,3
	Outros/Não respondem	54,5	Outros/Não respondem	81,2
		100,0		100,0

Adaptado de Carmena e Regidor, 1984, pp. 60-63.

Nos anos 80, coincidindo com o início da governação socialista (1982), ensaiam-se novas respostas para as escolas em meio rural. Surgem os Centros de Recursos de Educação Compensatória e os Centros Rurais de Inovação Educativa, formas mais ou menos institucionalizadas de apoio a grupos de professores que exercem em diferentes escolas, assegurando o concurso de especialistas, a organização de acções de formação dos docentes e o fornecimento de materiais didácticos e curriculares; a partir de 1987, desenvolveram-se os Centros Rurais Agrupados (CRA), que englobam escolas que permanecem situadas em distintas localidades, mas têm órgãos de gestão comuns e um projecto educativo conjunto: os professores e os alunos realizam e têm acesso a dinâmicas e a iniciativas comuns.

Com a progressiva aplicação da Lei Orgânica do Sistema Educativo (LOGSE, Outubro de 1990), que implica a obrigatoriedade da educação física desde os seis anos, do inglês desde os 8 anos e, progressivamente, da educação musical, com a inerente exigência de professores especializados, e que torna obrigatória a oferta da educação infantil (3 a 6 anos), esta modalidade dos Centros Rurais Agrupados (CRA) ganhou uma nova pertinência (Vasquez e Asensi, 1993).

No entanto, há correntes mais próximas das experiências e das organizações de defesa das escolas rurais que entendem que a produção legislativa subsequente à LOGSE não salvaguarda devidamente a igualdade de oportunidades das escolas em meio rural, ao não contemplar "um modelo específico" ou um "tratamento específico de uma realidade tão diferenciada como a rural": sem normativos adequados a um "subsistema educativo rural", não se "poderá dizer com seriedade que o mundo rural vai dispor dos 'factores que favorecem a qualidade e a melhoria do ensino': a qualificação e a formação do professorado rural, os recursos educativos, a inovação e a investigação educativa, a orientação educativa e profissional, etc., etc." (Rodriguez, 1993, p. 88). Em defesa deste tratamento específico foi constituída uma "Plataforma por uma escola de qualidade no meio rural", composta por organizações e movimentos de distintas naturezas (Coordinadora de Organizaciones Agrícolas y Ganaderas, Confederación de

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P.

Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza, Federación de Escuelas Campesinas, Coordinadora de Organizaciones de Derechos Ambientales, Colectivos de Acción Solidária, Cáritas, etc.) Esta plataforma apresentou ao Ministério da Educação uma "alternativa de requisitos mínimos para a educação rural" (Ib., p. 88).

Apesar dos esforços dos anos 80 em infra-estruturas e equipamentos e na promoção de respostas diversificadas, "as medidas compensatórias não conseguiram a igualdade de oportunidades" (Jiménez, 1993, p. 102) para as crianças das diferentes regiões. O serviço educativo continua escassamente contextualizado, muito centrado nas aulas e dirigido por "administrações públicas, zelosas das suas competências, procurando soluções a partir de visões parcelares que, assim, dificilmente podem dar respostas globais a muitos problemas do meio rural" (Ib., p. 102).

Da avaliação dos diversos modelos organizativos (concentração numa única escola, agrupamento de várias pequenas escolas num centro escolar com várias unidades dispersas e centros de recursos ou de inovação educativa), concluiu-se que em todos eles se revelaram facetas positivas quando (i) a sua concretização partiu de uma competente análise prévia das condições específicas da área em causa, (ii) houve apoio institucional claro, decidido e eficaz, com a consequente disponibilização de meios e (iii) equipas de professores tomaram em mãos a concretização das iniciativas (Sauras, 1993). Ou seja, sublinha-se a importância dos processos e da participação dos agentes determinantes, de que resultam, como mais adequadas a cada situação, soluções diversificadas. As particularidades das situações e o respeito pela participação dos pais, dos profissionais e das autoridades locais não se coadunam com soluções únicas.

3.2. França

Este é um dos países onde o problema das escolas com reduzida frequência mais se tem feito sentir. Desde os anos 60 e até 1989, as escolas com menos de 9 alunos fechavam automaticamente, a um ritmo

próximo de uma média de 400 escolas por ano (Collot, 1994, p.62). Em 1992/93, num universo total de cerca de 37.000 escolas, 8.506 têm uma só "turma", sendo 13 escolas de 1 e 5 alunos, 193 de 6 a 8 alunos e as restantes 8.300 com 9 e mais alunos (Safra, 1993, p.4). A resistência mais significativa a este processo proveio das comunas rurais, que, desde o início dos anos 70, constituiram "reagrupamentos pedagógicos intercomunais" que abrangeram cerca de 5.000 das escolas com uma só turma. Nesta modalidade, as diferentes povoações constitutivas do "reagrupamento" conservam uma escola com 1 ou 2 classes; as crianças são repartidas, segundo o nível, ficando, por exemplo, uma escola para os "pequenos", outra para os "médios" e ainda outra para os "grandes". Procura-se, deste modo, evitar a constituição de "turmas" com todos ou quase os anos de escolaridade básica, mantendo uma escola na povoação. Este modelo tem, no entanto, bastantes inconvenientes: "trata-se de uma justaposição de pequenas estruturas de manutenção custosa, que dificilmente permite a instalação de equipamentos pedagógicos diversificados e que se presta pouco à concertação dos professores" (Safra, 1993, p. 5). Por outro lado, não se quebrava o isolamento de professores e alunos e os pais acabavam por, chegada a ocasião do seu filho ir para a escola da outra comuna, deslocá-lo para a escola da sede do departamento.

A partir de 1989, tem-se verificado um empenho particular da administração escolar em acelerar o processo de concentração, promovendo um tipo de estrutura intercomunal: o reagrupamento concentrado, ou seja, os equipamentos localizam-se num único sítio, integrando a educação pré-escolar ("maternelle") e os diversos anos de ensino primário. Para além da concertação entre comunas, estes processos envolvem intervenções contratualizadas entre os diversos níveis de administração (estado, departamento regional e comunas), tendo em vista atingir uma escala justificadora da existência de serviços e de equipamento diversificados, escolares e para-escolares, nomeadamente de guarda e de alimentação. Da parte das comunas, esta opção implica "um processo corajoso de encerramento da sua própria escola e de participação num investimento relativamente pesado", no dizer de alguém

que representa a administração (Safra, 1993, p.5). Para Collot, dirigente dos "Centros de Pesquisa das Pequenas Estruturas e da Comunicação" (CREPSC), organização de promoção da escola rural, "a panaceia é o reagrupamento, a concentração de escolas!" (Collot, 1994, p.65).

Os CREPSC, integrados na Federação Nacional para a Defesa e Promoção da Escola Rural, têm desenvolvido um trabalho que ultrapassa a actuação defensiva, ou defende-se pelo ataque, rebatendo os argumentos oficiais sobre a qualidade da educação. Assim, entendem que "a pequena escola é o local mais favorável, não só para a construção psicológica da criança e dos seus saberes, como também para se iniciar a tão pretendida transformação do sistema educativo" (Ib., p.68). Para tal, é necessário combater a imposição universal do modelo urbano e industrial, caracterizado pelo domínio da lógica do consumismo, da especialização ao extremo (como, por exemplo, a "concepção taylorista do ensino actual" que defende as classes do mesmo nível escolar), da concorrência ou do individualismo; as armas das "pequenas estruturas" são: "proximidade, tamanho dos grupos, contacto estreito com o meio envolvente, continuidade nos processos, adaptação aos ritmos, disposição do espaço [...]" (Ib., pp. 70-71). E os testes nacionais não deixam ficar mal as pequenas escolas, pois os resultados obtidos pelos seus alunos estão próximos dos valores médios.

Na mesma linha de pensamento e partindo da informação disponibilizada por diversos estudos, Mingat e Ogier consideram que as turmas que integram três e mais anos de escolaridade "parecem revelar-se como contextos mais favoráveis às aquisições escolares formais dos alunos, do que as turmas de uma só classe. Os desvios não são consideráveis, mas também não são completamente insignificantes" (Mingat e Ogier, 1995, p. 21). Admitida esta conclusão, no que diz respeito à "dimensão pedagógica do problema", esses investigadores escolheram 5 cantões do departamento de Nièvre para estudarem a "dimensão económica" (Ib., p.19). Nesse território, no ano em causa, 1624 alunos frequentam 79 turmas (20,5 alunos/turma) em 34 escolas (47,7 alunos/escola) localizadas em 28 das 73 comunas aí existentes. Concluiram que há uma larga margem de escolha entre

concentração e dispersão da rede, pois nos cenários em que o número de comunas com escola variava entre 7 a 38, os custos globais não se alteravam mais que 5%. Tal estabilidade da despesa total obtém-se pela compensação mútua das variações inversas dos custos de transporte e dos custos de pessoal. Esta conclusão tem em conta as despesas, sem atender às fontes de financiamento e aos "circuitos institucionais" - o facto dos transportes serem pagos pelas autoridades regionais, enquanto as despesas de funcionamento são assegurados pelo Estado, exige "relações institucionais (financeiras/deliberativas) novas, entre o Estado e os departamentos" (Ib., p. 30). Ou seja, uma situação semelhante à que se verifica em Portugal, como referiremos mais adiante, no capítulo 5; já bastante diversos são os valores das relações alunos/turma e alunos/escola, bem superiores ao que se verifica nas áreas rurais portuguesas. Este facto e uma possível subvalorização das economias de escala sugerem alguma cautela na transposição das conclusões do estudo. A este propósito, será a ocasião para referir que estudos realizados em Portugal concluíram que "o isolamento dos professores em escolas muito pequenas, situadas em zonas rurais, não parece favorecer os alunos" [e que] "não há evidência empírica que nos permita afirmar que a classes mais pequenas correspondem melhores desempenhos dos alunos" (Inês Sim-Sim, 1994, p.150).

3.3. Suíça

É sobre as escolas das áreas montanhosas da Suíça o estudo mais exaustivo a que tive acesso. De facto, uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra tem desenvolvido um projecto de investigação sobre as consequências do encerramento de pequenas escolas em áreas rurais e de montanha. O projecto implicou cinco estudos de caso em comunas da Suíça francófona, com o objectivo de avaliar as mutações de natureza demográfica, sócio-cultural, política ou social originadas ou acentuadas pelo encerramento da escola. Os problemas estudados agrupavam-se nos seguintes temas:

1) Quais as circunstâncias do encerramento da escola e as reacções por este provocadas? Havia alternativas? Alguns anos após a supressão da escola, qual a reacção dos opositores da "primeira hora"?
2) Qual a incidência demográfica do encerramento da escola?
3) Impacto sobre o habitat. Qual o destino do edifício escolar?
4) Qual foi a evolução do número de serviços colectivos e privados antes e após a supressão da escola?
5) Que apreciações fazem os alunos, os pais, os professores e as autoridades locais da nova organização escolar?
6) O encerramento da escola teve incidência sobre a evolução do emprego?
7) A supressão da escola traduziu-se numa diminuição das despesas municipais e das receitas fiscais?

A investigação assentou em quatro procedimentos (i) análise documental sobre a evolução demográfica, o processo de encerramento das escolas, as finanças comunais e os dispositivos legais; (ii) entrevistas com professores, inspectores, alunos, responsáveis passados e actuais da administração local e regional; (iii) questionários dirigidos às pessoas que deixaram as áreas próximas das escolas encerradas e às que vieram viver para perto das escolas sobreviventes; (iv) recenseamento dos serviços colectivos nas áreas em estudo e análise de um jornal regional.

O primeiro estudo incide sobre Val d'Annivers. Como acontecerá em todos os casos, o despovoamento e o progressivo abaixamento do número de efectivos são as principais razões invocadas para encerrar escolas, a que se acrescenta a dificuldade de recrutar professores, o isolamento destes e as novas exigências do ensino. Para as autoridades, o encerramento de muitas escolas era a solução da eficácia. Para os opositores, as aldeias ficavam mortas durante o dia, as viagens cansavam, as rivalidades históricas entre as povoações eram exacerbadas.

Passados anos, o encerramento da escola e a correlativa centralizaçao da rede escolar não tiveram um impacto significativo na decisão de partir ou permanecer; não provocou transformações significativas no habitat ou no ordenamento dos territórios comunais ou na existência ou criação de serviços colectivos; não se verifica qualquer relação entre o encerramento das escolas e a oferta de emprego, ocorrendo até que uma das aldeias cuja escola foi encerrada beneficiou de um surto de investimento na área do

turismo que atraiu novos moradores; as "comunas" sem escola não perderam as potencialidades de animação socio-cultural dos professores, pois "o lugar de habitação predomina sobre o lugar de trabalho no empenhamento social [dos professores]" (Hanhart [et al.], 1990, p. 45). Os professores mantiveram as suas actividades sociais nas comunas sem escola quando aí residiam.

Inquiridos os mais directamente interessados, professores, pais e alunos estão globalmente de acordo nas vantagens (conhecimento recíproco de alunos de diferentes aldeias, mais contactos e cooperação entre professores, melhoria das condições de ensino, turmas do mesmo ano de escolaridade) e desvantagens (trajectos longos e fatigantes) (Ib., p. 55).

O estudo referente a Val-de-ruz (Hanhart [et al.], 1991a), dá conta da reacção das aldeias ao encerramento das escolas, por não terem sido consultadas e por entenderem que a nova escola está numa povoação igualmente pequena (aceitação do encerramento, polémica sobre o local da concentração).

As conclusões são muito semelhantes às do caso de Anniviers. Neste, como vimos, o desenvolvimento do turismo pode ter contrariado os presumíveis efeitos negativos da supressão das escolas; em Val-de-Ruz, o "carácter agrícola da micro-região preserva esta de grandes alterações, tanto no plano demográfico como na afectação do património imobiliário" (Ib., p. 50). Como efeito possivelmente não intencional da decisão de encerrar escolas, verificou-se que a necessidade de transportes escolares manteve mais caminhos transitáveis no Inverno, de que beneficiam os residentes e os turistas.

Dos restantes três estudos já publicados (Sonvilier, Posat e Montfavergier), deter-me-ei no último caso, pois aí se desenrolou uma resistência prolongada ao encerramento da escola, frequentada por 3 ou 4 alunos (Hanhart [et al.], 1991c). Os argumentos dos organismos defensores do encerramento centram-se na eficácia pedagógica e económica: qualidade pedagógica posta em causa; desigualdade de tratamento entre os meios

urbanos e rurais; socialização pobre; custos mais elevados; a vida social e cultural das comunas com muito pouca população exige, ela própria, contactos com outras comunas.

Por sua vez, os que se opõem ao encerramento da escola invocam: vantagens pedagógicas das turmas pequenas, como a continuidade pedagógica, a cooperação entre diferentes idades, o ensino mais individualizado; o encerramento da escola é mais um passo para o abandono e a morte das aldeias; os efectivos escolares podem vir a aumentar; a administração precipitou-se, não ouviu as populações, nem as suas razões; as poupanças não devem ser feitas à custa das crianças.

Encerrada a escola, não se verificou alteração na evolução demográfica, nem diferenças assinaláveis entre a comuna que ficou sem escola e as que a mantiveram. Nos inquéritos aos antigos alunos, o encerramento e posterior ausência de escola nunca foram invocadas como razões para o abandono da aldeia, antes o é a falta de empregos, constatação comum aos 5 estudos.

Hanhart e os seus colegas perguntam-se se os esforços dos defensores da manutenção da escola não terão "assinalado o último sobressalto de uma colectividade convencida da irreversibilidade do seu destino", usando como referência uma hipótese de Pierre Furter: "a luta pela sobrevivência associada à manutenção de uma instituição cultural como a escola [...] poderá fazer parte das estratégias simbólicas, ou seja, poderá ser uma ocasião propícia para uma decisão colectiva que permite a um grupo emergir como grupo distinto, manifestar a sua identidade [...] eventualmente afirmar o poder de uma criação colectiva" (Furter, Les espaces de la formation, 1983, p. 143, citado em Hanhart [et al.], 1991c, p. 41).

A equipa de investigação concluiu dos estudos de caso que, embora a supressão da escola se insira em processos de empobrecimento económico, social e cultural, não se pode deduzir daí qualquer relação causa-efeito. **O encerramento é "apenas" uma etapa, por vezes uma**

das últimas etapas do enfraquecimento da animação social e cultural das pequenas povoações.

Estas conclusões **divergem claramente** das que Guindani e Bassand apresentam numa obra de defesa do "desenvolvimento endógeno", da "autonomia comunal" e da "identidade local". A relação que os autores estabelecem entre estes desideratos e a escola rural é ilustrada num capítulo dedicado a "Uma comuna na ilegalidade para não encerrar a sua escola", onde estudam com detalhe uma situação conflitual vivida na aldeia de Aquila. Em 1979/80, face à determinação das autoridades escolares de encerrarem a escola, por só ter 22 alunos nos primeiros cinco anos de escolaridade, a população de Aquila mobilizou-se em defesa do estabelecimento, usando a argumentação do favorecimento do abandono, da escola como "pequeno centro de animação e difusão cultural", da fadiga dos transportes, da proximidade das famílias face à escola, das vantagens das turmas com os diversos anos de escolaridade, do maior contacto extra-aula entre professores e alunos, das expectativas do aumento do número de crianças, da "cegueira" dos "especialistas", enfim, da defesa de "uma escola à dimensão da aldeia" (Guindani e Bassard, 1982, p. 83).

Aduzindo razões das "exigências pedagógicas e didácticas modernas", o Conselho de Estado só concedeu adiar por um ano o encerramento da escola (ib., p. 82). De decisão em decisão, findo o ano de moratória, o confronto entre as autoridades cantonais de educação e as autoridades comunais agudiza-se quando estas últimas, pressionadas e apoiadas pela população, contratam um professor e recomeçam um novo ano lectivo com a escola aberta. Aquila foi única na resistência ao encerramento da sua escola; as outras povoações são, no dizer de uma professora "menos combativas, mais resignadas a sempre tudo aceitar" (Ib., p. 90).

A solução de compromisso que acabou por ser encontrada (funcionamento na comuna dos 3 primeiros anos de escolaridade) é entendida e, sobretudo, sentida como provisória. Os autores sublinham os aspectos cultural e político da luta da população de Aquila (489 habitantes em

1977): suprimir a escola seria abrir as portas do êxodo e da penetração turística, seria um passo para a perda da autonomia comunal. "E sem autonomia não há identidade", pois "a escola primária é o último bastião que permite à comunidade local viver segundo o modo de vida a que está habituada" (Ib., p. 91).

Sobre situações semelhantes e equivalentes do ponto de vista dos problemas em causa, desenvolvem-se interpretações acentuadamente divergentes, a que não será estranha a natureza diversa dos trabalhos. Num caso, temos uma equipa de investigadores, inserida na secção de educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, que desenvolve um projecto com casos metodicamente seleccionados, procedimentos bem definidos e resultados fundamentados. No outro caso, Guindani e Bassand analisam uma situação específica do campo escolar que, a par de bastantes outras, permite sustentar teses sobre os processos de desenvolvimento. Estas diferentes condições de produção científica têm consequências. Utilizando a tipologia de Boyd, teremos dificuldade em classificar a investigação de Hanhart, mas não será necessária muita argúcia para notar uma perspectiva "democrática-localista" e algo "romântica-tradicional" no trabalho de Guindani e Bassand, que, assumidamente, se colocam de um dos lados do conflito.

Síntese dos casos estudados pela equipa da Universidade de Genebra

Problema

Baixo número de efectivos escolares
Dificuldades de recrutar professores

Hipótese de encerrar
algumas escolas

Argumentos a favor do encerramento

. O isolamento dos professores
. meio socialmente pobre
. qualidade pedagógica em causa
. níveis de escolaridade misturados
. a escola limita-se a uma pobre "função escolar"
. custos globais mais elevados
. desigualdade de tratamento entre meios urbanos e rurais
. A vida social e cultural das comunas com pouca população exige, ela própria, contactos com outras comunas.

Argumentos contra o encerramento

. As aldeias ficarão "mortas" durante o dia
. as viagens cansam
. os alunos mais velhos podem ajudar os mais novos
. rivalidade entre povoações
. algumas escolas de destino não têm as melhores condições
. as poupanças não devem ser feitas à custa das crianças
. a escola mantém-se próxima das famílias.

Algumas escolas são encerradas com mais ou menos resistência

Avaliação das consequências

Não há diferenças assinaláveis entre a evolução das comunas que ficaram sem escola e a evolução das que a mantiveram, nomeadamente no que se refere:

. à decisão de partir ou permanecer;
. a transformações significativas no habitat ou no ordenamento do território e à permanência dos serviços colectivos;
. às tendências da evolução da população e do emprego;
. ao contributo socio-cultural dos professores que continuam a animar as povoações onde vivem, independentemente da existência ou não da escola.

Fonte: Hanhart, Siegfred [et al.] (1990, 1991 a, 1991 b, 1991 c, 1992)

3.4. Suécia

A concentração da rede escolar tem sido também a prática dominante na Suécia, onde os municípios procuram a constituição de grupos escolares significativos, abrangendo o jardim de infância e os dois primeiros níveis de escolaridade obrigatória (dos 7 aos 12 anos). Estes centros escolares exercem um papel que vai para além das funções escolares, ao abrigarem bibliotecas municipais, reuniões comunitárias, actividades de educação de adultos, seminários, exposições de arte e artesanato local, ou seja, um "centro cultural e um local de encontro para os habitantes da povoação e os seus vizinhos" (LINDQVIST, 1993, p.15).

Kiruna, o mais setentrional dos municípios da Suécia, tem cerca de 27.000 habitantes, dos quais 21.500 vivem na cidade com o mesmo nome. Possui 17 escolas, com frequências que vão desde os 14 alunos (7-12 anos de idade) até aos 140 (7-15 anos de idade). Como acontece com os outros municípios suecos, a rede escolar é estruturada segundo um plano municipal definido a partir de quatro eixos: (i) a cultura da sociedade de Kiruna, (ii) as competências básicas requeridas e os métodos educativos, (iii) o futuro de Kiruna e (iv) a democracia e os interesses (Ib., p.11). A decisão sobre o encerramento de qualquer escola, além de ser inserida neste contexto, é rodeada de todos os cuidados, pois a escola é o ponto de encontro da população que aí discute tanto o problema das licenças de pesca como os assuntos mais decisivos para o futuro colectivo. A povoação de Karesuando, 200 km a norte da cidade de Kiruna, sob um clima perfeitamente árctico, tem uma escola nova desde o Outono de 1993. O processo de decisão das valências a integrar, da localização e da própria arquitectura, descrito por Lindqvist, constitui, por si só, um modelo de participação e de concertação de políticos, técnicos, pais, professores e cidadãos em geral.

Para além de múltiplos factores de ordem social e cultural, estas formas de decidir e gerir são favorecidas pela amplidão das competências administrativas municipais, nomeadamente na área educativa, pela dimensão dos seus territórios (a Suécia tem 286 municípios, contra os

275 de Portugal continental, que tem um quinto da área do país escandinavo, ou as 36.000 comunas francesas) e pela importância do investimento social e político na educação.

Neste, como noutros casos, a Suécia surge como um modelo de organização democrática e racional da vida social, nomeadamente no que diz respeito aos serviços públicos. Mas, sob diversos pontos de vista, é, entre os países aqui referidos, o mais longínquo...

3.5. Questões em aberto

Nos casos aqui desigualmente apresentados são retomadas muitas das questões e das clivagens referidas no capítulo anterior, o que confirma a proximidade entre "o problema português" e o de outros países europeus. Proximidade nos problemas mas também nos argumentos que sustentam distintas e, por vezes, antagónicas perspectivas. Já no que diz respeito à evolução da rede escolar, Portugal encontra-se numa situação específica.

Um primeiro conjunto de questões refere-se à relação entre a escola e o meio rural: em que condições pode a escola contribuir para estancar o êxodo, tornar-se um factor de atractividade, em suma, ser uma "agência de desenvolvimento"? Há correntes de opinião, em certos casos com um elevado grau de organização, que defendem a escola rural como um possível lugar de resistência e como motivo de empenhamento do Estado na sobrevivência das comunidades rurais; as áreas rurais são "lugares de cidadania", merecedoras de acções de "recomposição social" e de "renovação rural" contra a "homogeneização urbana" (expressões de Yves Jean, 1993, p. 327) e as escolas podem exercer aí funções de polos culturais, lugares de inovação e agências de desenvolvimento. É nesta corrente que se insere o projecto das "Escolas Isoladas em Movimento".

Da parte da administração, domina a tendência para a valorização das lógicas sectoriais e de critérios de "racionalização". Embora de uma forma

menos explícita e elaborada, entende-se que o planeamento da rede escolar deve acompanhar os movimentos dominantes de concentração urbana e não pretender contrariar essas tendências pesadas. Nesta perspectiva, o ponto de partida é o sistema escolar para gerir; na outra, será o território e os seus habitantes.

Em segundo lugar, a maior ou menor valorização da especificidade da escola rural está implicada na diversidade de modelos de resposta ao problema das escolas pequenas. Para alguns, a escola rural tem qualidades próprias que devem ser trabalhadas, sem se submeter ao modelo urbano dominante que tende a considerá-la deficitária. Problematizam, assim, a noção de qualidade do serviço educativo e os critérios que se utilizam para a definir. Estes serão alguns dos temas a contemplar no capítulo 4.

Um terceiro tipo de questões tem a ver com a repartição de competências entre os diversos níveis de administração. Não parece possível estabelecer qualquer correlação significativa entre as formas como essa distribuição ocorre e o grau de concretização da concentração escolar. Recorde-se, no entanto, o condicionamento de natureza político-administrativa das opções técnicas e financeiras, como foi identificado no estudo de Mingat e de Ogier (França). Desenvolveremos estes temas no capítulo 5.

Uma quarta área de problemas situa-se em torno da necessidade e da própria possibilidade de se estabelecerem **limiares aceitáveis**, questão particularmente pertinente na situação portuguesa Perseguindo o objectivo de assegurar a igualdade de oportunidades no acesso aos benefícios da educação, os gestores dos sistemas escolares confrontam-se com dicotomias como proximidade/diversidade ou equidade/eficácia e com a dificuldade de definir os referidos limiares mínimos. Não temos conhecimento de que em algum país europeu se verifique a existência de escolas com diminuta frequência em níveis **semelhantes** aos que existem em Portugal. Com mais ou menos intervenção política ou rotina administrativa, com ou sem programas específicos, os processos de concentração têm sido muito mais eficazes alhures que entre nós. Até a

Grécia, país com que somos frequentemente comparados, apesar de, no dizer de responsáveis pelo planeamento no Ministério da Educação, ainda não se ter concretizado uma política de "centros escolares", há muito prevista, reduziu em 8 anos (de 1983/84 a 1991/92) o número de escolas de um lugar docente de 3.345 para 1.954 (Cfr. relatório apresentado no Seminário Internacional sobre "A infraestrutura da Educação nas zonas Rurais", OCDE/PEB, Bélgica, texto policopiado). Outros exemplos: a França tinha, em 1992/93, 13 escolas com ≤5 alunos, num total de 37 000 escolas; em 1994/95, só na Região do Norte (NUTE II), há 308 escolas com igual frequência. Por outro lado, em Inglaterra e no País de Gales, as "escolas primárias pequenas [são] aquelas com menos de 100 alunos (onde os directores têm funções por inteiro ou quase)" (Evans e Huckman, 1995, p. 111). Torna-se, assim, importante não menosprezar as diferenças de dimensão e de escala no estudo e, sobretudo, na aplicação das conclusões da literatura estrangeira.

SEGUNDA PARTE

... DE DESENVOLVIMENTO

4. A ESCOLA BÁSICA NOS ESPAÇOS RURAIS DOS ANOS 90

> "Se não há alunos, não há escola. Mas se não há escola também não há futuro para as crianças das aldeias. Resta aos pais pegarem nos filhos e virem viver para as Brandoas. Assim se mata aos poucos o mundo rural." ("Grande Reportagem", Setembro de 1993)

O rápido crescimento do número de escolas primárias rurais com uma frequência tão reduzida que ameaça a sua existência é, no campo escolar, a expressão mais visível da crise do mundo rural. Com os capítulos anteriores, o leitor já terá tido oportunidade de verificar que, tanto no caso português como nos outros países referidos, as perspectivas e as actuações neste problema da rede escolar implicam, de forma mais ou menos explícita, modos de sentir, pensar e agir perante os espaços de mais densas características rurais.

Na realidade, as questões relacionadas com as infraestruturas físicas da educação formal das crianças não são mais que uma faceta do universo de preocupações que engloba as actividades económicas no meio rural, as estratégias de ocupação do território ou a preservação de espaços sociais e culturais ameaçados pelos valores dominantes. Já encontrámos uma expressão vincada desta perspectiva integradora no projecto "Escolas Isoladas em Movimento", quando, analítica e operacionalmente, se situa o problema nas "comunidades isoladas" e não nas escolas isoladas (Cfr. cap. 1).

Impõe-se, assim, como tarefa primordial a consideração dos elementos fundamentais de contextualização social do problema das escolas em meios rurais, o que se iniciará com a tentativa de esclarecimento das noções de espaço rural ou de meio rural. Não cabendo na natureza deste trabalho o aprofundamento teórico desta matéria, convirá, no entanto, uma abordagem geral dos aspectos que poderão contribuir para um

melhor equacionamento do problema que nos ocupa. Deste modo, depois de referir as posições de alguns autores sobre os critérios (e correspondentes dificuldades) de identificação do "rural" e de delimitação entre este e o "urbano", apresentarei algumas hipóteses de caracterização de áreas distintas no mundo rural português.

Deter-me-ei na vertente demográfica, dado o seu elevado poder caracterizador e, razão de ordem prática, por ser possível aproveitar a disponibilidade de indicadores pertinentes. A situação e, especialmente, as tendências de evolução da população e das estruturas de povoamento são expressões eloquentes da rede de interacções a que se chama "êxodo rural". Entendo ser igualmente útil a apresentação de sucintas referências aos modos de ver o presente e o futuro das áreas rurais, especialmente as de maior interioridade, do ponto de vista da economia e do ordenamento do território, modos de ver estes que se reflectem nas diversas correntes sobre a organização dos serviços colectivos nessas áreas, nomeadamente da rede escolar. Concluirei este capítulo com algumas sugestões sobre as implicações mútuas entre as temáticas acabadas de sumariar e as diferentes perspectivas em torno do lugar da escola na sociedade rural.

4.1. O espaço (do) rural nos anos 90

No esforço de esclarecimento dos conceitos, comecei por socorrer-me de Henri Mendras, um clássico da sociologia rural, que propõe um "tipo ideal de sociedade camponesa", definido em cinco traços dominantes:

> "1. A autonomia relativa das colectividades camponesas face a uma sociedade englobante, que as domina mas tolera as suas originalidades.
> 2. A importância estrutural do grupo doméstico na organização da vida económica e da vida social da colectividade.
> 3. Um sistema económico de autarcia relativa que não distingue consumo e produção e que mantém relações com a economia englobante.
> 4. Uma colectividade local caracterizada por relações reduzidas com as colectividades vizinhas.
> 5. A função decisiva dos papéis de mediação dos notáveis entre colectividades camponesas e sociedade englobante". (Mendras, 1976, p. 12)

Olhando os espaços rurais dos anos 90, sobretudo nos países industrializados, apercebemo-nos de que o conflito entre a "grande tradição" (a sociedade englobante que avança) e a "pequena tradição" (a sociedade camponesa que resiste), segundo expressões que Mendras retoma de Redfield, tem-se saldado pelo domínio dos padrões culturais urbanos, fundamentalmente veiculados pela escola e pelos mass-media e impostos pelas dinâmicas económicas, tanto ao nível das tecnologias difundidas como do papel crescente do mercado nas economias locais.

O "êxodo" verificado em determinadas áreas rurais quebrou a diversidade social das aldeias, agora frequentemente habitadas por uma população envelhecida. Pelo menos nas zonas mais deprimidas, os "notáveis" retiraram-se e os grupos familiares foram fustigados pelo abandono e pela nova divisão de actividade económica (entre os que permanecem no trabalho do campo, os que vão todos os dias para a vila mais próxima ou os que partiram para a Grande Lisboa ou para França). Quem almejar "sair da sua condição" ou "ter sucesso", obriga-se a abandonar a aldeia.

Em Portugal, a "sociedade camponesa" descrita por Mendras desapareceu ou só perdura residualmente. Mas as áreas rurais continuam habitadas. No início dos anos 80, José Madureira Pinto agrupava as características específicas do espaço social rural "em torno de três grandes blocos":

> (i) "dependência em relação aos processos naturais e estreita ligação ao espaço local de grande parte dos agentes sociais que nele habitam";
> (ii) "importância das relações de inter-conhecimento na configuração dos principais processos sociais locais";
> (iii) "persistência do grupo doméstico enquanto unidade de produção, consumo e residência" (Pinto, 1985, p. 74).

Como vimos, esta terceira característica é de pertinência limitada. A par da "ruptura demográfica", sinal eloquente do declínio das áreas abrangidas, têm ocorrido outras rupturas: "agricultura/rural", "habitat/trabalho" e "terra/espaço". Em conjunto, estas quatro formas de ruptura caracterizam a chamada "crise de identidade" do espaço social rural: uns espaços foram esvaziados pela atracção urbana, outros invadidos pela expansão urbana (Jean, 1993). Esta "crise" é considerada

tão radical que muitos se interrogam se o rural ainda existe ou se já não é mais que um conceito herdado, útil para designar as áreas de difícil classificação, as que (ainda) não podem ser consideradas urbanas... Se, nalguns casos, se tratará de incomodidade por não se achar situações de ruralidade em "estado puro", não despicienda será a percepção de que a autonomia das colectividades rurais é cada vez mais relativa, pelo que aqueles "traços dominantes" ou aquelas "características específicas" não terão hoje a evidência de há duas ou três décadas. Posta a questão nestes termos, entendo serem oportunas três observações.

Em primeiro lugar, não se deverá confundir a redução do espaço rural com a redução da pertinência analítica e da capacidade de identificação e descrição de trabalhos como a síntese de Madureira Pinto. O espaço social rural continua a apresentar aquelas características, embora sob formas tendencialmente mais difusas, mais "impuras", mais integradas na sociedade englobante.

Por outro lado, há modos de utilização do termo "crise de identidade" que parecem assentar em concepções fixistas das sociedades, dos espaços e das identidades. Como elucidou Madureira Pinto, as identidades têm um carácter relacional e a sua construção "alimenta-se sempre de alteridades (reais ou de referência) e por isso nunca exclui em absoluto conivências e infidelidades recíprocas - para desespero dos que nela querem ver o desenvolvimento harmonioso e coerente de umas tantas substâncias essenciais" (Pinto, 1991, p. 219). O "rural" e o "urbano" são duas realidades em constante transformação e mútua, embora desigual, influência.

Por último, como as "fronteiras imprecisas são uma característica estrutural da sociedade presente" (Mingione e Pugliese, 1987, p. 98, a propósito da relação entre o "rural" e o "urbano"), há uma gradação diversa, no espaço e no tempo, da tensão entre permanência e ruptura, o que se verifica tanto no ordenamento do território (recordemos a frequente utilização de termos como "industrialização difusa", "interpenetração", "coexistência", etc.), como no campo cultural:

> "Aqueles padrões rurais são construções em aberto, processos de identificação dinâmicos, que trabalham uma tradição multissecular modificando-a, adaptando-a incessantemente - e assim, actualizando-a, tornando-a viva e operante. Muitos dos valores que nos parecem 'urbanos' e 'nacionais', próprios da 'sociedade englobante', já estão incorporados e reinterpretados nas culturas rurais de hoje (e os fluxos poderiam ser reequacionados, do ponto de vista inverso, indagando do que há de rural na nossa urbanidade)". (Silva, 1994a, pp. 360-361).

Pensado do ponto de vista socio-cultural, o termo "rural" abriga uma grande variedade de situações, expressão de diferentes modos de resistência, de adaptação ou de sujeição às forças da "grande tradição", pelo que se torna um conceito de difícil operacionalidade. Sintoma desta dificuldade poderá ser a tendência para as características sociais e culturais das sociedades camponesas, os seus valores ou os modos de vida, serem substituídos no seu potencial classificativo por considerações e critérios de natureza demográfica, económica ou física (entendida esta como acessibilidade aos centros urbanos e às principais vias de comunicação). A própria oposição "cidade/campo" perde alguma capacidade explicativa a favor da consideração das disparidades regionais, sublinhando-se, por exemplo, a grande distância que se verifica entre as zonas rurais peri-urbanas e o "rural profundo".

De facto, é mais fácil estabelecer divisões com base na dimensão das povoações ou na densidade de habitação, beneficiando de um mais abundante fornecimento de indicadores quantificados e acessíveis, que em elementos de análise de pendor mais social e cultural, como se pode verificar, nomeadamente, nos relatórios técnicos elaborados ou encomendados pela administração pública. Esta observação não pode, no entanto, deixar esquecer que as alterações da demografia ou da ocupação do espaço não estão esvaziadas das coexistentes dimensões sociais e culturais.

Considero adequada a síntese de Oliveira Baptista, segundo a qual "os contornos da sociedade rural", apesar da grande diversidade de condições, "têm vindo a ser esboçados em torno de três pontos: dimensão dos aglomerados populacionais, interpenetração das actividades produtivas e dos mercados de trabalho e homogeneização e divergência de

comportamentos, atitudes e representações sociais" (Baptista, 1991, p.1). Assim, orientarei a reflexão nestas direcções, não sem antes referir algumas propostas de classificação da diversidade do espaço rural.

4.2. "Tipologias" de espaços rurais

Embora tendo como inconvenientes os seus limites na apreensão da riqueza das situações e das dinâmicas sociais, as muitas e diversas formas de organizar tipologias e divisões classificativas do mundo rural têm prestado relevantes serviços como instrumentos da promoção de políticas diversificadas e programaticamente mais orientadas para a heterogeneidade dos problemas. Independentemente do número de tipos de áreas rurais que recomendam - três, quatro, seis, oito, onze...

Uma das propostas mais simples ou simplificadoras é-nos apresentada pela OCDE, numa versão a diversos títulos glosada nos textos oficiais. Aí se defende a existência de três tipos de zonas rurais, classificadas de acordo com o grau de acessibilidade a um grande centro urbano: as zonas afastadas ("reculées"), as zonas intermédias e as zonas economicamente integradas. (OCDE, 1993). Estamos, pois, perante uma perspectiva dominada pelo critério da integração espacial.

Já um exemplo de tipologia de raiz dominantemente económica pode ser encontrado em Bernard Kaiser e na sua proposta de quatro formas de "apropriação capitalista e estatal do espaço rural":

(i) o "espaço rural peri-urbano",
(ii) o "espaço consagrado à produção agrícola e animal intensiva",
(iii) o "espaço rural profundo" (espaço em "vias de alienação" - residências secundárias, reflorestação, "turismo verde")
(iv) o "espaço rural urbanizado com fins especializados" (citado em Pinto, 1985, p. 87).

Cruzando a repartição da população segundo a dimensão dos lugares e o peso e a natureza da ocupação da população activa na agricultura, F. Oliveira Baptista distinguiu quatro áreas no espaço rural português:

a) No distrito de Lisboa e na parte estremenha do de Setúbal, há um forte domínio das estruturas urbanas; a produção agrícola e o uso do espaço na reduzida parte rural estão subordinados aos centros urbanos.

b) Os distritos de Braga, Porto, Aveiro, Coimbra e Leiria apresentam elevadas densidades populacionais, uma "forte interpenetração da agricultura e de outras actividades económicas", de tal modo que é difícil delimitar o rural e o urbano: "as diferenciações na morfologia do povoamento esbatem-se na interpenetração dos diversos sectores económicos". As indústrias procuram os campos e aí coexistem com as actividades agrícolas.

c) Os distritos de Vila Real, Bragança, Viana do Castelo, Viseu e Guarda têm metade da densidade média do Continente, uma elevada população rural e uma agricultura de pequena dimensão, com excepção do "rico vale do Douro". Mais que as prestações sociais são as remessas dos emigrantes a assegurar o rendimento complementar à agricultura e a dinamizar outras actividades económicas, como a construção civil ou o fabrico de mobiliário.

d) O Alentejo é a região menos povoada, com os serviços a crescerem nas cidades e o abandono a progredir nos campos; aí "predominam os grandes domínios fundiários e uma agricultura capitalista" (Baptista, 1991, pp. 22-30).

Apesar das limitações da base estatística utilizada, referente aos já longínquos anos de 1979 e 1981, e da utilização do distrito como unidade de análise (o que obrigou o autor a deixar de lado alguns distritos "atípicos", dadas as variações intra-distritais), esta divisão tem fortes afinidades com "os três grandes espaços estruturais da economia", identificados por José Reis:

a) "o *espaço das articulações agricultura/indústria*" (corresponde aos distritos de Aveiro, Braga, Leiria e ainda Porto e, na transição, Coimbra);
b) "o *espaço da concentração urbana e industrial*" (distritos de Lisboa, Setúbal e, na transição, Santarém);
c) "o *espaço interior*, ou de reserva - apresenta os indicadores mais fracos quanto à participação na actividade económica, quanto à salarização e quanto à industrialização" (corresponde aos distritos de Bragança, de Vila Real, da Guarda, de Viseu e ao Alentejo, podendo integrar ainda Viana do Castelo) (Reis, 1992, pp. 172-173).

A divisão de Oliveira Baptista coincide ainda, quase integralmente, com uma outra, proposta pelo GEPAT (Gabinete de Estudos e Planeamento da Administração do Território). Este organismo público, mobilizando informação mais recente sobre a evolução demográfica, o povoamento, as actividades económicas e as condições de vida, identifica "quatro situações relevantes" nas áreas rurais (aqui apresentadas por uma ordem

diferente da original para melhor comparação com a "tipologia" de Oliveira Baptista):

a) "as áreas rurais do litoral na área de influência das grandes aglomerações urbanas";
b) "alguns espaços ainda profundamente rurais na faixa litoral que progressivamente se vão inserindo na dinâmica de crescimento agro-industrial";
c) "as áreas profundamente rurais do norte e centro interiores sujeitas a dinâmicas de desintegração do seu potencial demográfico e económico";
d) "a vasta extensão do Alentejo, escassamente povoada, em risco de desertificação humana" (MPAT/GEPAT, 1993, p.3).

É nas áreas englobadas nas duas últimas alíneas, "o espaço interior", que o declínio demográfico tem consequências drásticas para a rede escolar do ensino primário, como se verificou no capítulo 2. Por isso, é nestas áreas que concentraremos a nossa atenção, utilizando esta tipologia como referência, dado que acolhe e sintetiza contributos de diversos pontos de vista.

4.3. Uma demografia de desequilíbrios

Como vimos, a vertente demográfica ganha um acrescido poder de caracterização da evolução das áreas rurais, especialmente daquelas onde se concentra o problema central deste trabalho. Aqui chegados, não é fácil evitar um registo melancólico: "Toda a vida de vizinhança e de comunidade se extingue. Das chaminés deixa de sair o fumo nos dias frios do Outono e do Inverno. À destruição do tecido social sucede a insegurança, o medo instala-se, num processo silencioso, amargo mas discreto, íntimo, como que envergonhado" (PAOT e DGDR, 1994, p. 150).

Na realidade, ao contrário do que sucede em diversas regiões europeias, onde se assiste a uma "progressiva inversão da tendência para o despovoamento das regiões rurais" (CCE, 1988, p. 6) ou ao reequilíbrio da distribuição da população no território (Jean, 1993), a década de 80 foi, em Portugal, caracterizada pela retoma do abandono das áreas rurais, após um período inter-censitário (1970-1981) de estabelização da população. Recorde-se que, depois de um crescimento progressivo na primeira

metade do século, os anos 60 assistiram a um forte declínio da população nas áreas menos industrializadas.

Os mapas nº 2A (por concelho) e 2B (por NUTES III) ilustram as alterações ocorridas na última década intercensitária. Num contexto nacional de estabelização da população (+0,37% no Continente), os concelhos com uma quebra mais acentuada situam-se em Trás-os-Montes e Alto Douro, na Beira Baixa e no Baixo Alentejo. Há mesmo onze concelhos que perderam mais de um quinto (-20%) da sua população:

> Vimioso (-25,6), Monchique (-23,9), Oleiros (-23,7), Pampilhosa da Serra (-22,6), Ribeira de Pena (-21,2), Vinhais (-21,2), Vila Nova de Foz Côa (-21,0), Vila de Rei (-20,8), Mogadouro (-20,6), Pedrógão Grande (-20,5) e Montalegre (-20,3).

Em contrapartida, situam-se na Grande Lisboa e na Península de Setúbal os concelhos com crescimentos mais elevados: Seixal, Moita, Loures, Sintra, Sesimbra, Palmela... Os municípios de Albufeira, Entroncamento e Valongo fazem também parte do grupo constituído pelos concelhos com um crescimento superior a 15%. (Informações detalhadas constam do quadro A.9, em anexo). Como se pode conferir no quadro nº 7 e no mapa nº 2B, à escala das NUTES III, as áreas de mais crescimento são a Península de Setúbal, o Cávado, o Entre Douro e Vouga, o Ave e o Algarve (acima de +5%), ocorrendo as maiores perdas no Pinhal Interior Sul, no Alto Trás-os-Montes e no Baixo Alentejo (áreas abaixo dos -10%).

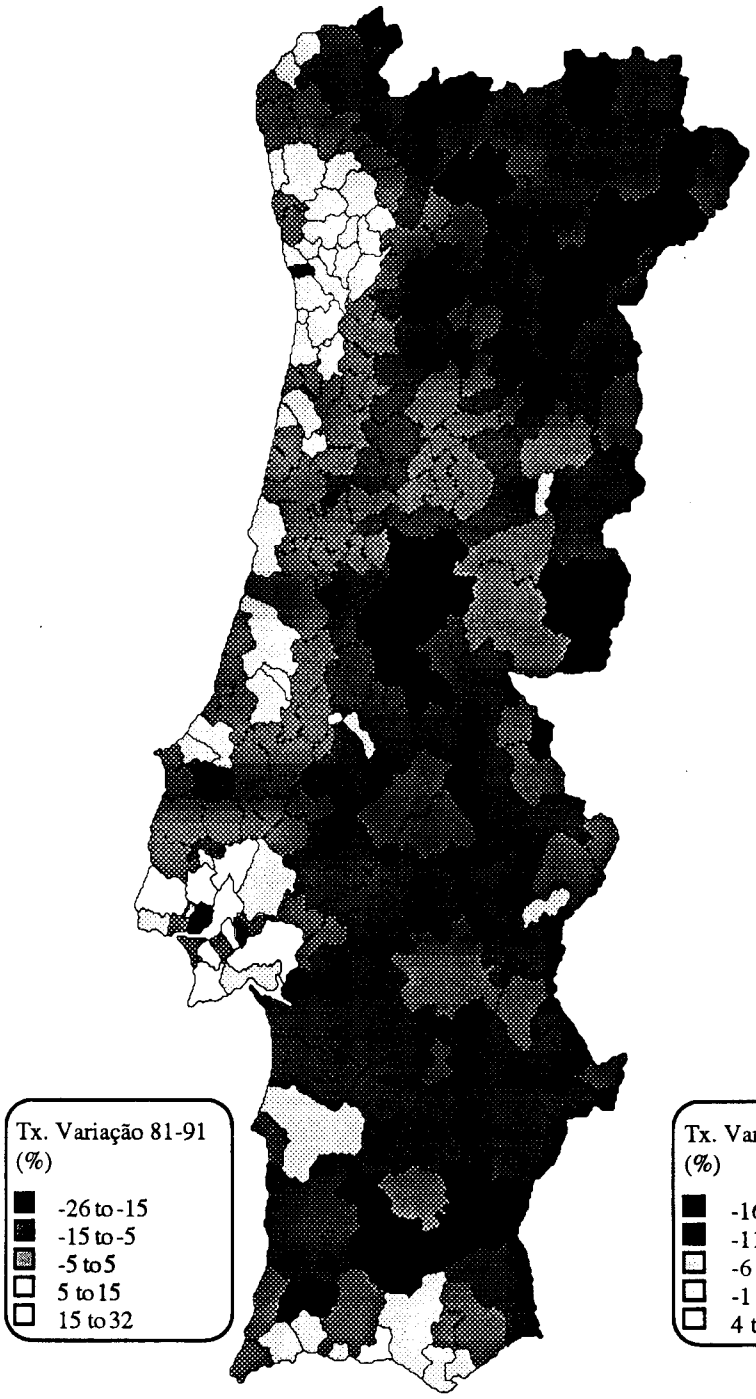
Quadro nº7
Indicadores de evolução da população residente 1981-1991

NUTES	População Total		População < 10 anos			Pop. empregada no sector primário (%)	
	1991	Δ (%) 81-91	Total 1991	(%) 1991	Δ (%) 81-91	1981	1991
Alto Trás-os-Montes	235241	-13,7	26927	11,4	-40,79	56,3	39,7
Ave	459673	6,5	68060	14,8	-22,32	10,4	4,2
Cávado	353267	7,4	53877	15,3	-23,55	21,6	10,0
Douro	238695	-8,7	30154	12,6	-35,56	49,8	35,0
Entre Douro e Vouga	252370	6,5	34481	13,7	-22,70	14,2	6,1
Grande Porto	1167800	4,5	142983	12,2	-25,79	4,1	2,4
Minho-Lima	250059	-2,6	30823	12,3	-30,68	46,7	28,7
Tâmega	515610	2,4	81599	15,8	-24,48	30,2	12,5
REGIÃO NORTE	**3472715**	**1,8**	**468904**	**13,5**	**-26,75**	**20,4**	**10,6**
Baixo Mondego	328 858	-0,3	34 872	10,6	-	-	13,4
Baixo Vouga	350 424	4,1	43 837	12,5	-	-	13,5
Beira Interior Norte	118 513	-8,9	12 652	10,7	-	-	29,2
Beira Interior Sul	81 015	-5,9	7 098	8,8	-	-	15,2
Cova da Beira	93 097	-6,7	10 207	11,0	-	-	12,4
Dão Lafões	282 462	-4,3	35 414	12,5	-	-	28,6
Pinhal Interior Norte	139 413	-8,3	14 730	10,6	-	-	16,9
Pinhal Interior Sul	50 801	-16,1	4 702	9,3	-	-	33,7
Pinhal Litoral	223 025	3,3	27 121	12,2	-	-	9,2
Serra da Estrela	54 042	-5,2	6 097	11,3	-	-	16,3
REGIÃO CENTRO	**1 721 650**	**-2,4**	**196 730**	**11,4**	**-**	**-**	**17,1**
Grande Lisboa	1 831 877	-1,2	189 207	10,3	-	-	0,8
Lezíria do Tejo	232 969	-0,5	24 430	10,5	-	-	21,8
Médio Tejo	227 339	-3,0	24 515	10,8	-	-	9,0
Oeste	359 430	1,3	41 074	11,4	-	-	18,8
Península de Setúbal	640 493	9,6	72 190	11,3	-	-	4,0
R.LISBOA e V.TEJO	**3 292 108**	**0,9**	**351 416**	**10,7**	**-**	**-**	**5,2**
Alentejo Central	173 216	-4,0	18 185	10,5	-	-	21,6
Alentejo Litoral	98 519	-4,5	10 713	10,9	-	-	27,0
Alto Alentejo	128 687	-5,3	13 158	10,2	-	-	21,0
Baixo Alentejo	143 020	-10,0	15 118	10,6	-	-	24,8
R. DO ALENTEJO	**543 442**	**-6,0**	**57 174**	10,5	-	-	**23,2**
R. DO ALGARVE	**341 404**	**5,5**	**37 297**	**10,9**	**-**	**-**	**13,5**
CONTINENTE	**9 371 319**	**0,4**	**1 111 521**	**11,9**	**-28,51**	**19,3**	**10,5**

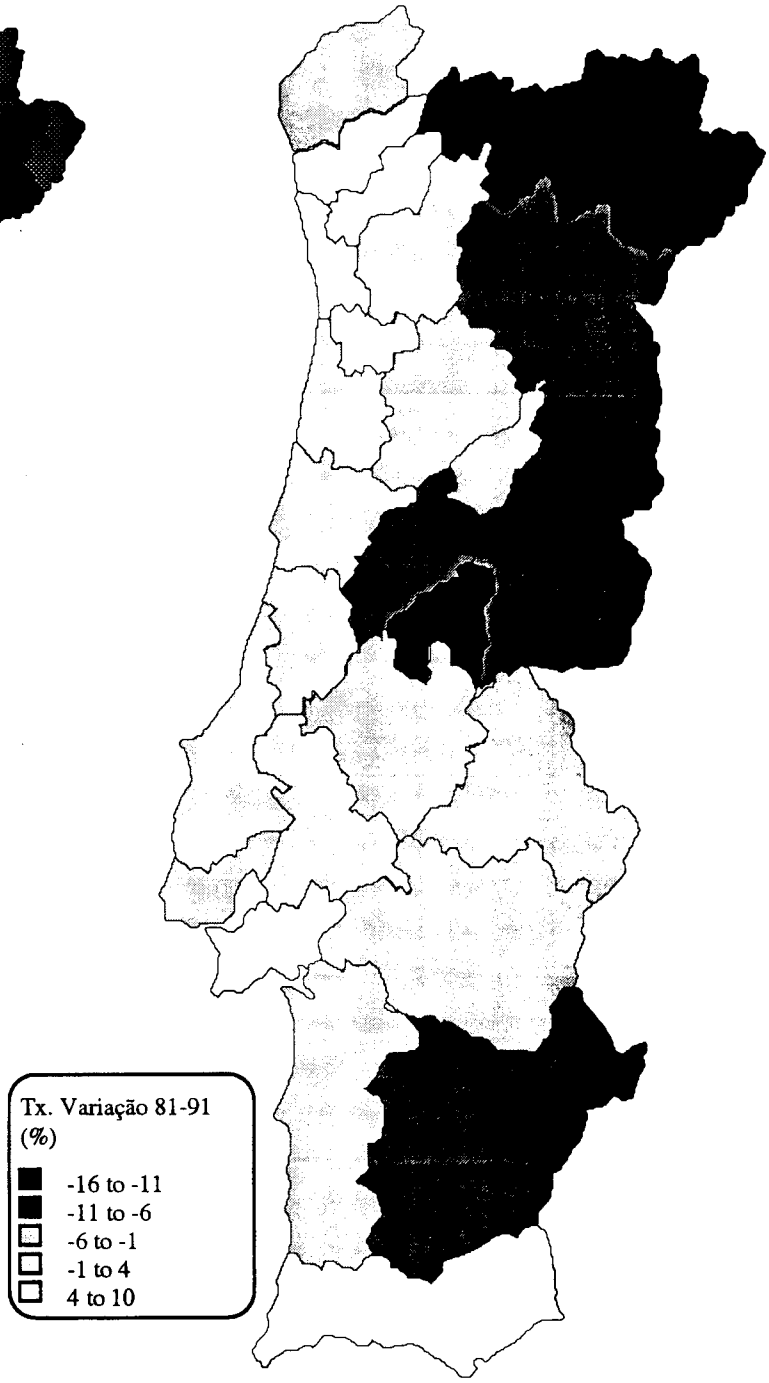
Fonte: INE - Recenseamentos da População. Tratamento de Paula Salvador. (Informação pormenorizada no Quadro nº A-9)

MAPAS Nº2A E 2B - TAXA DE VARIAÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE 1981-1991

MAPA 2A - CONCELHOS



MAPA 2B - NUTES III



Fonte: INE (Quadros em anexo)

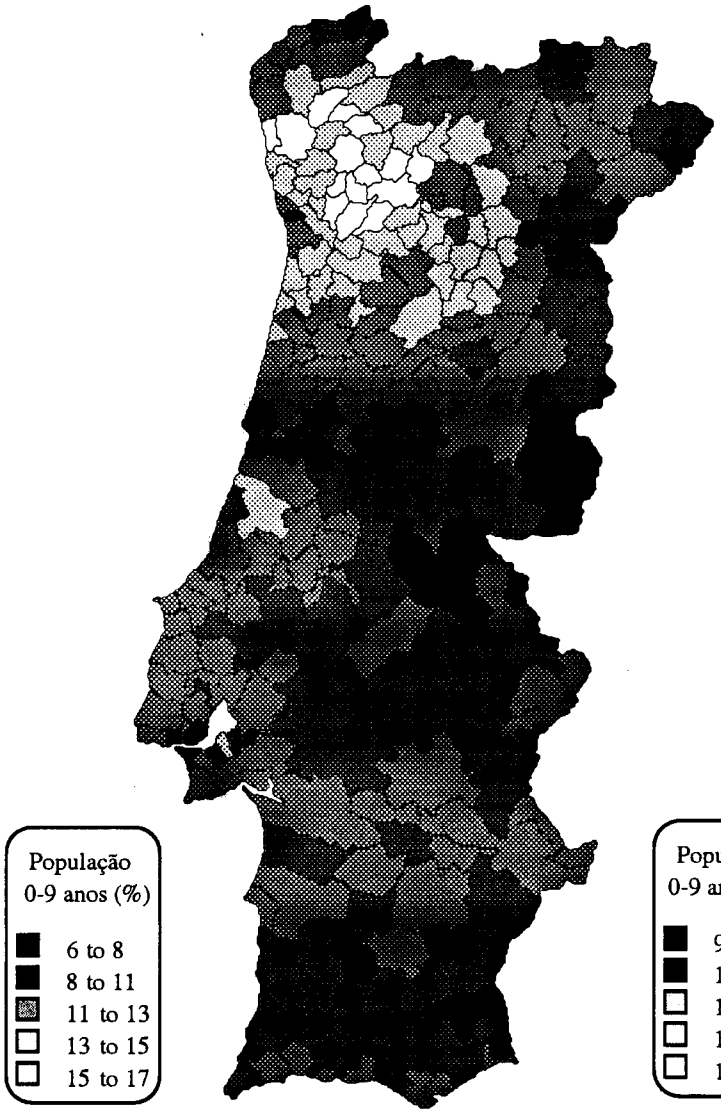
A evolução negativa da população residente nas áreas rurais do interior deve-se principalmente aos movimentos migratórios inter-regionais e para o estrangeiro, pois há áreas com saldo fisiológico positivo e forte diminuição da população residente. Assim, entre 1981 e 1991, as áreas do Douro e de Alto Trás-os-Montes (NUTES III) viram a sua população diminuir em cerca de 23.000 pessoas (-8,7%) e 37.000 (-13,7%), respectivamente, apesar do saldo fisiológico ainda ser positivo, pelo que se pode concluir da existência de elevados valores das taxas de "repulsão".

Para o que aqui nos preocupa, é de particular interesse o que se refere às faixas etárias mais jovens. Os mapas nº 3A e 3B dão a imagem da diversidade regional do peso da população com menos de 10 anos, em 1991. A Região do Norte é a única com um valor (13,5% da população total) superior à média do Continente (11,9%), para o que contribuem decisivamente as áreas do Cávado e do Ave (cfr. igualmente o quadro nº 7). Aliás, é significativo que a Região do Norte tenha, em 1991/92, 42,1% dos residentes no Continente com menos de 10 anos, enquanto nela reside "apenas" 36,5% da população total.

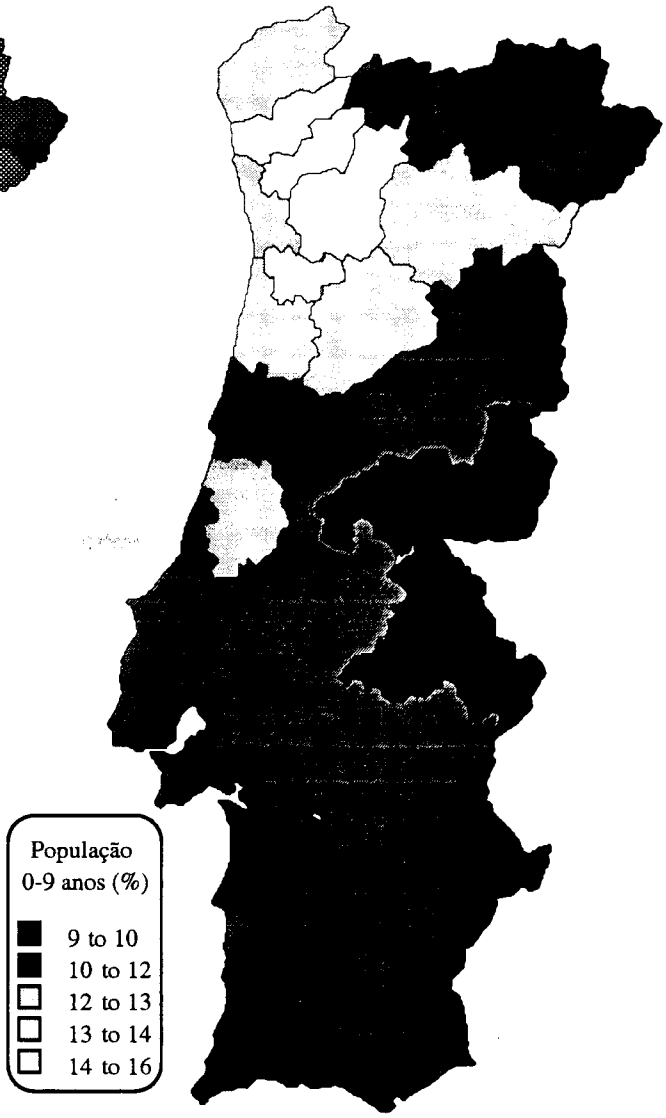
Esta faixa etária tem vindo a sofrer uma redução generalizada, com o Continente a ver diminuir, em 28,5%, a sua população de 0-9 anos (1981-1991). Nas áreas onde a população total também diminui, ocorre uma acumulação de tendências (cfr. mapa nº 3C). Na Região do Norte, em 1970, o grupo etário 0-9 anos correspondia a 22,8% do total da população; em 1981, valia 18,8% e, em 1991, 13,5%. No Alto Trás-os-Montes, em 1981, residiam 24.215 crianças de 5-9 anos; dez anos depois, são 15.224.

MAPA N°3A e 3B - POPULAÇÃO RESIDENTE COM 0-9 ANOS (%) - 1991

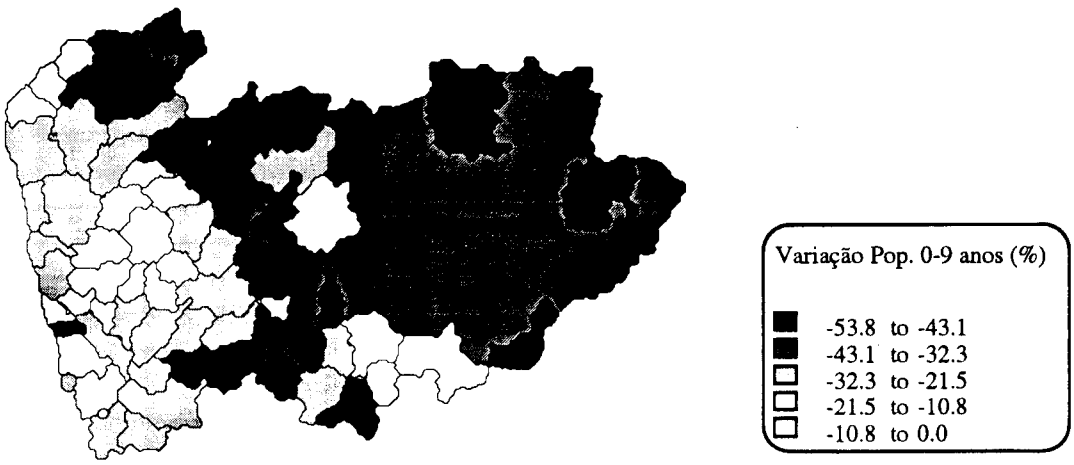
MAPA 3A -CONCELHOS



MAPA 3B - NUTES III



MAPA N°3C - EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO RESIDENTE DE O-9 ANOS 1981-1991 (R. Norte)



Fonte: INE (Quadros em anexo)

Esta redução da população nas camadas mais jovens tem repercussões drásticas nos ingressos no sistema escolar, como se pode avaliar pela evolução dos inscritos no 1º ano de escolaridade e nos anos subsequentes. Um exemplo: os matriculados no 1º ano do sistema escolar oficial passaram, entre 1981/82 e 91/92, de 6.359 para 3.052 (-52%), no distrito de Vila Real, e de 3.397 para 1.854 (-45%), no distrito de Bragança (Fonte:DREN). A estatística escolar será objecto de tratamento circunstanciado, mas, desde já, fica sublinhada a ideia de que, inexoravelmente, os ingressos no sistema escolar irão continuar a diminuir nos próximos anos, dando ainda mais expressão ao problema das escolas com poucos ou muito poucos alunos.

4.4. A economia nas áreas mais densamente rurais

> "Um dia teremos pateticamente de inventar, sempre com atraso, o que já tivemos quando éramos 'atrasados'"(Boaventura Sousa Santos, 1994, p. 61).

A imagem que frequentemente caracteriza a evolução dos espaços de ruralidade "profunda" é a de círculo vicioso: desvantagens de acessibilidade, explorações agrícolas não suficientemente rentáveis, debilidade da oferta de empregos ou de actividades de complemento dos rendimentos, emigração, desleixo do património construído, degradação da paisagem, incêndios florestais, diminuição dos serviços públicos e privados, abandono. Nesta espiral descendente, as consequências tornam-se causas. São os caminhos do êxodo rural, a que a angústia de uns ou a tecnocracia de outros chamam desertificação.

Só perspectivas de análise integradora se revelam capazes de entender situações tão emaranhadas. Perceberam-no os promotores de projectos de desenvolvimento nas áreas rurais para quem as intervenções de sectores isolados serão dificilmente eficazes, pelo que associam objectivos económicos e sociais, implicando as questões relacionadas com a sustentação da base produtiva, a criação de empregos e o fomento de

oportunidades de diversificação de rendimento, a estruturação do povoamento e as políticas de infra-estruturas e equipamentos.

À partida, a nova PAC (Política Agrícola Comum) favorece esta perspectiva em algumas das suas ideias básicas: com a ideia de **multifuncionalidade** sustenta-se que, para além da produção de bens transaccionáveis, a agricultura comunitária tem como funções "a conservação do ambiente e dos recursos naturais e a gestão do espaço rural e da paisagem"; em segundo lugar, o reconhecimento da **diversidade**, ou seja, da existência de "um elevado número de sistemas de agricultura com características agro-tecnológicas e sócio-estruturais muito diversas, cuja evolução futura importa acautelar por razões de natureza não só económica, como também social, ambiental e regional"; a terceira ideia é a da **indissociabilidade** entre o futuro da agricultura e o do mundo rural, pelo que as políticas de agricultura carecem de inserção espacial. (M.A., 1993, pp. 61-62).

A vastas áreas do território português, a distribuição internacional do trabalho "destina" (e, de algum modo, dispõe-se a pagar) uma agricultura que vise mais o povoamento que o rendimento, que defenda o ambiente e que preserve o património histórico e cultural, o que só se consegue com vida local e utilização funcional. Desta forma, para além das funções tradicionais de produção de bens alimentares e de reserva de força de trabalho para sectores não agrícolas, os campos são crescentemente valorizados na sua função de reserva ecológica e de guarda do espaço. Assim, a nova PAC significa um ponto alto na evolução do que, há mais de dez anos, Madureira Pinto definia como "uma nova função do espaço social rural que começa a adquirir os seus contornos: a de 'guardião' único (e último) da natureza, concebida agora como exaurível" (Pinto, 1985, p.85).

Desde os finais do século XIX e até aos anos 60, verificou-se em Portugal um forte aumento das áreas de cultivo agrícola e de florestação. Assim, entre 1875 e 1956, a superfície cultivada passou, em milhares de hectares, de 1 886 a 4762 e a superfície florestada de 640 a 3234

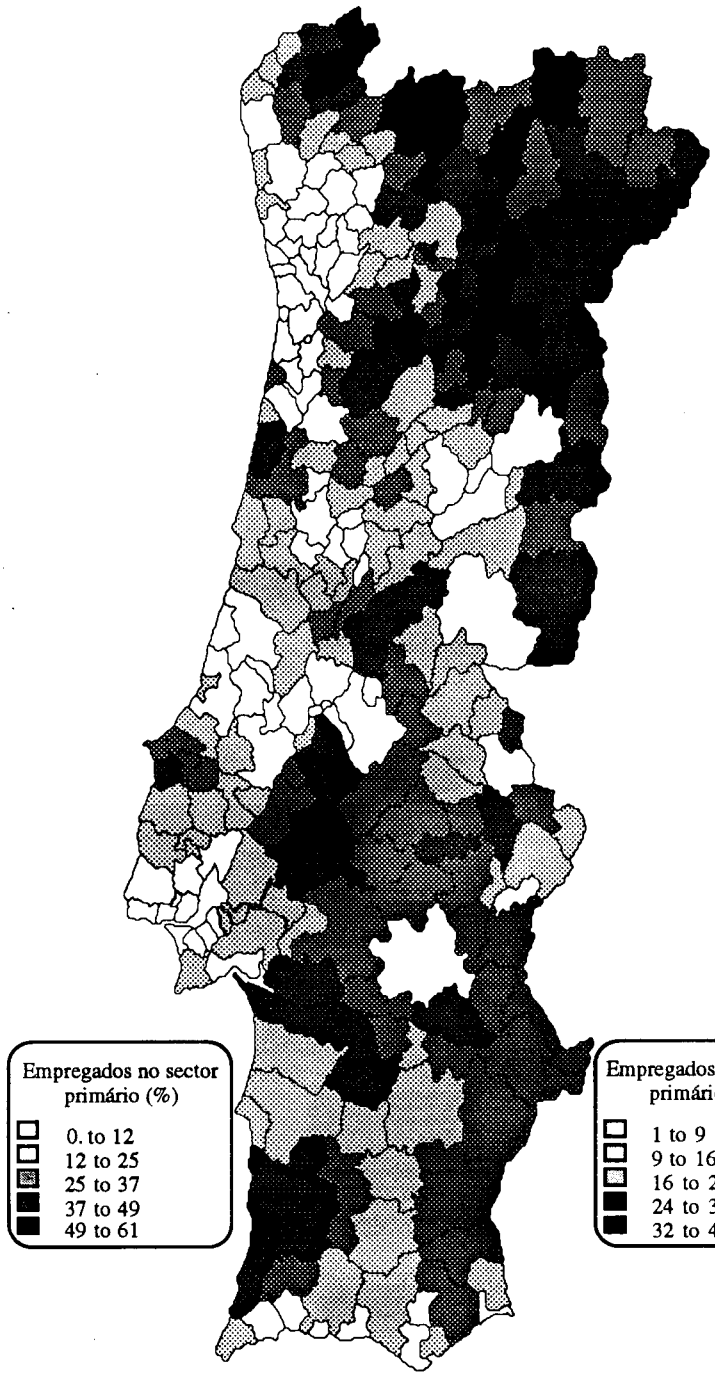
(Baptista, 1991). Desta forma, "ao iniciar-se a década de sessenta, à sociedade rural já não se deparavam novos espaços a conquistar para a actividade dos seus habitantes" (Ib., p.5). Atingido o ponto máximo, a superfície semeada anualmente começa a baixar a partir da segunda metade de 60, deixando os terrenos abandonados ou livres para a caça, a pecuária intensiva e a floresta. Este processo começou mais cedo no Alentejo, mas revelou-se mais intenso no Norte: no conjunto dos dez distritos mais a norte, a área semeada diminuiu 46% entre as médias dos anos 1960-64 e as médias de 1985-88.

Em consequência destas alterações no uso do território, que acompanham os fenómenos de emigração, diminuição da população activa agrícola e concentração da população nas áreas mais urbanizadas, "a sociedade rural assenta cada vez menos na actividade agrícola; esta já não unifica o espaço e a sociedade rural. Desenha-se, assim, a dissociação da agricultura, do espaço e da sociedade rural." (Baptista, 1991, p.34).

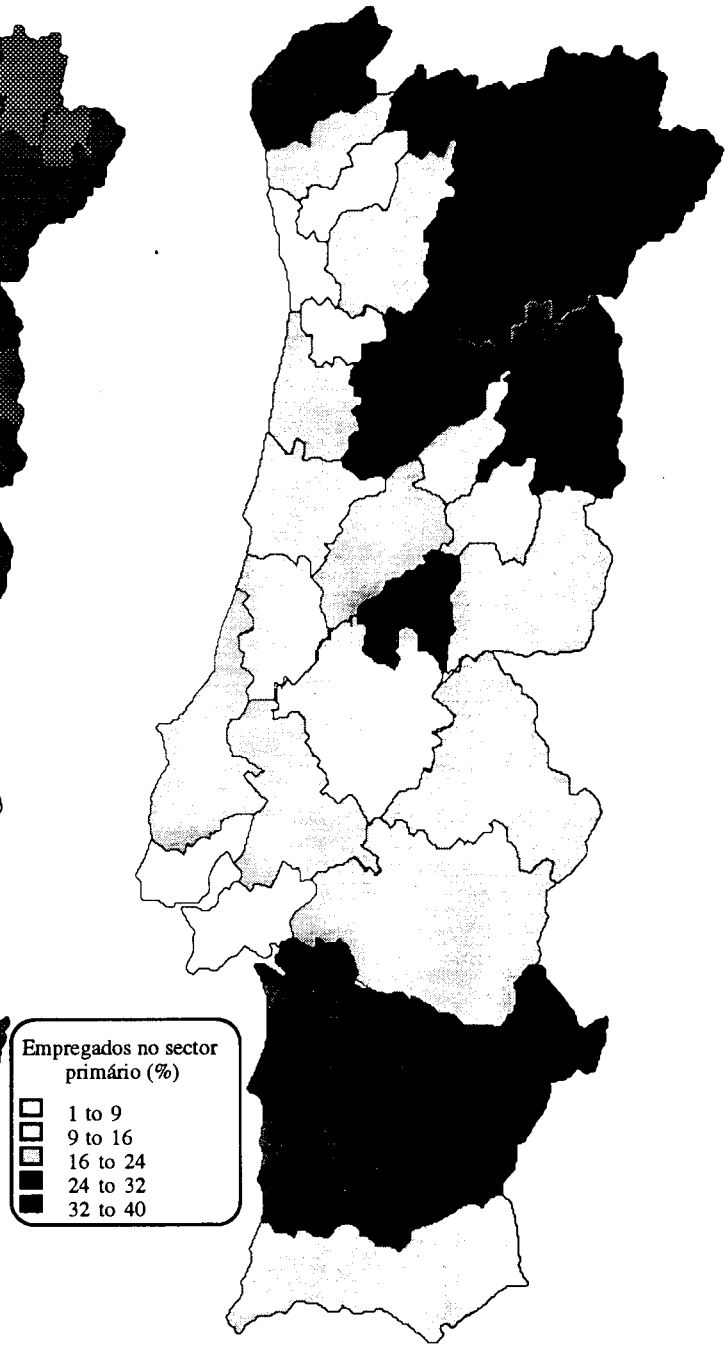
No entanto, ainda é significativo o peso da população empregue nas actividades estatisticamente abrigadas sob o termo "sector primário". Em 1970, os 939 845 cidadãos empregados no sector primário representavam 31,4% do total da população empregada; em 1981, os valores correspondentes eram 711 132 e 19,3%; em 1991, 413 325 e 10,5% (valores do Continente. Fonte: INE). Verifica-se uma tendência para a sobreposição das áreas de mais forte actividade "primária", em 1991, com aquelas onde ocorreu um decréscimo demográfico na década anterior, como é o caso de Alto Trás-os-Montes, Douro, Beira Interior Norte, Dão-Lafões, Pinhal Interior Sul e de da Região do Alentejo, em geral. (Cfr. quadro nº7 e mapas 4A e 4B; informações complementares no quadro nº A-9, em anexo). Não sendo este o local indicado para desenvolvimentos sobre esta matéria, registe-se a evolução verificada nas áreas que rodeiam o Grande Porto, entre 1981 e 1991, como é exemplo o Tâmega: 30,2% e 12,5%, respectivamente

MAPA Nº4A e 4B - POPULAÇÃO RESIDENTE EMPREGADA NO SECTOR PRIMÁRIO (%) - 1991

MAPA 4A - CONCELHOS



MAPA 4B - NUTES III



Fonte:INE (Quadros em anexo)

A utilização do campo para segunda residência ou para diferentes formas de turismo (que associam sempre novos modos de mercantilização da natureza), ou seja, a valorização do campo numa perspectiva urbana não parece ser suficiente para suster o êxodo, quando não é acompanhada por actividades produtivas relacionadas com a agricultura: "sem agriculturas passar-se-á do actual estado de fortíssimo declínio populacional e desvitalização social para a morte imediata do país rural, com aldeias e lugares fantasmas" (M.A., 1993, p.189) ou, como escrevem C. Cavaco e A. S. Ramos, "quando morre a última exploração morrem também os lugares e as aldeias: recuos das frentes de ocupação do espaço e do povoamento, mas não dos direitos de apropriação da terra, que continua a pertencer às famílias de outrora, para quem fôra instrumento de trabalho e quadro de vida." (PAOT e DGDR, 1994, p.119). A animação sazonal não é suficiente para "revitalizar a aldeia enquanto quadro de sociabilidade" (Hervieu, 1994, p.17) e mesmo a floresta não se revela uma actividade capaz de justificar uma população mínima (situação acrescida pela empresarialização da exploração florestal). Na expressão de Kaiser, estaremos perante espaços "em vias de alienação".

A este propósito, a história, não raro conflituosa, de expansão do eucalipto é um bom exemplo de separação entre a floresta e a sociedade rural. Para além de reduzir o espaço de alimentação do gado e de reduzir a mão-de-obra, "o eucalipto torna inevitável a ruptura dos homens com a floresta: não se apanham mais pinhas, carumas e ramagens para lenha, declina a fauna, modifica-se a flora das matas. O imaginário popular com os seus medos e fantasias não se reencontra neste arvoredo sem mistério" (Baptista, 1991, p.20).

Por outro lado, nas zonas de montanha e nas áreas menos férteis e mais marginalizadas pelo sistema agro-industrial, a actividade agrícola não consegue gerar receitas suficientes para manter activos, em especial os mais jovens, que fogem ao desemprego oculto, ao sub-emprego ou ao trabalho duro com remuneração incerta. Daí a necessidade de diversificar as economias locais e regionais e de buscar fontes complementares de rendimento, pois se "o desenvolvimento da sociedade rural é impossível

sem a agricultura, é igualmente impossível só com a agricultura" (M.A., 1993, p.224). Os modos de combinar as actividades agrícolas e as não agrícolas dependem sobremaneira da área do país, porque há agriculturas regionais e sub-regionais e são diversas as formas de aí gerir o trabalho e ocupar o espaço.

A consideração desta diversidade é fundamental para perceber que se há áreas onde o futuro próximo passará mais por uma "ruricultura", exercida por "ruricultores", que pela agricultura, outras há a requerer uma revalorização económica, social e ecológica da pequena agricultura de base familiar, ameaçada pelas políticas de "modernização" da agricultura portuguesa, pensadas à imagem das potências agrícolas europeias. Boaventura Sousa Santos defende que uma reinvenção da pequena agricultura familiar ("de modo não só a neutralizar a sua negatividade - transformando-a numa estratégia de afluência e de qualidade de vida e democratizando as suas práticas produtivas e reprodutivas- mas também a maximizar a sua potencial positividade: de uma vida activa e diversificada, conduzida em parte ao ar livre e em comunhão com a natureza, uma ideologia de produção baseada no socialmente útil e não no lucro e garantida contra os excessos de produção e de produtividade"-Santos, 1994, pp. 89-90) poderia permitir que "este modelo agrícola seja transcodificado e, de pré-moderno, passe a ser pós-moderno pelas combinações práticas e simbólicas que proporciona entre o económico e o social, entre o produtivo e o ecológico, entre ritmos mecânicos e ritmos cíclicos" (Ib., p. 60).

4.5. O (des)povoamento, a gestão do espaço e a localização dos serviços

No capítulo 1, ficou em aberto o problema de saber se a diminuição da população que tem vindo a ocorrer no interior do país se faz com ganhos para os centros urbanos aí localizados ou se estes não têm revelado capacidade de atracção sobre as zonas envolventes. A importância desta

questão reside no grau de sustentação que se pode retirar para as diferentes concepções de localização dos serviços em meio rural.

Nos anos 80, à escala regional, "em contextos de grande diminuição populacional, a população das áreas urbanas aumenta em Trás-os-Montes, na Beira Interior, em Dão-Lafões, no Alentejo Central e no Baixo Alentejo", enquanto, a nível local, "está em curso um lento processo de concentração da população nos principais aglomerados, em particular nas sedes de concelho." (MPAT/GEPAT, 1993, pp. 5-6). No caso da Região do Norte (NUTE II), a um aumento de 1,8% da população global, entre 1981 e 1991, correspondeu um aumento de 2,5% da população residente nas 84 sedes de concelho. De acordo com o tipo de relação que ocorre entre a evolução global e a evolução nas sedes de concelho, os concelhos podem ser agrupados do seguinte modo (MPAT/CCRN, 1994):

a) 52 concelhos com crescimento na sede

. 20 concelhos com centralização e crescimento concelhio;
. 25 concelhos com centralização e diminuição concelhia;
. 7 concelhos com descentralização e crescimento concelhio;

b) 32 concelhos com diminuição da população na sede

. 6 concelhos com crescimento concelhio;
. 26 concelhos com perda de população global e na sede

Nos 51 concelhos em que se verificou um decréscimo da população global, há equilíbrio entre o número daqueles cuja sede aumentou (25) e diminuiu (26) de população. Como o mapa nº5 ilustra, o Alto Douro é o sub-espaço com um maior número de sedes de concelho com perda de população na década inter-censitária; já no Alto Trás-os-Montes, as sedes de concelho apresentam uma apreciável resistência ao decréscimo demográfico global, nomeadamente em concelhos que, como iremos ver, se distinguem pelas mais elevadas percentagens de escolas com poucos ou muito poucos alunos, de que são exemplos os concelhos de Bragança, Montalegre ou Miranda do Douro.

Os centros urbanos locais (só) conseguem atrair uma parte da população que abandona os campos. Na realidade, o acréscimo médio da população nas sedes de concelho ficou aquém das expectativas do viajante impressionado com a quantidade de novas (e, não raras vezes, demasiado vistosas) construções nos centros urbanos do interior. A explicação está no crescimento do número de "alojamentos no centro urbano" (31% na Região do Norte, entre 1981 e 91), acompanhado do correlativo crescimento do número de "famílias no centro urbano" (23%). Logo, uma diminuição acentuada do número médio de indivíduos por família e por alojamento (MPAT/CCRN, 1994).

Mapa nº 5
Relação entre a evolução da pop. residente total e nas sedes dos concelhos onde ocorreu diminuição de população (1981-1991) - Região do Norte

Fonte: INE e CCRN.

Neste mesmo sentido, há um outro indicador que, apesar de merecer reservas devidas ao modo como é construído, fornece elementos de caracterização das tendências de evolução das formas de povoamento. Trata-se da dimensão dos lugares de residência, de que utilizaremos aqui a "taxa de população a residir em lugares com 2000 ou mais habitantes", limiar frequentemente utilizado em tipologias de classificação do rural. O quadro nº8 e os mapas nº6A, 6B, 7A e 7B dão expressão visual à evolução da distribuição das áreas com maior ou menor pendor de concentração da população, realçando a tendência geral para uma maior concentração na metade sul do Continente. Nesta perspectiva, o norte e o centro interiores são mais rurais que o Alentejo.

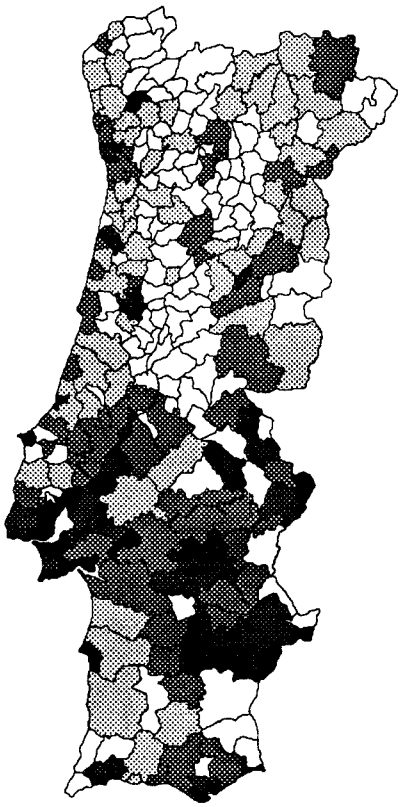
Quadro nº8
Evolução da população a residir em lugares com 2000 ou mais habitantes (%)

NUTES	1981	1991	evolução (2-1)
	1	2	3
Alto Trás-os-Montes	15,7	22,1	6,4
Ave	10,0	22,8	12,7
Cávado	24,4	29,9	5,5
Douro	14,4	17,4	3,0
Entre Douro e Vouga	22,5	23,6	1,1
Grande Porto	65,4	69,2	3,8
Minho-Lima	7,9	6,4	-1,5
Tâmega	2,1	8,3	6,2
REGIÃO NORTE	**29,9**	**35,4**	**5,5**
Baixo Mondego	32,7	39,1	6,5
Baixo Vouga	23,4	31,8	8,4
Beira Interior Norte	21,7	27,6	6,0
Beira Interior Sul	32,1	40,4	8,3
Cova da Beira	31,5	41,3	9,8
Dão Lafões	11,9	16,0	4,0
Pinhal Interior Norte	0,0	7,3	7,3
Pinhal Interior Sul	0,0	0,0	0,0
Pinhal Litoral	15,4	30,2	14,8
Serra da Estrela	16,9	21,7	4,7
REGIÃO CENTRO	**20,0**	**27,8**	**7,8**
Grande Lisboa	88,2	88,4	0,2
Lezíria do Tejo	44,7	48,0	3,4
Médio Tejo	28,3	34,3	6,1
Oeste	22,4	28,8	6,4
Península de Setúbal	78,1	80,1	2,0
R.LISBOA e V.TEJO	**71,8**	**73,7**	**1,9**
Alentejo Central	47,5	51,6	4,1
Alentejo Litoral	26,0	41,5	15,5
Alto Alentejo	40,4	42,3	2,0
Baixo Alentejo	41,9	43,6	1,7
R. DO ALENTEJO	**40,5**	**45,5**	**5,0**
R. DO ALGARVE	**40,0**	**46,8**	**6,8**
CONTINENTE	**43,7**	**48,5**	**4,8**

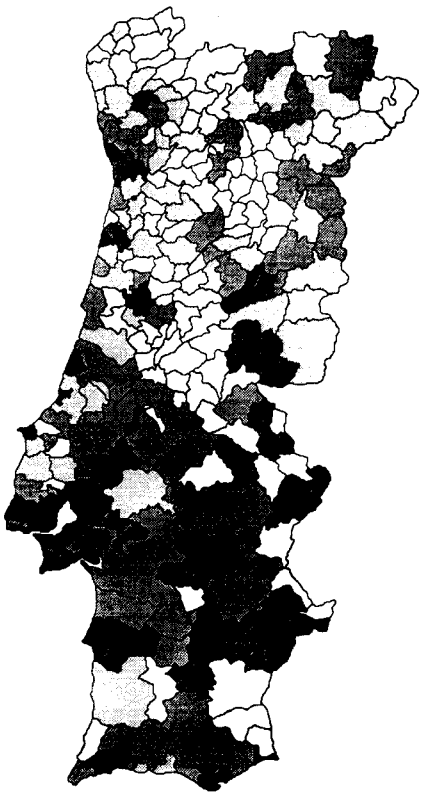
Fonte: INE - Recenseamentos da população. Tratamento de Paula Salvador.

MAPAS Nº6A, 6B, 7A e 7B - POP. RESIDENTE EM LUGARES COM 2000 OU MAIS HABITANTES (%)

MAPA 6A - 1981 (CONCELHOS)



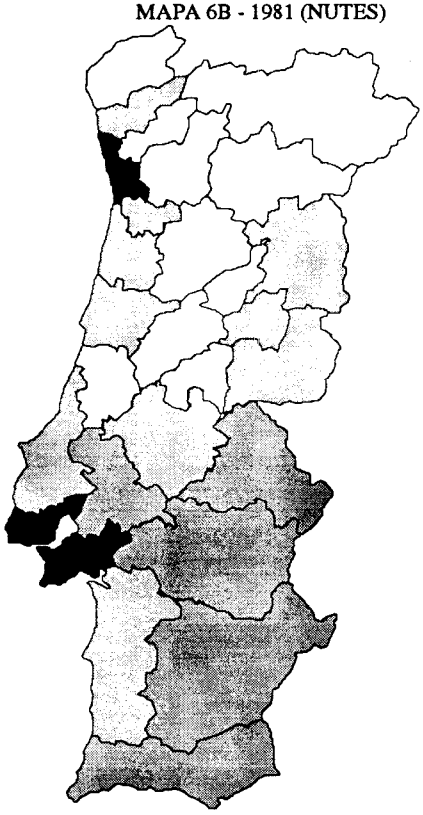
MAPA 7A - 1991 (CONCELHOS)



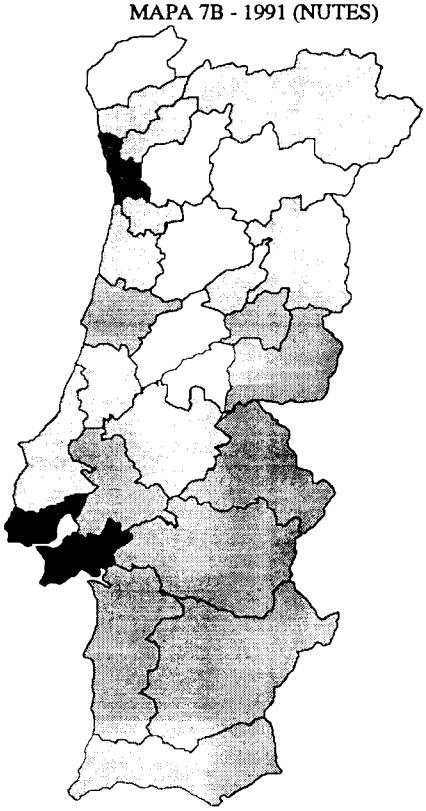
%pop. resid.em lugares c/2000 ou+ hab.

- 0.00 to 0.00
- 0.01 to 25.00
- 25.01 to 50.00
- 50.01 to 75.00
- 75.01 to 100.00

MAPA 6B - 1981 (NUTES)



MAPA 7B - 1991 (NUTES)



% pop. resid. em lugares c/2000 ou + hab.

- 0.00 to 17.64
- 17.64 to 35.28
- 35.28 to 52.92
- 52.92 to 70.56
- 70.56 to 88.20

Fonte: INE (Quadros em anexo)

À escala das NUTES II e em quase todas as NUTES III, verifica-se um aumento da percentagem da população a viver em lugares com 2000 ou mais habitantes (+4,8% no Continente). Esta tendência é particularmente notória no Ave, no Pinhal Litoral e no Alentejo Litoral. As áreas que, em 1991, mantêm valores mais baixos são o Pinhal Interior Sul e Norte, o Minho-Lima e o Tâmega. Nesse ano, 99 dos 275 concelhos do país não possuem qualquer lugar com mais de 2000 habitantes (informações complementares no quadro nº A-9, em anexo).

Os resultados globais não suportam satisfatoriamente a tese das cidades "intermédias", embora se possa retorquir que este modelo de estruturação voluntarista da rede urbana (ainda) não foi suficientemente aplicado para ser possível qualquer avaliação empírica. Afirmam os seus defensores que o desenvolvimento de alguns espaços urbanos, mesmo se polinucleados, nas áreas em regressão demográfica, é uma condição necessária de uma estratégia de retenção de população, com implicações nas políticas de acessibilidades, de equipamentos sociais e culturais, de desenvolvimento de serviços, porque se entende que sem suporte urbano e sem possibilidade de aceder, em escala sustentável, a espaços de fruição e de consumo, será difícil manter população nesses espaços rurais, em especial os mais jovens.

No campo escolar, verifica-se uma relação forte entre estas opções de ordenamento do território e o planeamento da rede escolar dos níveis secundário e superior. Já a estruturação da rede escolar do ensino básico interage de um modo complexo com a hierarquização dos lugares e da rede urbana. Como foi referido no 2º capítulo, as orientações políticas e as práticas administrativas perseguem a desconcentração da rede nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e a concentração no 1º ciclo. Estes movimentos tendem a reforçar a posição das sedes de concelho e das segundas ou terceiras povoações mais importantes, ou seja, a rede urbana à escala local. Assim, as dificuldades verificadas nos processos de concentração da rede do primeiro ciclo serão, em parte, expressões da resistência das povoações mais pequenas às lógicas de concentração.

Para além de duvidar da real possibilidade de aplicação das teses do reforço dos centros urbanos do interior, os mais críticos sublinham que, desse modo, não se garante as condições que contrariem e, ainda menos, invertam "as fortes tendências de abandono definitivo e total vazio humano de vastas extensões do território" (PAOT/DGDR, 1994, p. 180). No entanto, os mesmos autores, na mesma página, reconhecem que "a defesa dos serviços públicos [nas áreas mais isoladas] exige muita inovação, mantendo a sua qualidade média: concentração escolar; serviços postais itinerantes e periódicos; agrupamentos de serviços diversos; pluriuso dos equipamentos, nomeadamente dos de transporte" (...). Opções difíceis!

Numa perspectiva igualmente crítica, há quem entenda que o êxodo para as áreas metropolitanas ou a urbanização das zonas rurais não serão mais que duas faces diferentes da mesma realidade que é o progressivo desaparecimento das sociedades rurais, pois o crescimento das pequenas cidades do interior contribui para esvaziar as áreas rurais envolventes. François Guichard, reflectindo sobre a realidade portuguesa, pergunta-se se essas cidades podem servir para enquadrar a vida rural ou se são um primeiro passo no caminho para as áreas metropolitanas ou para o estrangeiro. E encontra um bom motivo para essa reflexão no ensino secundário, cuja massificação, que tanto tem servido o crescimento dessas cidades, ao predispor para o exercício de actividades terciárias, será um forte contributo para um posterior abandono, verificada a míngua de empregos correspondentes: "parece, assim, ilusório contar com o actual crescimento para sustentar um verdadeiro reequilíbrio do país e perigoso esperar que possa dispensar um política voluntarista de ordenamento do território" (Guichard, 1994, p. 43). Mas, afirmam outros, não será opondo a cidade e o campo que se evita a desertificação, nem é "fechando rurais com rurais e urbanos com peri-urbanos" que se consegue territórios socialmente integrados (Hervieu, 1994, p.23). Como veremos no próximo capítulo, nestas questões de planeamento e ordenamento do território, não há, entre as opções possíveis, soluções óptimas. Muito menos quando pensadas e enunciadas de uma forma universal.

Parece, contudo, ser consensual que um dos critérios de opção será o respeito e a promoção da igualdade de oportunidades, de ser possível sentir-se plenamente cidadão vivendo no campo e da agricultura, mesmo que os custos unitários ou por habitante dos serviços públicos e das infraestruturas sejam aí mais elevados que as médias nacionais. Mas o entendimento de quais são as formas mais adequadas de concretizar estes desígnios varia conforme a história, o lugar social e a perspectiva ideológica de cada um. Podemos tomar como exemplo o livro do Ministério da Agricultura que temos citado -"Dois contributos para um Livro Branco sobre a Agricultura e o Meio Rural". No primeiro contributo, defende-se que "a modernização do território, neste caso [ordenamento das áreas rurais], passa por uma racionalização das infra-estruturas e equipamentos que são outros tantos serviços oferecidos às populações", o que pode implicar, nomeadamente, o desenvolvimento do "conceito de cidade 'intermédia' que polariza uma rede de aldeias, acrescendo as suas funções centrais" (M.A., 1993, p.89). Já no segundo contributo, propõe-se "o re-equacionamento ou mesmo inversão das actuais tendências de 'racionalização' dos serviços (postais, de saúde e de educação, etc.) prestados em áreas rurais. Isso será possível se aqueles actores ["as autarquias, associações regionais e locais, ligas e grupos de cidadãos amigos disto e daquilo"] tiverem uma visão global dos diversos tipos de carências e das dinâmicas locais."(M.A., 1993, p.193).

Estas ideias, que, mais uma vez, se polarizam em torno da oposição racionalização global/participação local, derivam das lógicas, valores e objectivos que presidem às considerações gerais dos dois contributos. Assim, no primeiro caso, encontramos um discurso mais globalizante, racional, versando os objectivos políticos para o sector agrícola; no segundo, apreciamos uma fluência mais social, integrada, comprometida, que parte do meio rural e dos seus habitantes.

Na construção destas diferentes concepções, papel de relevo deve ser atribuído aos modos de percepção do espaço ambiente, "um espaço sentido e percebido pelos homens tanto em função dos seus sistemas de

pensamento como em função das suas necessidades" (Olivier Dollfus, citado em Pinto, 1985, p. 77). O espaço não é um dado geográfico, mas história, memória, oportunidades, relações de poder, expectativas.

É significativo que o conjunto de "sábios" franceses reunido em torno de Edgar Pisani, no "Grupo de Seillac", afirmem que "a primeira das condições para que este tecido agro-rural [constituído por centenas de milhares de pequenas explorações ameaçadas] sobreviva, é de natureza psicossociológica", porque os pequenos agricultores, frequentemente pluriactivos, "têm um complexo de inferioridade, balançam entre o desespero e a revolta" (Pisani, 1994, p.105).

Esses modos de perceber um determinado espaço são compostos de factores de natureza social, cultural, afectiva e até inconsciente. No dizer de Véronique Thireau, há quatro níveis distintos no modo de percepção de um determinado espaço: (i) "o nível real das estruturas existentes", herdadas de um passado de decisões administrativas, individuais, familiares ou empresariais; (ii) o "nível simbólico de uma imagem dominante que se "agarra" e que pode ser favorável e atractiva ou, pelo contrário, desmobilizante e repulsiva "; (iii) "o nível do potencial, frequentemente ligado ao nível simbólico que, real ou virtualmente, aparece aos decisores políticos ou económicos, aos indivíduos em geral como o território do possível, das oportunidades, do futuro"; (iv) - "o nível relacional, ambíguo e profundo, onde o vivido se mistura com o inconsciente. É o território do instinto, da pulsão" (Thireau, 1993, pp. 281-282). Estes níveis coexistem em combinações tão diferentes quanto as opiniões dos que sustentam que a aldeia não é um espaço arcaico a desaparecer, mas um lugar social de cidadania a valorizar, são diferentes das daqueles que preferem sublinhar que não adianta alimentar as visões nostálgicas de um "passado mitificado", de "convivialidade idílica" (Hervieu, 1994).

A diversidade de perspectivas que acabámos de referir (e a que, de algum modo, podem ser aplicadas as categorias da "tipologia de quadros de referência" de Boyd: "romântica-tradicional, urbana-idealista, racional-

tecnocrática e democrática-localista" -cfr. capítulo 1.5) ocorre de forma análoga no caso específico das escolas rurais, onde o problema consiste em saber se as opções favorecem a recomposição social nos meios rurais ou, pelo contrário, reduzem as possibilidades de dinamismo local pelo desenvolvimento de uma imagem negativa da escola rural, pensada e sentida como instituição arcaica, em oposição à escola urbana, moderna, espaçosa, eficaz, em suma, de "qualidade".

4.6. A escola básica no meio rural - entre o "reforço da identidade local" e a "desintegração social"

Como vimos, as questões em torno do futuro das escolas primárias inserem-se num conjunto de problemas comuns a outros serviços públicos e colectivos em meio rural. É, aliás, frequente que o encerramento duma escola ocorra numa sequência que inclui a desactivação da estação dos correios, do posto médico ou da linha do caminho de ferro. Os peritos da OCDE reconhecem que este "é um dos casos que melhor ilustra como é importante definir a política de ensino em função de outras medidas da política social" (OCDE, 1983, p. 55), mas tal não é suficientemente atendido nos meios educativos, a que corresponde, nas visões exteriores ao sistema escolar, a dificuldade de valorizar essa perspectiva.

Na realidade, embora "natural", não deixa de ser significativo o desequilíbrio entre, por um lado, a importância que reflexões e projectos oriundos de profissionais e agentes da área escolar atribuem à escola, como interveniente nos processos de evolução das colectividades locais, e, por outro, a menor, residual ou ausente valorização da escola por parte dos planos e dos projectos de desenvolvimento das áreas rurais. Na ausência ou no desconhecimento de qualquer avaliação geral realizada nesta perspectiva, suporto a afirmação anterior na observação pessoal e na análise de casos como o do programa de iniciativa comunitária LEADER I, cujos investimentos incidiram em acções de turismo em espaço rural, campismo, caça, pesca, piscinas, museus, espaços de lazer,

património edificado, parques naturais, recuperação de aldeias, etc., mas não contemplam projectos onde as escolas rurais mereçam lugar de destaque ou, quase sempre, uma simples referência. (PAOT e DGDR, 1994, pp. 154-158 e separata do diário PÚBLICO, de 23/03/95). A distância entre este não-entendimento da escola como espaço relevante na revitalização e animação das colectividades, por parte de uns, e a sua valorização como parceira no desenvolvimento, por outros, poderá ser explicada pela conjugação de (i) processos de sub-valorização da escola resultantes de perspectivas insuficientemente integradoras da realidade local; (ii) processos de sobrevalorização do papel e do lugar dos profissionais e dos especialistas das coisas da educação; (iii) processos de remissão das questões educativas para o terreno dos "especialistas" (iv) processos de indução, pelos canais de financiamento, das prioridades ou mesmo da natureza dos projectos; (v) situações de escassez de recursos técnicos actuantes no local, para além dos professores.

À falta de outros méritos, este raciocínio tem a vantagem de referir a dependência quase exclusiva que a escola tem da iniciativa dos professores para o desempenho de acções no seu "meio", para além do cumprimento das suas tarefas mínimas. Face a esta dependência, a "dança anual das colocações" de professores nas áreas do interior, as múltiplas mudanças durante o ano em escolas de mais difícil acesso e os índices de absentismo docente colocam dificuldades de relevo à generalização de uma perspectiva da escola como "agente de desenvolvimento". Quanto mais um meio é pobre em pessoas com capacidade de iniciativa, mais depende dos professores; mas, também aí, estes têm mais dificuldade em estar e menos desejo de permanecer.

Importa, no entanto, não reduzir a reflexão ao que a escola faz para além das suas tarefas "normais". Aliás, o fundamental está no que ela "normalmente" faz e, sobretudo, é. Neste sentido, poderemos começar por ver que a valorização da escola como meio ou "foco" de reforço das identidades locais, argumento utilizado com frequência pelos defensores da manutenção das escolas, é bastante problematizada por aqueles que sublinham o seu papel de integração no pensamento político da época e

da "nação" e de desintegração do grupo social local (Iturra, 1990), de modo especial nos meios camponeses, onde é mais forte o confronto entre os padrões culturais da escola (importância do escrito, do cálculo, da generalização) e os padrões da cultura local (a oralidade, a experiência, as interpretações religiosas). Seja-me permitido o (ab)uso de duas citações que julgo bem explícitas:

> "A escola é o instrumento principal de penetração linguística e cultural da sociedade englobante"; (...) permite ao camponês sair da sua autarcia cultural e, em consequência, entrar de corpo inteiro na sociedade englobante; ela enfraquece a autonomia da colectividade camponesa e prepara, ao mesmo tempo, tanto as vias da emigração e do êxodo, como as da penetração cultural através da imprensa e dos diferentes média" (Mendras, 1976, pp. 99-100).

> "A penetração da escola nos campos terá de ser encarada, nestas condições, como um momento - para alguns mesmo um momento privilegiado - da subordinação das colectividades camponesas à 'sociedade englobante'" (Pinto, 1985, p. 170).

Face a esta leitura da escola como um meio eficaz de transmissão aos alunos das áreas rurais do modo de vida urbano e de inserção do meio rural nos mecanismos do mercado e do capitalismo sem fronteiras, muitos dos que sempre entenderam e viveram a escola como algo de bom em si mesmo, nomeadamente os que alimentam actuações mais voluntaristas, sentiram-se interpelados no seu papel de agentes legitimadores desse sistema de reprodução social. No entanto, os contributos da sociologia da educação para o estudo da desafeição camponesa à escola têm proporcionado uma visão mais complexa deste fenómeno social e o (re)conhecimento da existência de uma multiplicidade de atitudes dos "camponeses" face à lenta e progressiva implantação do ensino básico (escolaridade de três, quatro, seis e presentemente nove anos). De facto, se esta implantação gera processos sociais profundamente questionadores da sociedade camponesa, a "autonomia relativa" desta manifesta-se na resistência à desvalorização da sua tradição, dos seus saberes e valores, do seu "capital cultural" ou dos seus "códigos restritos". Numa escola situada em contexto semi-rural, dois investigadores concluiram que os professores sublinham "a dificuldade de interacção por parte dos pais na compreensão dos saberes e actividades

escolares" e enfatizam a "desvalorização dos saberes da escola pelo mundo camponês" (Stoer e Araújo, 1992, p. 72), mas que "a cultura camponesa foi capaz de se articular, ganhando expressão no processo de negociação subtil da vida quotidiana da escola" (Ib., p. 162). De uma forma geral, poder-se-á afirmar que "a retracção camponesa face à escola tende a ser substituída, ou ao menos doseada, pela relação de adesão -prudente, calculada, desconfiada- à instituição." (Silva, 1994, p. 352).

Esta reflexão aplica-se especialmente aos processos de generalização dos níveis de escolaridade progressivamente tornados básicos e obrigatórios, ou seja, os actuais 2º e 3º ciclos. A escola primária já está há mais tempo inserida nas sociedades e nas paisagens camponesas, mas não pode deixar de ser entendida como um primeiro passo neste processo, pois as visões em relação ao futuro, as mais ou menos fundadas expectativas de prolongamento da escolaridade pesam no seu existir quotidiano. E quanto mais se avançar na implantação de um ensino básico de nove anos de escolaridade, mais a escola primária será ameaçada na sua "especificidade" e retirada de um "isolamento" que o é face à organização do sistema escolar, por "demasiado" próxima das poucas crianças a que se destina.

A este propósito, recordo que, ao ler um projecto de preservação e de animação de uma aldeia do concelho de Torre de Moncorvo, cujos actuais 400 habitantes não são mais que um terço dos moradores nos anos 60, deparei com estas duas frases: "concluiram cursos universitários cerca de 150 filhos desta terra, a maior parte deles trabalhando, naturalmente, em cidades do litoral". Este caso sugere-me três breves observações. Em primeiro lugar, estamos perante uma situação de forte ("destemperado"?) investimento na educação, o que está conforme às relativamente elevadas taxas de escolarização verificadas, nas décadas de 70 e 80, em certas áreas de Trás-os-Montes: os filhos dos que emigraram para França vêm para as escolas superiores do litoral e não voltam, pois já é um ganho geracional sair escolarizado para as cidades do litoral em vez de, não escolarizado, demandar as "franças". Como segunda nota, o carácter a diversos títulos historicamente situado deste processo de transformação

social, caracterizado pelo alargamento do mercado de trabalho, onde os títulos escolares são um trunfo cada vez mais necessário, pela desestruturação da sociedade local e pelo aprofundamento dos desequilíbrios regionais. Por último, registe-se o "naturalmente" aplicado ao "brain drain" doméstico.

4.7. Escola rural ou escola no meio rural?

Sem preocupação de repetir as ideias principais do capítulo que agora se conclui, e que se dispersou por vários horizontes, julgo oportuno recolher algumas linhas de força que deverão ser retomadas nos passos seguintes.

1. No panorama do espaço rural português, reconhecemos áreas de mais densa ruralidade e onde se verificam condições demográficas e de estruturação do povoamento propícias para uma acrescida ocorrência do problema que nos ocupa; referimo-nos, nomeadamente, ao norte e centro interiores e ainda ao Alentejo. Por analogia com a sugestão de reinvenção, num registo pós-moderno, da pequena agricultura portuguesa, tão frequentemente considerada ineficiente, arcaica e pré-moderna (Boaventura Sousa Santos, 1994), poderíamos perguntar-nos se a rede escolar do ensino primário, muito mais lenta a mudar que as envolventes demográficas, sociais e políticas das últimas duas décadas, e que, por isso, estará tão carecida de "modernização", não conterá elementos que, potencialmente, sirvam o desenvolvimento, já não de sociedades camponesas em vias de extinção, mas de novas dinâmicas sociais no meio rural. Uma rede escolar com défice de modernidade não possuirá trunfos de pós-modernidade, pela potencial valorização das dimensões não-produtivistas dos processos educativos, de ritmos escolares mais ecológicos, de escolas mais equilibradas? Em que condições?

2. Num contexto de depressão demográfica e social, a necessidade de decidir do encerramento de uma escola é uma ocasião de inquietação e crise para a colectividade em causa. As episódicas declarações políticas

em relação às escolas com poucos alunos apresentam uma conotação negativa ("suspender", "encerrar"), amplificada por ser mais uma conta num "rosário de problemas". Fechar a escola é agir negativamente ao nível simbólico, no modo como a colectividade olha o seu futuro. Por vezes, discute-se o abandono de um edifício escolar que foi construído pela população local ou que resulta de uma promessa que só muita teimosia fez cumprir. Mas há poucas, por vezes muito poucas crianças a viver nestes espaços e, na generalidade das situações, serão progressivamente menos nos anos mais próximos. Não é, pois, um problema que o tempo ajude a resolver, antes tenderá a agravar, pois mesmo o "repovoamento" que se verifica em certas aldeias parece ser maioritariamente realizado por reformados que regressam dos grandes centros empregadores do litoral ou da Europa. Este constrangimento revela-se incontornável.

3. A existência e o funcionamento da escola não têm impedido que muitas aldeias sejam progressivamente abandonadas ou que as taxas de natalidade continuem a baixar, como é evidenciado pela evolução das estatísticas demográficas e escolares. Mas está por provar que o encerramento ou a suspensão agravam essas tendências; ou, pela positiva, será que a escola pode ajudar a que essas povoações sejam mais atractivas? Um dos argumentos mais utilizados nas respostas negativas das autarquias face à inquirição preliminar do Ministério da Educação, tendo em vista o possível encerramento da escola, é a inexistência de estradas adequadas e condições de transporte. As povoações que não alcançam, nos anos 90, o investimento de um caminho transitável, justificam o funcionamento de uma escola. A opção, raramente explicitada, de preferência pelos investimentos que beneficiam as povoações mais compostas de gente e de eleitores, não tem reflexos na rede escolar, já implantada. A forma mais usual de pensar é a de que **ainda** se deve manter a escola porque **já** não há mais nada, mas, deste modo, só por si, dificilmente a escola "salva" a aldeia.

4. Julgo que tanto a manutenção da rede escolar, nos moldes em que está instalada, como as decisões de encerrar escolas sem cuidar das alternativas, como ainda a resistência a estas decisões podem ser manifestações equivalentes de desvalorização do ensino primário. De facto, o nosso problema não pode ser analisado só à luz de dificuldades de natureza administrativa e financeira ou de indefinições políticas (a desenvolver no próximo capítulo); essa desvalorização social e política é, neste caso, potenciada pela situação desfavorecida dos meios rurais. Na realidade, quem consegue marcar a agenda política no campo educativo não está particularmente "interessado" nas questões do ensino básico, nomeadamente do 1º ciclo, como certamente seria corroborado por uma análise da origem social dos alunos que frequentam as escolas "primárias" de frequência diminuta. Por outro lado, o domínio do discurso da educação como infraestrutura da economia, agora reforçado com a chancela reverenciada de Porter, convive com o menosprezo de franjas marginais do sistema escolar, mas que constituem os alicerces do processo de escolarização.

5. Num contexto de confronto entre culturas, a escola interage de uma forma complexa, como agente privilegiado dos valores da sociedade englobante. Diz-se, por vezes, que a escola **está** num determinado meio mas não **é** desse meio. Não será do meio no sentido em que a obrigatoriedade, os currículos, os manuais e, frequentemente, os professores vêm de fora; mas, ao estar e permanecer, tornam-se e são desse meio. Ou, como afirma Miguel A. Ortega, em vez de se falar de "escola rural", melhor será centrar o problema em torno da "escola no rural" (Ortega, 1994, p. 212).

As populações defendem a escola que **está** porque ela **é**, antes de mais, sinal da sua existência face ao Estado, longínquo ou local, e à povoação vizinha; **é** não ser preciso ultrapassar os "termos" para ir à escola; **é** também uma forma de (tentar) controlar os costumes pela proximidade, amaciar as "modernices" dos professores, não ter que vestir roupa "de saída" às crianças; **é** ainda um "direito adquirido", uma forma de ser parte e beneficiar do Estado. **Mais de que elemento de construção e reforço**

da identidade local por via da sua acção pedagógico-cultural, a escola rural é um instrumento de afirmação, um sinal de pertença, um raro benefício de que não se prescinde sem resistência. Se não forem nítidas as vantagens das alternativas, dever-se-á acrescentar.

Nesta linha de pensamento, ganha importância decisiva a natureza das alternativas que têm sido indicadas, pois, por norma, agridem esta forma de pensar e sentir a escola, ao indicar como alternativa a escola da localidade ao lado, de igual categoria na cotação social das povoações e das escolas, e provável motivo de rivalidade ancestral. Por outro lado, essas alternativas não indiciam qualquer sentido de estruturação de uma rede de povoações ou de reconhecimento politicamente assumido de que estas possuem recursos desiguais na resistência ao despovoamento. De facto, em quadros de interacção local cada vez mais alargados, tanto pela força da sociedade englobante como pelas insuficiências das pequenas unidades de povoamento, são outros os espaços da vida, do trabalho, do lazer, outros os espaços em que se pensa o desenvolvimento e a cooperação; também a **rede escolar carece de ser pensada à escala desses espaços e de novas formas de cooperar**, para além das velhas fronteiras da autarcia camponesa.

6. A situação actual de proliferação de centenas de escolas à espera de "morte natural" e a pobreza de alternativas criadas pela administração do aparelho escolar não asseguram às áreas rurais o usufruto de uma "justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares", no dizer da Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim o problema ganha em ser colocado no campo do exercício da cidadania, da possibilidade de discussão e debate dos problemas e de afirmação de vontades colectivas locais. É neste sentido que tentarei prosseguir.

5. SISTEMA POLÍTICO LOCAL E REDE ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO

> "As sucessivas mudanças de equipas governativas na área da educação, nos últimos quatro anos, a realização de processos eleitorais autárquicos e a descoordenação interna entre os serviços centrais do ME têm dificultado a execução de uma política de reordenamento que requer um rumo político inequívoco, continuidade e um grande esforço de concertação social" (Joaquim Azevedo, 1994, p. 54).

Por diversas vezes, tivemos oportunidade de assinalar que a organização dos equipamentos escolares do ensino primário e, em geral, as questões relativas às vertentes infraestruturais do sector educativo, constituem um caso interessante do ponto de vista da complexidade dos processos político-administrativos e institucionais. O leitor terá ainda presente a promessa de, também sob este ponto de vista, tentar compreender a progressiva discrepância entre o roteiro das medidas legislativas constantes do "Diário da República" e a evolução estatística do problema das escolas com frequência diminuta. Para cumprimento bastante deste desiderato, pretendo, neste capítulo, (i) caracterizar sumariamente o sistema político local no quadro do actual ordenamento político e jurídico do Estado português; (ii) descrever a evolução das competências e das práticas municipais na área da educação e os respectivos impasses; (iii) apresentar os traços gerais da intervenção das autarquias na questão particular das pequenas escolas rurais; (iv) caracterizar as formas de planeamento e intervenção da administração neste problema; (v) relacionar processos de decisão na área da educação e o desenvolvimento local nos meios rurais.

Duas outras notas introdutórias: a exemplo do que tem acontecido noutras vertentes deste trabalho, também aqui limitar-me-ei a referir os aspectos que julgo especificamente pertinentes para as matérias em análise. Em segundo lugar, não esqueço que as autarquias têm dimensão e capacidade política, financeira e técnica muito diferenciadas ou que são bem distintos os contextos sociais e culturais em que agem, por exemplo, o presidente da Câmara de Lisboa ou o de Freixo de Espada-à-Cinta. No

entanto, o esboço de caracterização do sistema político local que apresento, generalizável em diversos graus, acaba por ser especialmente pertinente para os municípios das áreas rurais que, dada a sua menor dimensão demográfica, económica e política, propendem a cultivar estilos de exercício do poder local que se aproximam mais destas ideias gerais; aliás, pelo seu peso no número total dos municípios, contribuem fortemente para a construção dos valores médios dos resultados dos inquéritos e para as descrições globalizantes.

5.1. Cinco breves notas sobre o sistema político local

Em primeiro lugar, importa considerar algumas **características do Estado português**, que, não sendo exclusivas deste país, se revestem entre nós de algumas peculiaridades. Boaventura Sousa Santos, em especial, tem insistido no "particularismo" próprio do Estado em Portugal e na "grande heterogeneidade e fragmentaridade" da sua actuação, em boa medida resultantes de diversas formas de interpenetração entre os "espaços estruturais das sociedades capitalistas", a saber: espaço doméstico, espaço da produção, espaço da cidadania e espaço mundial (Santos, 1994). Julgo não ser abusivo considerar que as práticas de poder local e, especificamente, as relações que se estabelecem entre os diferentes níveis de organização do Estado são factores que concorrem para as referidas heterogeneidade e fragmentaridade.

Uma expressão dessa "configuração interna" reside na própria organização do sistema político-administrativo que, na descrição de Fernando Ruivo, patenteia duas faces: "uma é constituída pelo discurso normativo que lhe preside, por todo o corpo de regras a que ele é suposto obedecer na concretização de directivas anteriormente emitidas, pela racionalidade com princípio, meio e fim de que se deve encontrar animado; outra, ao contrário, são os processos reais de actuação, as descontinuidades que se criam entre níveis decisórios e níveis implementadores, as variadas racionalidades pragmáticas e flexibilidades negociais de quem lida mais imediatamente com o tecido social activo."

(Ruivo, 1994, p. 99). Os traços destas faces não se encontrarão entre nós tão vincados como em países com tradição de um mais elevado grau de distinção entre o político e o administrativo (embora as nossas ideias sobre um dos paradigmas desta tradição - o Reino Unido- fiquem um pouco abaladas após saborearmos a série "Yes, Minister"). Em casos como o das escolas primárias, os níveis de decisão e de "implementação" são diversos e misturados e o "discurso normativo" não se apresenta animado de tão elevada coerência e racionalidade.

Uma segunda linha de força é a **natureza relacional** do poder autárquico, num quadro de ligações com espaços mais vastos (Giddens, 1987). Enquanto enraízado numa história secular, dotado de consagração constitucional e legitimado eleitoralmente, o poder local é autónomo face ao poder central; como poder que busca legitimidade pela "obra feita" e pela capacidade de atender a necessidades dos munícipes, carece, dada a limitada competência atribuída pelo quadro legal e a ainda mais limitada capacidade financeira, de manter uma relação de dependência avulsamente negociada com o poder central, num jogo de aparelhos políticos, administrativos e partidários de difícil destrinça: "enquanto actor colectivo, o local negoceia continuadamente a sua posição na hierarquia dos locais: é um local relacional" (Ruivo, 1994, p. 97).

Agindo, assim, entre o quadro jurídico de competências e atribuições e o recurso a processos negociais e ao informal, o autarca português não é um "mero administrador político" nem um simples aplicador "de directivas formuladas no quadrante da política e administração centrais" (Ruivo, 1994, p. 100). É um mediador entre centro e periferias, na administração e na política, agindo em zonas de incerteza e de penumbra, aproveitando informalmente das margens de manobra. Estes processos são potenciados, para além da referida dependência financeira das autarquias, pela necessidade que o político local sente de reforçar a sua autoridade no (re)conhecimento pelos concidadãos das suas capacidades pessoais de bem negociar com o nível central, de fazer trocas políticas e de insinuar ou exibir altas cumplicidades, em suma, do seu capital político de "notoriedade" e de "popularidade" (Bourdieu, 1989, p. 190).

Uma terceira nota diz respeito à formas de **legitimidade do poder local** de que Mozzicafredo e colaboradores identificaram quatro: (i) pelo procedimento (eleições e mecanismos jurídico-políticos), (ii) pelo conteúdo (realizações, satisfação de necessidades e reivindicações dos munícipes), (iii) pela participação (consulta de pessoas e organizações, negociação com associações e parceiros locais); (iv) pela manifestação carismática-pessoalizada do poder, em especial sob a forma de "presidencialismo municipal" (Mozzicafredo [et al.], 1991, p. 141). Ouso sugerir que as práticas municipais maioritárias decorrem da primeira forma de legitimidade, sublinham a segunda, praticam pouco a terceira e cultivam a quarta. Também às autarquias se pode aplicar, pelo menos em parte, a ideia de que a incipiência das estruturas de representação formal dos cidadãos e a debilidade das práticas de trabalho e de decisão colegial reforçam a ambivalência da relação com o Estado: desconfia-se dele, por faltar às promessas e ser prepotente e de difícil acesso, mas requer-se a sua intervenção a todo o propósito, "como se ele fosse um pai atento às aflições dos filhos" (M.A.,1993, p.124). Mas a atenção é desigual, as decisões tendem a ser avulsas e reforçam-se os sentimentos de rivalidade fraterna, inibidores de uma mais intensa prática de cooperação intermunicipal.

Em quarto lugar, é frequente atribuir-se ao nível local uma maior propensão para a cedência a **pressões de interesses particulares** e para o **eleitoralismo**. Podemos encontrar um bom exemplo na área que aqui nos ocupa: o facto de o número de escolas primárias encerradas ser diminuto, face ao número das que vão entrando nos limiares que indicam oficialmente a "suspensão", é por alguns justificado pelo "reforço da acção das autarquias no ensino básico", que terá permitido mais espaço de manobra ao "jogo das influências locais, de acordo com o qual pode ser preferível manter uma escola de três ou quatro alunos a perder eleições para uma assembleia de freguesia" (Antunes, 1989, p. 108). Entendo que a "acusação" de eleitoralismo, neste como noutros casos, carece de aprofundamento, de que indico alguns rumos: (i) se os eleitores (entre eles pais e professores...) penalizam os autarcas que encerram escolas é

porque têm razões para as quererem abertas, razões que entendem e poderão explicitar, pois "os agentes humanos, ou os actores - utilizo estes termos de modo indiscriminado - são capazes de compreender o que fazem enquanto o fazem; esta capacidade é inerente ao que fazem" (Giddens, 1987, p. 33); (ii) conhecidas estas razões, importa contrapor os argumentos que se lhe opõem ou, pelo menos, com aquelas concorrem, mobilizando diferentes noções de bem comum ou implicando diversas escalas de percepção dos problemas; (iii) julgo que será difícil provar a relação entre o encerramento de uma escola e um resultado eleitoral. Por outro lado, os "jogos de influência" não são uma particularidade do nível local. Apresentam uma expressão eminentemente local porque esta é a escala em que o problema ganha mais visibilidade, independentemente do maior ou menor grau de centralização dos processos de decisão. É também no sistema político-administrativo local que mais transparece que eleitos, funcionários, dirigentes de associações de índole profissional, económica ou cultural mantêm redes de conhecimento, cooperação e favores que lhes permitem jogar entre os seus interesses e os dos eleitores ou "utentes" e as orientações emanadas da administração, limitando a capacidade de intervenção desta.

Como quinto aspecto a sublinhar, a existência, no sistema político local, de um **défice de exercício do poder**. Para a equipa de investigadores citada, "mais que um problema de autonomia ou dependência, o défice de poder do sistema político local traduz-se num desfasamento entre as potencialidades e as capacidades de poder dos governos locais" (Mozzicafredo [et al.], 1991, p. 149). Concentrados na satisfação de necessidades de infraestruturas e equipamentos básicos, as autarquias têm revelado dificuldade de contribuir decisivamente para outras vertentes de desenvolvimento, de mobilizar os parceiros, de definir objectivos comuns, de ver para além do curto prazo, em suma, de encontrar novas formas de exercício do poder autárquico que aproveitem as potencialidades deste como dinamizador do desenvolvimento local. As insuficiências de financiamento, o cultivo de certas formas de legitimidade, a natureza do relacionamento com o poder central, de algum

modo inibidora da cooperação intermunicipal, serão alguns dos fundamentos desse "défice". No meu entender, o problema que aqui nos ocupa é um bom caso, a merecer ser analisado nesta perspectiva.

5.2. Autarquias locais e ensino básico

> "Em resposta ao seu ofício de 8 deste mês, cabe-me dizer-lhe que nem nas leis em vigor, nem nas anteriores, se encontra disposição alguma que obrigue as juntas de paróquia a fornecer aos professores os objectos de que fala (papel, mapas estatísticos, livros de matrículas e água), nem a mandar fazer o serviço de limpeza nas casas da escola, e por isso não pode satisfazer-se a lembrança por V. S. apresentada" (Ofício de 18 de Julho de 1883, subscrito por António Maria de Amorim, Secretário de Estado dos Negócios do Reino, e dirigido ao inspector escolar de Évora -citado por Vale dos Passos, "Jornal de Notícias", 3.10.88)

Alguns dos principais bloqueamentos que permitem explicar a situação da rede escolar do 1º ciclo situam-se em torno do jogo de repartição de competências em matéria de educação. Há responsáveis locais pela administração escolar que, perante as dificuldades de se situarem entre as hierarquias político-administrativas do sector e o poder local, entendem que só pode haver solução para este velho problema após acordo de todos os partidos, no âmbito da Assembleia da República, para evitar "aproveitamentos partidários". Interessará, pois, tentar perceber como se chegou a esta situação.

Após a instauração do poder democrático local, as autarquias, essencialmente os municípios, aumentaram progressivamente a sua participação na área da educação, nomeadamente nos processos de organização e manutenção dos equipamentos da educação pré-escolar e do ensino básico, nos transportes e na acção social escolar. Esta tendência deve-se a dois movimentos complementares: a crescente preocupação dos autarcas por novas áreas de actuação, visando o reforço da sua legitimidade pela satisfação das aspirações dos munícipes, e, por outro lado, a obediência mais ou menos activa a imperativos legais, decorrentes de um lento processo de transferência de competências e

encargos da administração central para a local. A este último processo não será alheio um menor empenho do Estado em determinados sectores sociais, de que será indicador elucidativo a desproporção entre meios e atribuições transferidas, frequentemente citada pelas autarquias. Esses movimentos não são uma especificidade portuguesa, pois acompanham uma tendência geral para a descentralização das responsabilidades no domínio das construções escolares. (OCDE, 1989).

No capítulo da produção legislativa e para o que nos preocupa, destaco o Decreto-Lei 77/84, de 8 de Março, que determina a transferência para os municípios de competências (também) na área da educação (artº 8). Este diploma não obteve a regulamentação prevista, excepto no que diz respeito à acção social escolar e aos transportes, pelo que permanecem indefinidas diversas áreas de responsabilidade. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (de Outubro de 1986), ao vir alterar o âmbito do "ensino básico", de seis para nove anos, reforçou a necessidade de precisar a delimitação de competências, o que ainda não foi realizado, apesar dos grupos de trabalho, das comissões paritárias Governo - Associação Nacional de Municípios e dos múltiplos seminários entretanto promovidos; assim, continua por cumprir o ponto 2 do artº 63º daquela Lei, segundo o qual uma "lei especial determinará as funções de administração e apoio que cabem aos municípios". Aliás, a LBSE, que identifica as principais funções da administração central (artº 44º), pouco define em relação ao nível regional e nada precisa sobre a administração a nível local, referida no nº 2 do artº 43º: "o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local".

As competências que a LBSE atribui aos órgãos locais autárquicos são partilhadas com outras instituições, no que diz respeito à educação pré-escolar, à educação especial e à educação extra-escolar, e estão limitadas a áreas de colaboração com as escolas, no âmbito dos ensinos básico e secundário, para além das indefinições acima referidas e respeitantes aos equipamentos escolares (Fernandes, 1988). Olhadas do "Diário da República", "as autarquias continuam a ser vistas quase exclusivamente

como responsáveis financeiros de edifícios, equipamentos, transportes e apoios socioeducativos, sem poderes mesmo de mera gestão dos edifícios de que são proprietários" (Fernandes, 1995, p. 3)).

A actual disputa política em torno de um conjunto de atribuições que o Governo pretende transferir para as autarquias, nomeadamente no sector educativo, é uma recorrência de velhos problemas, pois, perante a dificuldade de conciliar globalmente os interesses políticos, o poder central tem preferido, sem uma oposição constante e firme da globalidade das autarquias locais, a negociação isolada, fomentando e aproveitando-se da concorrência entre os municípios e cultivando os processos informais de mediação que caracterizam o Estado em Portugal. Um "Estado Labiríntico", assim o designa Fernando Ruivo, "um conjunto multifacetado onde confluem vozes e linguagens, enleios e enredos, onde portas se abrem e outras se fecham na imensidão dos corredores." (Ruivo, 1994, p. 91).

Embora esteja por fazer (ou, simplesmente, eu desconheça) uma avaliação das práticas autárquicas no ensino básico, constato que, para além dos elevados volumes financeiros dispendidos em transportes escolares, a criação e conservação dos edifícios do ensino primário e, sobretudo, a adaptação da respectiva rede às novas situações demográficas, sociais e educativas têm sido realizadas de forma muito desigual, contraditória e, na generalidade dos diagnósticos, insatisfatória, onde se incluem situações pontuais de extremo desleixo, nomeadamente em casos de dúvida quanto à utilidade de investimentos em escolas de futuro incerto, por passíveis de "abatimento aos efectivos". Por outro lado, há "ruído" na articulação entre os ciclos que estruturam os primeiros nove anos de escolaridade: a distância entre o primeiro e os outros dois ciclos é ratificada pela separação entre as obrigações das autarquias e da administração central, como que reproduzindo, nas e pelas estruturas do Estado, diferenças de estatuto sociocultural e criando, assim, dificuldades acrescidas às tentativas de implantação de uma educação básica integrada. Dois exemplos: pagando o ME os professores e as Câmaras municipais os transportes, há uma tendência para distorcer as decisões, conforme impliquem mais ou menos docentes e mais ou menos

transportes; confira-se, em segundo lugar, as dificuldades de generalizar as soluções organizativas geradas em torno das "Escolas Básicas Integradas"(cfr. cap. 2).

Os adversários do reforço da participação das autarquias na administração do ensino a nível local têm apontado algumas reservas, como sejam: (i) as diferentes opções e disponibilidades dos executivos autárquicos podem favorecer um aumento das disparidades no campo educativo, pois nem sempre as zonas mais necessitadas terão mais e melhor intervenção, (ii) a introdução de perturbações políticas na "neutralidade da escola" e (iii) uma insuficiente capacidade técnica e financeira da generalidade das autarquias (ainda se contam, entre os professores, velhas histórias de vencimentos atrasados, quando, na Primeira República, foram os municípios incumbidos de tal pagamento). Rebate-se, nem sempre com grande convicção, que (i) as disparidades têm-se reproduzido continuadamente num sistema centralizado, (ii) a escola não é neutra e é possível criar dispositivos organizacionais que façam a gestão das pressões locais, (iii) não é correcto exigir que as autarquias comprovem adequada capacidade técnica, antes de lhes serem outorgadas as competências e fornecidos os respectivos meios.

Embora não haja em Portugal a tradição de "territorialização das tarefas educativas", característica das sociedades anglo-saxónicas (Chambon e Proux, 1988), há correntes que defendem que as autarquias são instituições potencialmente capazes de conhecer a procura de educação e os possíveis factores de inibição, de definir a capacidade de acolhimento instalada e as suas limitações e de inserir a rede escolar no planeamento local (Henriques, 1990). No entanto, regra geral, os Planos Directores Municipais não ajudaram a alimentar esta perspectiva, tanto pelas condições gerais da sua elaboração, como por se entender ou aceitar serem outras as entidades competentes para a definição da "carta escolar".

Ainda na área dos equipamentos escolares, refira-se os esforços de numerosos municípios para captar a instalação de instituições e "polos" de ensino superior e ainda a disponibilidade para assinar dispendiosos

contratos com a administração central para a construção de escolas secundárias, mobilizando recursos financeiros que se afirma não existirem para assegurar outras condições infraestruturais no primeiro ciclo do ensino básico, de acordo com opções que, privilegiando a visibilidade da "obra feita", não são socialmente neutras, por responderem prioritariamente às expectativas das classes médias. A própria disponibilidade de fundos europeus para despesas de investimento reforçou as tendências para o que se pode designar por "política do cimento armado", que se expressa na opção por grandes construções, de co-financiamento assegurado, mesmo que possam não ser as mais necessárias ou urgentes. Neste contexto, encerrar escolas não é "lógico".

Em síntese: num contexto de indefinição propiciadora de negociações avulsas e casuísticas e de (des)responsabilização mútua entre níveis de administração, num quadro de práticas autárquicas que desvalorizam objectivamente a mudança das infraestruturas do 1º ciclo que as alterações demográficas e a política educativa impõem, é com dificuldade que o ensino básico se desenvolverá na sua globalidade, caminho este que se afigura como um dos mais fecundos na resolução dos problemas das escolas rurais.

5.3. As autarquias e as pequenas escolas rurais

Rotineiramente instadas pelos serviços do Ministério da Educação, as autarquias opõem resistência ao encerramento de escolas primárias. A consulta de dezenas de relatórios apresentados por delegações escolares concelhias e de respostas de autarquias no processo de consulta sobre a possibilidade de suspender, com efeitos no ano seguinte, as escolas sob alçada do Decreto-lei 35/85, permite identificar a argumentação que habitualmente justifica essa resistência:

> . falta de transportes, acessos impróprios para transportes escolares, indisponibilidade financeira da autarquia para custear a sobrecarga adveniente. Com variantes, a conclusão é a mesma: dado a Câmara não possuir verbas para o referido transporte, é de manter os alunos na escola actual;

. o Ministério da Educação quer fazer um negócio em que ganha e os outros perdem: "quanto ao agrupamento escolar, não sei se terá vantagens para os alunos, ou trará vantagens para o Ministério da Educação em reduzir postos de trabalho que é o que o Governo pensa" (presidente de uma Junta de Freguesia do nordeste transmontano);

. "as autarquias e as populações ainda não estão motivadas para a suspensão das escolas";

. as juntas de freguesia estão de acordo, desde que seja a escola do vizinho a encerrar, pois a sua tem excelentes condições: "esta escola é talvez a melhor das aldeias do concelho";

. há câmaras que só admitem encerramentos de escolas com menos de 5 alunos, outras com menos de 3, ou seja, contra-medidas de adiamento;

. mais recentemente, tornam-se mais frequentes as declarações de que só há disponibilidade para aceitar alterações à rede, depois de um "estudo profundo", desenvolvido, integrado, que contemple todos os problemas educativos do concelho.

Uma grande parte dos documentos consultados limita-se à constatação da ausência de alternativa ou, como não raro se escreve, "a única alternativa é manter as escolas". Mas há casos de expressão de uma plena consciência de que o simples encerramento e transbordo para a escola mais próxima é uma solução pobre, que não satisfaz. O presidente de uma Junta de freguesia da raia transmontana defende que

> "é preciso primeiro criar cantinas adequadas, transportes em condições, salas de estudo e convívio para que os alunos se sintam à vontade e só depois avançar com o programa de Reajustamento Escolar".

Ou, como escreve a delegada escolar de um concelho minhoto,

> "face à inexistência de condições capazes de permitir uma mudança para melhor e ao inevitável apego das pessoas aos valores da sua terra de naturalidade, que nalguns casos origina rivalidades difíceis de combater no imediato, parece pouco provável que este tema, a ser levado até ao fim, possa decorrer da forma pacífica que, naturalmente, se pretende".

Será mesmo interessante pormenorizar uma situação, neste caso referente a um concelho do interior da Região Centro.

> Perante um panorama de 32 escolas (29 com um professor, 2 com 2 e 1 com 4, num total de 37 docentes) e 333 alunos (valor que está em quebra constante e progressiva), a delegação escolar, quando superiormente instada

a apresentar propostas relativas às 21 escolas do concelho com menos de 10 alunos, propõe um reordenamento que concentra os alunos em 6 escolas (4 com dois professores, 1 com três e 1 com 6, num total de 17 docentes), para o que, no que respeita a equipamentos, só seriam necessárias obras de pouca monta numa das escolas. Não havendo qualquer referência ao "destino" dos 20 professores que a aplicação da proposta tornaria excedentários (passar-se-ia de um *ratio* alunos/docente de 9 para 19,6), as dificuldades centrar-se-iam no reforço de verbas de que o município carece "não só para transportes, como também para refeições, pessoal, obras, material, etc.". À imagem do que consta noutros relatórios, também aqui o absentismo docente é significativo, "pois há casos em que o número de dias não cumpridos ultrapassa os 30 num ano escolar. Este problema tem a ver não só com o isolamento de algumas escolas e a distância destas à residência dos professores, como também com outros factores cuja discussão não cabe neste relatório".

Numa perspectiva geral, podemos caracterizar as práticas autárquicas em relação às escolas primárias recorrendo aos seguintes traços:

1. O argumento da indisponibilidade das autarquias para suportarem a sobrecarga financeira adicional que decorre(rá) da concentração da rede ocupa um lugar primordial nas justificações da resistência autárquica ao encerramento das escolas com poucos alunos. Por certo que tal indisponibilidade será nuns casos efectivamente financeira, pois verifica-se elevado grau de correspondência entre os concelhos com necessidade de alterações mais extensas e onerosas e os concelhos com menor capacidade financeira, noutros casos será fundamentalmente política, de resistência à assunção de um encargo tido por alheio ou injusto, pois ao acréscimo das despesas municipais corresponde uma "poupança" em benefício da administração central. Por outro lado, as autarquias desconfiam da concretização de futuras benesses compensatórias.

2. Os serviços do Ministério da Educação fazem uma consulta formal para cumprimento do Decreto-lei 35/85, as autarquias respondem, os processos ficam a aguardar melhor oportunidade: dever cumprido, registada a pouca colaboração das autarquias. As alternativas à suspensão não convencem, os órgãos autárquicos exercem uma espécie de poder de "veto", as situações mantêm-se ou, ao menos estatisticamente, agravam-se. A oposição efectiva ou potencial das "populações" das localidades com escolas "ameaçadas" acaba por servir

como justificação para "uma desatenção orçamental permanente com o meio rural" (Carmena e Regidor, 1984, p. 160).

3. Nas situações em que se tem concretizado a suspensão de escolas (para além dos casos em que esta decorre de se ter chegado a uma absoluta falta de alunos...), verifica-se a existência de contrapartidas do Ministério (escolas novas de outros níveis de ensino, por exemplo) ou a intervenção de um autarca especialmente sensível a situações mais degradadas ou às pressões de professores e de responsáveis locais pela administração escolar. O carácter avulso destas decisões é sinal da dificuldade de definir uma linha orientadora das práticas e das decisões que se tomam ano após ano.

4. Nota-se uma crescente utilização, por parte dos responsáveis locais da administração escolar e dos autarcas, de uma linguagem de algum modo tributária das ciências sociais ou de discursos sobre o desenvolvimento, como será o uso de termos como "interesses da comunidade" ou de "escola como polo de desenvolvimento" e "foco cultural". Embora o discurso revele nítidas contradições, a utilização deste recurso denuncia uma intenção de justificar as posições com trunfos que possam equivaler aos do "adversário".

5.4. Problemas no planeamento e na gestão do sistema escolar

Se as autarquias respondem habitualmente com uma atitude de defesa das situações existentes é também porque se dirigem a um interlocutor sem capacidade de propor alternativas válidas para o futuro das escolas primárias em meio rural, pois a administração experimenta dificuldades específicas para lidar com este problema. A primeira dificuldade residirá no facto de que, num cenário de massificação do sistema escolar e de elevação dos índices de escolarização, os esforços de concepção e os recursos estão orientados para o crescimento, pelo que processos diversos, onde predominam lógicas de retracção ou de reafectação, evidenciam as limitações das práticas habituais de planeamento e de

gestão. No caso em análise não se trata só de construir e crescer, mas também encerrar, deslocar.

Em segundo lugar, a escala em que os problemas ganham existência (e na qual são mantidos por interesse político ou por procedimentos administrativos) não é a mais propícia para a aplicação de modelos primordialmente abstractos, revelando as insuficiências sociais, culturais e políticas do já fragilizado modelo "tecnocrático" de planeamento, assente na crença de que os "especialistas" ou os "técnicos" levam a racionalidade ao terreno do desordenamento. Os trabalhos oriundos da administração, ou por esta encomendados, recorrem predominantemente a metodologias difundidas pelas organizações internacionais (UNESCO, OCDE, CEE/UE, Banco Mundial). A produção obtida merece um balanço (auto-)crítico, tanto pela excessiva confiança nos métodos de previsão e de redução das incertezas por via da sofisticação dos modelos, em desfavor de um conhecimento mais íntimo das condições reais dos processos educativos e sociais, como pela insuficiente experimentação prévia ou pela ausência de avaliação das intervenções (UNESCO, 1989). Assim, tendo como pano de fundo os pesados constrangimentos financeiros, as transformações técnicas e organizacionais e a complexidade crescente dos sistemas educativos, os "sábios" do planeamento da educação, reunidos sob a égide da UNESCO, propõem-se práticas mais estratégicas e contratuais que programáticas e normativas. À ideia de planeamento estratégico, ligam as noções de "planeamento participativo", "negociado" e "descentralizado", para o exercício dos quais o responsável pelo planeamento deve ser formado, tendo em vista a "negociação, meio de o inserir no jogo da decisão colectiva" (Ib., p. 38).

Em terceiro lugar, a afectação de recursos de investimento de capital (dignos de figurar no PIDDAC, no PRODEP ou em outros mecanismos "nobilitados" de financiamento) pode não ser aqui o essencial. Os problemas específicos dos transportes escolares e respectivos custos, a negociação de responsabilidades e encargos entre níveis políticos e administrativos, os interesses dos professores, dos pais, dos autarcas, dos

empresários de transporte de passageiros e de outros sujeitos directamente implicados ou a rivalidade entre povoações são algumas das componentes do problema a que uma racionalidade "instrumental" se revela incapaz de responder, requerendo a mobilização de uma racionalidade "estratégica", entendida esta como modo de escolha de objectivos e de acção que contempla a limitação dos meios disponíveis e a existência de vontades sociais diversas e, por vezes, opostas (Lopes, 1989, p.142). A distância que frequentemente separa as decisões em matéria de política educativa das condições concretas da sua aplicação, distância expressa em elevados níveis de ineficiência e de ineficácia, poderá ser compreendida no quadro do domínio de uma "lógica decisional", decorrente das exigências macro-económicas, das prioridades políticas e das negociações com grupos de representação social e profissional, em prejuízo de uma "lógica educativa", assente nas "aspirações escolares das populações, [nos] projectos de vida das comunidades, das famílias ou dos indivíduos" (Ambrósio, 1992, pp. 11-12). Daqui, a pertinência tanto do estudo da intervenção dos actores sociais para a compreensão das dificuldades de aplicabilidade das decisões políticas em educação, como da valorização de "processos de implicação das populações e capitalização dos seus modos de identificação comunitária, suas disposições e práticas simbólicas, como recursos de desenvolvimento auto-centrado" (Silva, 1988, p. 47).

A perspectiva estratégica, atrás referida, é igualmente crítica de uma concepção dos espaços como territórios homogéneos e regulares, sobre os quais se pode, uniformemente, projectar diferentes variáveis, a fim de determinar a maximização da eficácia dos serviços educativos. Esta concepção será característica de um "paradigma funcionalista", ou seja, do predomínio da visão economicista de "afectação óptima de recursos escassos", a que se poderá opor um "paradigma territorialista", entendido como uma perspectiva global que valoriza os processos de interacção entre interesses contraditórios num espaço determinado e "singular" (Henriques, 1990, p.44).

Nas práticas mais correntes, verifica-se uma difícil compatibilização entre os planos e as variáveis políticas e entre os planos e a sua aplicação, correspondendo a uma divisão de trabalho que hierarquiza, nem sempre com distinções bem nítidas, os políticos, os planificadores e os responsáveis pela execução. Os políticos guiam-se pelo "bom senso" (algo que, evitando estar longe do "senso comum", procura o "consenso"), ora utilizando os planos para legitimar opções, ora abandonando-os quando se revelam pouco "sensatos", porque não têm em devida conta "as realidades" ou os "critérios de ordem política". Por outro lado, os "executores", além de atenderem às "razões" emanadas dos políticos, procuram mais a conformidade administrativa que a aplicação eficaz dos planos.

A natureza hierárquica e burocrática das práticas de planeamento dificulta o desenvolvimento de processos mais permeáveis e flexíveis de participação dos directamente interessados e não permite o acréscimo de legitimidade que esta participação pode proporcionar. De facto, para além de sinal da afirmação dos aparelhos técnicos e dos seus profissionais, o planeamento é uma estratégia de reforço da legitimidade do exercício do poder político. (A esta luz não será estranho que, entre nós, nos últimos anos, a existência de maiorias absolutas tenha contribuído, certamente a par de outros factores, para a relativização do lugar do planeamento).

A racionalização, a eficiência ou a eficácia tendem a surgir como objectivos autónomos na administração dos sistemas educativos. A ausência de política favorece a autonomização desses valores instrumentais, transformados em argumentação auto-justificativa, de difícil avaliação. Em certos casos, mais adequado seria falar-se de uma política de ausência. É com saber de experiência feito que se escreve: "O ME tem tido receio em agarrar a problemática do reordenamento da rede escolar; é um *dossier* que anda nas mãos de sucessivos ministros mas, de tão quente que é, passa de mão em mão. A tarefa, como já referi, tem incidências sociais e culturais bastante profundas e é, por isso, complexa." (Azevedo, 1994, p. 54).

Concluo este sub-capítulo recordando que o problema das pequenas escolas rurais está encalhado em impasses de natureza política: em causa estão opções, prioridades, afectação de recursos (financeiros, por certo, mas também políticos), mais que pretensas questões técnicas irresolúveis. A administração não se revela capaz de criar alternativas ou então, induzindo e colaborando na criação destas ou simplesmente tolerando-as, trava a sua generalização e institucionalização, seja pela quase inexistência de medidas especiais de colocação plurianual de professores e pela não regulamentação de apoios específicos para professores deslocados em situações desfavoráveis, seja pela arrastada preparação de novas tipologias de estabelecimentos escolares mais consentâneas com a realidade demográfica e com os objectivos gerais da política educativa, nomeadamente para o ensino básico, ao menos tal como aparece definida nos magnos documentos legislativos.

5.5. Processos de decisão sobre as escolas rurais e desenvolvimento local

> "A reconversão de solidariedade comunitária em cooperação modernizadora, o reinvestimento do tecido social tradicional como capital humano, a vitalização dos padrões simbólicos de referência como prevenção de rupturas identitárias, a intervenção de vários grupos da população em todas as etapas dos projectos de desenvolvimento [...] tudo isto é significativamente crismado de 'participação-desenvolvimento'" (Silva, 1988, p. 48)

O tratamento da relação acabada de enunciar interessa-nos segundo duas perspectivas, aqui separadas por comodidade analítica. A primeira é a de uma concepção dos espaços educativos que contemple concretamente as condições locais -condicionamentos, recursos e possibilidades- como caminho para a definição de soluções apropriadas; do ponto de vista da administração, corresponde a considerar a escola não como uma simples ramificação terminal do Estado, mas como objecto de investimento, interesses e afectos da parte da colectividade. Esta atitude é, ao mesmo tempo, necessária para a resolução de cada problema e para a mudança estrutural do ensino básico (pelo que seria mais correcto falar de educação básica), ou seja, a acção à escala local constitui parte de um

processo social global: é a partir de uma visão de estabelecimento escolar na sua "centralidade local e agora nas suas relações com outras instâncias de incidência local, e da nova natureza das respectivas interacções, cooperação e parceria, que a nova organização da educação básica pode começar a desenhar novos contornos e novos conteúdos" (Pires [coor.], 1994, p. 123). Importa, assim, valorizar uma concepção multidimensional dos espaços educativos que integra tanto a distância física como a distância cultural e social ou o "grau de apropriação das instituições e de intervenção das populações directamente interessadas" (Furter, 1981, p. 75). Os mais fortes adversários desta perspectiva são, como já identificámos, a organização vertical das organizações, em especial as mais burocratizadas, dificilmente compatível com a necessidade de articulações horizontais com outros "sectores" ou instituições e a centralização de uma administração que emite, *urbi et orbi*, orientações, normas e circulares, suscitando mais a conformidade com as regras gerais que o trabalhar das condições de sucesso das acções.

A segunda perspectiva dessa ligação é a integração do problema específico das escolas rurais nas dinâmicas de desenvolvimento da comunidade, no conjunto dos seus problemas, nos programas de acção e na mobilização dos recursos locais; do ponto de vista das dinâmicas locais, trata-se de integrar a questão das escolas nos horizontes de futuro, fazer dela uma crise e uma oportunidade de desenvolvimento. Neste sentido, o local não é uma resposta, antes um caminho, uma escala, a consideração do espaço e do tempo, ou seja, a valorização do contexto de interacção social local, para o que se deve começar por pensar as estruturas escolares num quadro de uma temporalidade mais longa e de espaços mais consentâneos com a vida quotidiana dos cidadãos, atendendo à diversidade social e cultural e envolvendo as possibilidades de revitalização económica e demográfica e de recomposição social dos espaços em causa. As principais dificuldades de desenvolvimento desta perspectiva estarão na (in)capacidade de, perante os argumentos da administração, os residentes das colectividades com escolas ameaçadas replicarem com outros argumentos, promovendo um confronto de níveis do social em que o local não seja esmagado ou, se renitente, esquecido e se criem condições

alternativas. Este confronto também é político, já enquanto objecto de relações de poder, já pela implicação de níveis institucionalizados do aparelho de Estado, e expressa-se numa tensão entre uma definição de justiça standardizada e "uma outra definição de ordem, mais local e que deve ter em conta princípios de justiça mais diversificados: a confiança das pessoas numa escola que lhes está próxima, uma exigência de transparência da vida política e sobretudo uma definição local de equidade" (Derouet-Besson, 1991, p. 78), num contexto de permanente comparação com as povoações vizinhas. As novas ou renovadas formas de definição do interesse geral (Derouet, 1992) evidenciam uma "extensão do domínio da política" e do "sentido político das gentes comuns" (Derouet-Besson, 1991, p. 78), que se afirmam apesar da tendência para o monopólio dos políticos profissionais (Cfr. Bourdieu, 1989).

Mas porque de integração falamos e porque "integrado" é um dos adjectivos que mais se utiliza para qualificar o desenvolvimento, detenhamo-nos por momentos no esclarecimento deste conceito, seguindo de perto José Maria Cabral Ferreira e Augusto Santos Silva. São três as acepções de integração que este último autor identifica: (i) um processo ou mesmo um projecto de desenvolvimento é integrado, desde logo, quando há articulação entre níveis e serviços da administração e são contempladas as diversas componentes ou "esferas" da realidade local -económicas, sociais, culturais, políticas, ecológicas, etc.-, esforço que, no campo das ciências, encontra expressão na interdisciplinaridade ou em novas áreas científicas de interface; (ii) um patamar mais exigente é o da integração territorial, de vinculação a um território, a uma "matriz cultural", aos seus recursos, à tradição e à capacidade de transformação: "ao longo e no termo do processo de mudança, verificamos ainda que ela [a identidade, pessoal ou colectiva] é a mesma, mas também já outra: tem uma identidade que permanece, mas que se enriquece e complexifica com novos modos e conteúdos integrados e sintetizados no novo conjunto." (Ferreira, 1983, p.23); (iii) na terceira acepção, a integração ocorre entre o dentro e o fora, o interior e o exterior, entre protagonistas locais e técnicos de fora: "hoje requere-se um novo equilíbrio que conjugue e torne fecundo

o encontro do exterior com o interior, de novas técnicas e propostas de vida com a matriz cultural elaborada ao longo dos anos" (Ib., p. 26)

Quando aqui falamos de desenvolvimento, enfatizamos uma perspectiva de processo mais que uma realidade alcançada, referimo-nos a horizontes e projectos mais que a um conjunto de aquisições. Deste modo, também nos reconhecemos nesta feliz definição: "o desenvolvimento constitui uma sequência complexa de procuras, descobertas e escolhas" (Henry Bruton, citado em Silva, 1994b, p. 599). Nesta perspectiva, importa sublinhar a importância das condições organizativas. Ora, já é mais ou menos comum afirmar que se encontram no meio rural português sociedades ricas em relações familiares e de vizinhança, em "sociedade-providência", mas que aí escasseiam as organizações mais formais de defesa e promoção de interesses específicos ou que, existindo, funcionam de um modo que dificulta a concretização destes objectivos. Dito com uma prosa mais colorida:

> "a proeminência de relações personalizadas fortes nas organizações, sem o contraponto de órgãos colegiais, alimenta o comportamento arbitrário e caprichoso, o clientelismo e a cunha, a dependência e a menoridade de todos. Nutre ainda uma desconfiança profunda e generalizada face a qualquer ideia colectiva nascente. Impede também a existência de representantes devidamente legitimados e capazes de assumirem plenamente o papel de interlocutores face aos de fora, sejam estes quais forem." (M.A., 1993, p.122).

A dimensão institucional e o fomento das capacidades de animação e de coordenação são condições básicas para ultrapassar a dificuldade que o meio rural tem em se fazer ouvir e em, partindo habitualmente de uma situação de dependência, exigir a solidariedade da sociedade local, regional ou nacional. Sendo a rede escolar do ensino básico nos meios rurais quase integralmente estatal, os "partenariados" poderão ser espaços públicos intermediários entre o Estado e a "sociedade civil", propiciadores de um melhor relacionamento entre os diferentes níveis de administração e entre estes e as formas institucionais privadas ou associativas, processos fundamentais para assegurar o primeiro nível de integração.

As redes institucionais, quando dotadas de capacidade técnica e recursos humanos, são infraestruturas imateriais de apoio aos processos de desenvolvimento, pois estes requerem uma modernização dos quadros institucionais que acompanhe a melhoria das acessibilidades e dos meios de comunicação, as mudanças sociais e culturais e as novas formas "culturais" de entender o espaço e organizar a vida colectiva.

Cruzando esta reflexão com a do capítulo anterior, impõe-se uma questão de grande pertinência na procura de alternativas para a situação das escolas rurais: a "integração territorial" nas áreas rurais deverá ser pensada em espaços cada vez mais alargados, à imagem dos novos horizontes da vida quotidiana e das interacções sociais locais, para não referir as que ocorrem com os ausentes cada vez mais presentes. Uma das vertentes será a articulação interparoquial e intermunicipal ao serviço de dinâmicas mais adequadas à escala dos problemas e à intervenção de outros actores institucionais e não-institucionais.

Não se conseguirão soluções adequadas com o menosprezo do desejo das pessoas de terem uma escola intramuros, mas trabalhando com elas as hipóteses de melhorar a escola que têm (de que beneficiam), mesmo que esta possa estar na freguesia ao lado. Ocasião para conversar, sopesar argumentos próprios e alheios, envolvendo os directamente interessados na resolução dos problemas, sob pena de confrontos desiguais entre identidades colectivas passadistas e as pressões "englobantes". Que futuro querem as pessoas para a sua terra? Qual a percepção social de progresso e desenvolvimento? Já estamos no terreno da dimensão educativa dos processos sociais (Silva, 1990), ou seja, do tratamento dos problemas de uma forma que desenvolva as capacidades das pessoas, nomeadamente as que aumentem os níveis de participação, a mobilização dos recursos locais e as que, promovendo uma representação positiva do futuro, incentivem à construção de caminhos para um melhor estar.

6. COMUNIDADES, ACTORES LOCAIS E PROFISSIONAIS

Em diversas vertentes da análise da evolução da rede escolar, enquanto processo social e político localmente diferenciado, referimos que esta evolução constitui, em boa parte, o resultado de actuações locais, sob formas variadas de deslegitimação das medidas governamentais e de resistência à sua aplicação, aproveitando a penúria e a incoerência das alternativas apresentadas, manipulando as contradições dos aparelhos político-administrativos e mobilizando os recursos políticos locais. Mas, em cada momento, a situação da rede escolar é, além de resultado, a base de partida. Essas actuações, geralmente estratégias "defensivas", dependem dos contextos, da história de decisões passadas, das relações de interdependência entre os diversos níveis de administração, da hierarquia local de lugares, da distribuição de recursos físicos, económicos e políticos; e são realizadas por actores, organizados ou não, com motivações, interesses e estratégias.

Neste sentido, pretendo, com este capítulo, (i) referir o uso problemático da noção de comunidade, de modo especial a ideia de comunidade educativa, conceito que se afigura como decisivo para compreendermos de modo integrado o problema das pequenas escolas rurais; (ii) perceber que os actores têm razões para agir como agem e que a sua actuação tem lógica, mesmo quando não explicitada, e é estratégica, embora com diversos graus de intencionalidade e de capacidade reflexiva; (iii) após ter referido os actores dos campos político e administrativo, tratar de modo particular o papel dos professores; (iv) apresentar uma reflexão sobre as exigências acrescidas que o desenvolvimento de uma concepção de escola como centro do sistema escolar e lugar-chave de mudança coloca às pequenas escolas no meio rural.

6.1. Comunidades e "comunidade educativa"

Com frequência, lemos, ouvimos ou utilizamos, a propósito do tema das escolas rurais, expressões como "a resistência das aldeias", "o descontentamento das populações", o "respeito pelas comunidades" ou a "defesa dos interesses da comunidade". Numa perspectiva analítica, importa perceber o que é ou quem é "a aldeia", o que é ou quem é a "comunidade", começando por onde Pierre Bourdieu considera que todo o trabalho sociológico deveria começar: pela questão da "existência e do modo de existência dos colectivos" (Bourdieu, 1989, p. 159), pela descrição e análise do "poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, portanto, uma visão única da sua identidade, e uma visão idêntica da sua unidade" (Ib., p. 117).

As precauções com o uso desadequado ou não problematizador de "colectivos", aplicam-se, com acuidade, ao termo "comunidade". Há mesmo correntes muito críticas da utilização deste conceito ou que só lhe reconhecem pertinência quando aplicado às sociedades rurais; Mendras, por exemplo, entendendo que o termo "comunidade" tem conotações com comunismo primitivo, prefere o uso de colectividade local, que define fundamentalmente como espaço social de interconhecimento (Mendras, 1976). Entendo, no entanto, poder utilizar aqui o termo "comunidade" para designar um conjunto de pessoas que vive num espaço limitado, onde se interconhece e interage, tem um sentido de pertença e partilha tradições comuns. A comunidade será, assim, uma realidade de dimensão local, ou seja, com um dizer mais inspirado, uma "estrutura parcial de uma sociedade mais global, caracterizada por aglutinar grupos de pessoas que partilham o território no qual se desenrola o seu quotidiano e partilham igualmente representações colectivas sobre esse território que, assim, adquirem valor comunicativo" (G. Suttles, citado em Benavente, [et. al.], 1994, pp. 62-63). Esta partilha de representações não pode ser entendida num sentido rígido, como se de "consciências colectivas uniformes" se tratasse (Silva, 1994c, p. 111), nem pode ocultar a complexidade social das colectividades locais, as contradições decorrentes das relações de poder e os mecanismos institucionais de reprodução da ordem social.

Quando, nos capítulos 4 e 5, abordámos, na perspectiva dos espaços rurais, temas como as identidades locais, as formas de percepção dos espaços, as características do sistema político local, a debilidade das dinâmicas associativas, procurámos atender a essa preocupação. Creio ter ficado sublinhado que as identidades locais são enriquecedoras das relações sociais, a escalas mais alargadas, e um recurso mobilizável nas dinâmicas sustentadas de desenvolvimento social. Contudo, como bem adverte Madureira Pinto, este papel positivo não legitima que se ignore que também "são elas que estão na base de passadismos paralisantes, de regionalismos agressivos (que às vezes não deixam de ser auto-destrutivos)" (Pinto, 1994, p. 11).

No entanto, mais que o desenvolvimento destas questões em termos gerais, deveremos incidir a reflexão sobre a relação escola-comunidade ou a comunidade educativa. São numerosos os estudos, tanto das áreas da sociologia como da etnologia ou da antropologia, que têm analisado as relações entre a escola e a comunidade, nomeadamente os realizados na Europa, a partir do acompanhamento e da avaliação das "Educational Priority Areas", em Inglaterra, e das "Zones d'Éducation Prioritaires", em França (Henriot, 1987). Após as atenções se terem centrado no aluno e nas suas capacidades "naturais" e dotes ou na influência dos factores económicos e socioculturais nos processos e nos resultados escolares, os trabalhos realizados com a preocupação de centrar a análise nas escolas inserem-se no desenvolvimento das correntes sociológicas de valorização do lugar e do papel dos actores, nomeadamente dos actores "comuns" e das suas rotinas, e de reconhecimento da importância de cada escola (o "efeito" estabelecimento). Daqui, a orientação para o estudo das relações sociais que envolvem a escola, para além das que são predominantemente localizadas na sala de aula.

Um modo de entender e trabalhar a relação escola-comunidade é apresentado sob a forma de escola como "comunidade educativa". Nesta linha, ao modelo de escola como "serviço local do Estado integrado na sua administração periférica", João Formosinho contrapõe o modelo de escola

como comunidade educativa, onde se integra, valoriza e institucionaliza a intervenção de diversos actores, sejam "membros" (professores, outros profissionais e alunos) ou "clientes" imediatos (alunos e pais) e mediatos (comunidade local). A escola, em todas as suas componentes, constitui uma comunidade instituída com funções especificamente educativas (Formosinho, 1989, pp. 55 e 56). Pensada a partir da colectividade local, a expressão "comunidade educativa" compreenderá também a capacidade desta de ser educativa e de mobilizar os seus "recursos materiais (espaços, financiamentos, serviços, mão-de-obra), recursos culturais (saberes e experiências), recursos profissionais e técnicos e recursos especificamente educativos (bibliotecas, mediatecas, espaço e actividades educativas, culturais, etc.)" (Benavente [et al.], 1994, p. 61). No cruzamento destes dois pontos de vista da relação escola-comunidade, ou seja, da escola como comunidade alargada e da comunidade com capacidade educativa, é incontornável a interrogação sobre a qualidade dos recursos e a capacidade educativa do envolvimento social das pequenas escolas rurais. Como só em situações limite os grupos humanos estarão completamente desapossados de competências, poder-se-á argumentar que é sempre possível identificar recursos mobilizáveis; mas será necessário reconhecer que a concretização das virtualidades educativas desses recursos requer, no caso das pequenas escolas rurais, graus especialmente elevados de empenho profissional e de estímulo exógeno que supram as debilidades dos recursos materiais, técnicos e especificamente educativos, segundo a distinção citada.

O "modelo comunitário", que Jean-Louis Derouet distingue dos modelos do "interesse geral" e da "eficácia", caracteriza-se pela importância atribuída às pessoas, às relações entre as pessoas e ao enraizamento local; pretende-se uma grande ligação entre o professor, os alunos, os pais, os políticos e os notáveis da terra; a própria avaliação escolar evita as comparações entre os alunos e privilegia a cooperação e a entreajuda (Derouet, 1992). Mas, por mais comunitário que seja o modelo de funcionamento da escola, há heterogeneidade de posições sociais e papéis institucionais, há "profissionais" e "não-profissionais" e nem sempre as

representações sociais sobre matérias decisivas do quotidiano escolar serão partilhadas por todos.

A este título, Courel poderá ser **um caso** extremo e publicitado de conflito originado pela utilização de categorias interpretativas antagónicas, mas não deixa de revelar uma dificuldade mais generalizada de integrar culturas e de desenvolver uma cultura de integração na escola. Quando se afirma, na sequência de uma descrição de pendor acentuadamente negativo, que "estamos perante uma sociedade com uma cultura própria e fechada" (do projecto educativo da Escola Primária da Boavista, Courel, Barcelos), denota-se dificuldade (recíproca) de compreensão das formas de viver dos outros, dificuldade de identificar, valorizar e mobilizar recursos da comunidade, optando-se por uma estratégia que poderíamos inserir na categoria das "profecias que se cumprem a si próprias". Quando se escreve "repensar a escola. Nós, professores da Escola de Courel, artesãos de mudança, já o fizemos" (Ib.), expressa-se uma lógica voluntarista da escola, assente na capacidade do seu corpo docente, que avança, mesmo com oposição da "comunidade". Por sua vez, os opositores públicos da direcção da escola impõem uma visão que não será partilhada por toda a comunidade, num registo que agudiza o conflito e a incomunicabilidade. Quando se transforma o desenvolvimento da relação entre as escolas e as comunidades em objectivo geral da "reforma educativa" não se pode esquecer as dificuldades e os desafios que tal empresa encerra e a necessidade de preparar e apoiar os professores, como agentes especialmente habilitados para desenvolverem uma actuação estratégica e integradora.

A consideração destas facetas problematizadoras não nega, antes pode reforçar a importância das concepções da escola como comunidade educativa. Na realidade, estas têm inspirado propostas políticas e projectos de investigação globalmente proficuos e alimentado processos de inovação e reforma no sistema educativo, com o envolvimento de parceiros até então distantes. Revelam-se de igual modo pertinentes como elementos de interpretação da situação das pequenas escolas rurais e como contributo para a construção de alternativas. Poderemos, aliás,

entender que o próprio "processo de ensino-aprendizagem" é sempre uma relação que implica a comunidade, corporizada e interiorizada nas crianças, "nas pessoas que moram nos alunos", na feliz expressão de Joaquim Azevedo (1994, p. 117).

6.2. Racionalidades e estratégias dos actores

Quando aqui falamos de actores locais, referimo-nos a alunos, professores, pais, autarcas e outros "notáveis", responsáveis locais da administração escolar, mas também a proprietários de táxi e de empresas de transportes, dirigentes de associações culturais e recreativas e aos residentes locais, em geral, membros das comunidades servidas pelas pequenas escolas rurais. De um modo disperso já foram referidas diversas facetas da intervenção desses actores locais: procurei adiantar algumas linhas de interpretação da oposição generalizada ao encerramento das escolas; no capítulo dedicado ao sistema político local, descrevi algumas características da actuação dos autarcas e dos agentes dos diversos níveis de administração; dedicarei ainda algumas páginas deste capítulo à actuação dos professores. Em todos os casos, justifica-se um esforço para perceber que as acções das pessoas têm lógica, são racionais, não necessariamente face a objectivos explícitos, mas face ao contexto, aos outros actores e às relações que se estabelecem entre eles; os actores são competentes, têm uma ideia, tácita ou discursiva, do que fazem e das razões porque o fazem, mesmo que uma parte significativa do seu agir se apresente como rotina (Giddens) ou seja comandada pela lógica do senso prático (Bourdieu).

Essa racionalidade é limitada e contingente. É já clássico o modelo de "racionalidade limitada" proposto por H. Simon: o ser humano não se comporta nem decide segundo uma lógica a priori, num quadro sinóptico, antes resolve os problemas de um modo sequencial, aceitando as soluções que se revelarem satisfatórias, já que múltiplos constrangimentos impedem que se encontre a solução optimizada (Simon, 1990). A este propósito, Bourdieu observa que não se trata só de um problema de

informação, mas também de tempo, pois a "melhor decisão do mundo não vale nada quando vem após a batalha, uma vez passados a ocasião oportuna ou o momento ritual" (Bourdieu, 1980, p. 177-nota 14).

Algumas correntes sociológicas actuais têm-se distinguido pelo esforço de superar dualismos recorrentes nas teorias da acção social, como liberdade dos actores sociais/constrangimentos estruturais, práticas/estruturas, subjectivismo/objectivismo. Giddens propõe a noção de dualidade do estrutural que assenta basicamente nesta ideia: "as regras e os recursos utilizados pelos actores na produção e reprodução das suas acções são, ao mesmo tempo, os meios da reprodução do sistema social em causa" (Giddens, 1987, p. 68). As estruturas sociais constituem condição (no duplo sentido de constrangimento e possibilidade) e resultado da acção social. Bourdieu tem uma posição próxima, embora parta de uma ideia mais restritiva da intencionalidade da acção e da capacidade reflexiva dos actores, de que a noção de *habitus*, como sistema de disposições mentais e corporais, interiorizadas como subjectividade a partir das condições sociais objectivas, será um testemunho. Bourdieu considera que

> "se não reconhecemos outra forma de acção além da acção racional ou da reacção mecânica, interditamos a compreensão da lógica de todas as acções que são racionais sem serem o produto de um intento racionalizado ou, por maioria de razão, de um cálculo racional; habitadas por uma espécie de finalidade objectiva sem serem conscientemente organizadas em vista de um fim explicitamente constituído; inteligíveis e coerentes sem provirem de uma intenção de coerência e de uma decisão deliberada; ajustadas ao futuro sem serem o produto de um projecto ou de um plano" (Bourdieu, 1980, pp. 85-86).

Entendo que estas considerações são integradas na noção de "racionalidade como razoabilidade, como os recursos e os padrões de conhecimento e avaliação de que dispõem os actores sociais, em condições limitadas, cujas propriedades e utilizações são culturalmente contextualizadas [...]" (Silva, 1994a, p. 21).

Recorrendo a uma racionalidade prática ou explícita, os actores desenvolvem estratégias face aos contextos, aos outros actores, às oportunidades. Para compreender essas estratégias, será útil considerar

os "modelos da assimilação, da manipulação e da intervenção activa" (Silva, 1994c, p. 120). Assim, o primeiro modelo insiste em que, mesmo nos processos de divulgação de inovações e mudanças exógenas, os actores sociais não são meros objectos, antes procedem a adaptações e a selecções. Os actores sociais estão predispostos para a mudança, se entenderem que para tal estão reunidas as condições (cfr. Mendras, 1976, p. 169, acerca da disponibilidade dos camponenses para a mudança), transformam o exógeno no próprio processo de o assimilarem e interiorizarem; as relações sociais alteram-se com a introdução de inovações. No caso das pequenas escolas rurais, uma boa parte das razões da "resistência" situar-se-á, como vimos, não em qualquer conservadorismo atávico, mas na consciência de que não se ganha com a mudança, de que as alternativas apresentadas não contemplam as condições julgadas necessárias.

Em segundo lugar, poderemos encontrar um bom exemplo da competência dos actores na manipulação das situações, mesmo as potencialmente adversas, em sua defesa e proveito, na forma como exploram o que Licínio Lima chama a "desconexão normativa": quando a determinações formais não corresponde a afectação das condições da sua realização, "a ordem normativa estabelecida sairá enfraquecida e tornar-se-á, eventualmente, ilegítima aos olhos dos subordinados" (Lima, 1991, p. 144), sendo, de qualquer modo, motivo de reinterpretação. A "infidelidade normativa como contraponto ao normativismo burocrático" pode ser lida como uma "fidelidade dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias" (Ib., p. 146), pela capacidade de adaptar os argumentos e os modos de acção às conjunturas, de jogar localmente com as regulamentações nacionais. Alguns autores designam de micropolíticas os modos de intervenção de actores, que, no interior das organizações, "procuram conduzir-se de forma a obter ganhos de poder e a autocontrolar a sua actuação" (Sarmento, 1994, p. 31). As organizações escolares serão campos propícios para o florescimento destas micropolíticas, pois as formas de poder profissional e de participação no exercício da autoridade são fortes e concorrem com uma administração escolar enfraquecida, à escala local, pelo carácter abstracto e uniforme da

sua actuação. É nesta linha que prosseguiremos, centrando a atenção nos professores.

Por último, "em contextos favoráveis [...] as estratégias dos actores podem ser estratégias de acção [...] dirigidas para a transformação deliberada de estruturas sociais" (Silva, 1994c, p. 121). Não creio que, ao contrário do que já acontece em países como a Espanha e a França, se possa falar, em Portugal, de movimentos sociais ligados à situação e ao futuro das escolas rurais; no entanto, o projecto animado pelo Instituto das Comunidades Educativas -"Escolas Isolados em Movimento" poderá vir a constituir-se como tal.

Importa, em síntese, sublinhar a complexidade, a versatilidade e a heterogeneidade dos actores cuja "orientação estratégica pode [...] inclinar-se para mudanças, reservadas, temperadas, aventurosas, calculadas, radicais, nas ocasiões e nos cenários que as exigem ou favorecem, ao mesmo tempo que permanece prudente e eficientemente 'tradicional', capitalizando as rotinas, os saberes, os valores, as destrezas, as posições, os direitos e os poderes adquiridos, noutros ou até na globalidade das ocasiões e cenários enfrentados" (Silva, 1994c, p. 119).

6.3. Os professores

Não existe neste trabalho qualquer capítulo que contemple especificamente as questões relativas aos factores mais endógenos à própria escola, onde, entre outros assuntos, se poderia tentar um ponto de situação do debate sobre as vantagens ou desvantagens pedagógicas das turmas pequenas e muito pequenas, da coexistência de quatro níveis de escolaridade na mesma sala de aula, da convivência no mesmo espaço escolar de crianças e jovens de idades distanciadas ou da concentração escolar. Embora estes temas tenham sido abordados, a diversos propósitos, nomeadamente quando referimos situações de outros países (capítulo 3), foi por opção inicial que não desenvolvi estas áreas, por acumulação dos seguintes pressupostos: (i) fechado em si mesmo ou

mantido em elevados patamares de generalização, aquele debate corre o risco de ser interminável, pois as questões "pedagógicas" em causa devem ser consideradas em função de relações de interdependência com outras áreas. Depois de muitos estudos efectuados nos Estados Unidos sobre as dimensões adequadas das escolas e dos debates acesos entre os defensores do "bigger is better" e os do "small is beautiful", Nachtigal entende que uma conclusão se impõe: "it depends!" (1992, p. 63); (ii) não podendo abranger todos os ângulos de análise do problema, entendi que melhor seria trabalhar aqueles que poderiam contribuir para a defesa da perspectiva que orienta este trabalho, ou seja, a ideia de que o problema das pequenas escolas rurais extravasa radicalmente as fronteiras do campo escolar.

No entanto, ao trazer para aqui o tema da participação dos actores locais ou dos actores mais próximos das situações problemáticas, obriguei-me a uma referência, mesmo que circunscrita, ao papel dos professores que faz deles actores. Também no problema das pequenas escolas rurais, eles ocupam um lugar de destaque, tanto pela sua influência mais ou menos institucionalizada nos processos de decisão, como, sobretudo, por serem indispensáveis na possibilidade de criação de alternativas e no grau de concretização destas. De facto, algumas das considerações gerais sobre as competências e o poder de intervenção dos actores individuais ou organizados, ganham, no caso dos professores, uma pertinência acrescida, atendendo aos conhecimentos e saberes profissionais, às competências discursivas, à capacidade de compreender o que fazem e de utilizar esta compreensão no que fazem (Giddens, 1987, p. 33). Por outras palavras, Bourdieu referir-se-á à existência de "cada vez mais agentes, no próprio seio do mundo social, que fazem entrar conhecimentos doutos, senão científicos, na sua prática e, sobretudo, no seu trabalho de produção ou de manipulação das representações do mundo social". (Bourdieu, 1989, p. 47).

Os professores não limitam a sua actuação à sala de aula e ao "processo de ensino-aprendizagem", procurando defender e promover a sua

autonomia profissional noutras áreas, nomeadamente no campo da administração escolar. Uma autonomia relativa, no dizer de Roger Dale:

> "Os professores não são meros funcionários públicos, mas têm um certo grau de autonomia e esta autonomia não é utilizada necessariamente para prosseguir os fins proclamados pelo aparelho de Estado. Mais do que a adaptação às solicitações das organizações por parte de quem nelas trabalha, o que acontece é que em muitos e muito importantes aspectos são as organizações que tomarão em conta os interesses de quem nelas trabalha e adaptar-se-ão a eles. É aqui, por exemplo, que devemos começar a buscar as fontes da suposta inércia dos sistemas educativos e das escolas, quer dizer, o que parece inércia não é uma característica imutável das burocracias, mas deve-se à existência, no próprio seio destas últimas, de diversos grupos com interesses mais imediatos do que a persecução das metas da organização" (Roger Dale, citado por Sarmento, 1994, p. 45).

O modo de existir quotidiano da escola depende demasiado dos professores para que se possa menosprezar a capacidade destes de "dosear" e "manipular" a aplicação de decisões, programas, normas. Assim, a relação entre as instâncias de decisão centralizadas e os actores locais não é unívoca: "as decisões governamentais determinam um quadro de referência estruturante, mas são as práticas dos actores directos da vida escolar que potencializam, contrariam, contradizem ou ainda desafiam e 'empurram' os limites das normas e medidas governamentais (Benavente, Costa e Machado, 1990, p. 74). O normativismo e a centralização são utilizados como "bode expiatório" que fornece "elementos de desculpabilização", mas, pela ignorância ou pela tolerância distantes, poderão ser, para os professores, mais seguros que certos cenários de descentralização, perigosos para a sua autonomia, as suas rotinas, a "sua" escola protegida de "influências externas (a comunidade em geral, os pais, as autoridades locais, etc.)" (as expressões citadas são de Licínio Lima, 1991, p. 148). O confronto entre objectivos reformistas "avançados" ou os modelos difundidos em acções de formação, por um lado, e os constrangimentos, os limites e os recursos nas situações concretas, por outro, minimiza ou anula os efeitos pretendidos, predispõe para o questionamento da legitimidade das determinações e ocasiona processos de "profecias que se auto-realizam". Situado entre as normas nacionais, os currículos, os regulamentos e as condições sociais que envolvem a escola e estão incorporadas nos seus alunos, do professor depende,

sobremaneira, a possibilidade de a escola ser para as crianças, para os mais próximos e para si próprio uma experiência integrada, no sentido forte deste termo, mencionado no capítulo 5.5.

Neste momento, importará centrar esta reflexão nos professores do ensino primário. Recordo que a utilização deste termo ("ensino primário") não se deve a distracção, antes é uma forma de expressar a situação objectiva e as representações sociais que permanecem, apesar das alterações introduzidas nos quadros legais. Para além do que ficou escrito (nomeadamente nos capítulos 1.2 e 5.2), acrescento duas novas facetas. A primeira, na área de formação de docentes: em trabalho de avaliação das experiências dos centros de formação contínua de professores, criados na sequência da aprovação de legislação respeitante ao estatuto dos professores e ao regime jurídico da formação contínua e aproveitando a disponibilização de financiamentos inusitados nestas áreas, Fernando Isidro Ferreira concluiu que, ao contrário do pretendido, manteve-se, nas próprias práticas de formação, uma separação apreciável entre os educadores de infância e os professores do 1º ciclo, de um lado, e os "pós-primários", do outro. O isolamento das escolas do 1º ciclo, a dificuldade de fazer circular a informação, as especificidades disciplinares desadequadas a este nível são algumas das dificuldades compiladas pelos intervenientes inquiridos (Ferreira, 1994). Em segundo lugar, a dificuldade e o pouco empenho da administração em implantar, no 1º ciclo, as propostas de alteração da direcção e gestão dos estabelecimentos são outros sintomas da especificidade social e política e até da "marginalização" do 1º ciclo.

Situando-se, como grupo profissional, entre o funcionalismo público (segurança, procura do reconhecimento pelo Estado, cadeias hierárquicas) e a "profissionalidade docente" (profissional autónomo, reflexivo, científico), os professores do ensino primário são, segundo o "relatório Braga da Cruz", aqueles em que "mais se verifica a identificação com o estatuto de funcionários públicos" (Sarmento, 1994, p. 84). São também os que detêm uma imagem pública mais favorável, o que não os impedirá, no entanto, de compartilhar com os outros professores "uma situação de

mal-estar [...] nos interstícios [da qual] cresce uma visão nostálgica da profissão docente, que encerra os professores numa contemplação do passado e os impede de investir na construção de um outro futuro" (Nóvoa, 1991a, p. 61).

Os professores do 1º ciclo vivem situações de exercício profissional quotidiano que determinam diferenças profundas face aos docentes dos outros níveis de ensino, incluindo os do ensino básico. Não atendendo, desta feita, a especificidades como a idade dos alunos ou o regime de docência, o progressivo envelhecimento médio ou a diminuição do seu peso no total dos professores, julgo oportuno sublinhar a situação muito particular de distribuição dos professores por estabelecimento.

Assim, em 1991/92, 53,3% das escolas do Continente tinham um ou dois professores (situação vivida por cerca de 7.000 docentes) e, em quase um terço das escolas (31,2%=2.888 escolas), o professor era único. O quadro nº 9 mostra que é nos distritos de Bragança, Vila Real, Beja e Guarda que se atingem os valores mais elevados deste indicador. Por sua vez, o Mapa nº 8, logicamente semelhante ao Mapa nº 1 (escolas com ≤ 10 alunos), ilustra os desequilíbrios da distribuição concelhia das escolas de professores "sós": em 66 concelhos, mais de metade das escolas são de lugar único e em 26 desses os valores são superiores a setenta por cento. Os dados actuais indicarão certamente um aumento do número de escolas com um ou dois professores.

Em mais de metade das escolas, alunos de dois, três ou quatro anos de escolaridade coexistem na mesma sala e sob a responsabilidade de um único professor, numa forma reforçada do modelo dominante, no 1º ciclo, do professor generalista. Esta situação é diversa da prática de constituição de grupos homogéneos do ponto de vista do ano de escolaridade frequentado e poder-se-á dizer que existe ao arrepio da tendência dos sistemas escolares para a especialização, desde os primeiros anos de escolaridade: professores de música, expressão artística, educação física e de língua estrangeira, apoio a alunos em dificuldades ou com necessidades de apoio específico, animação de

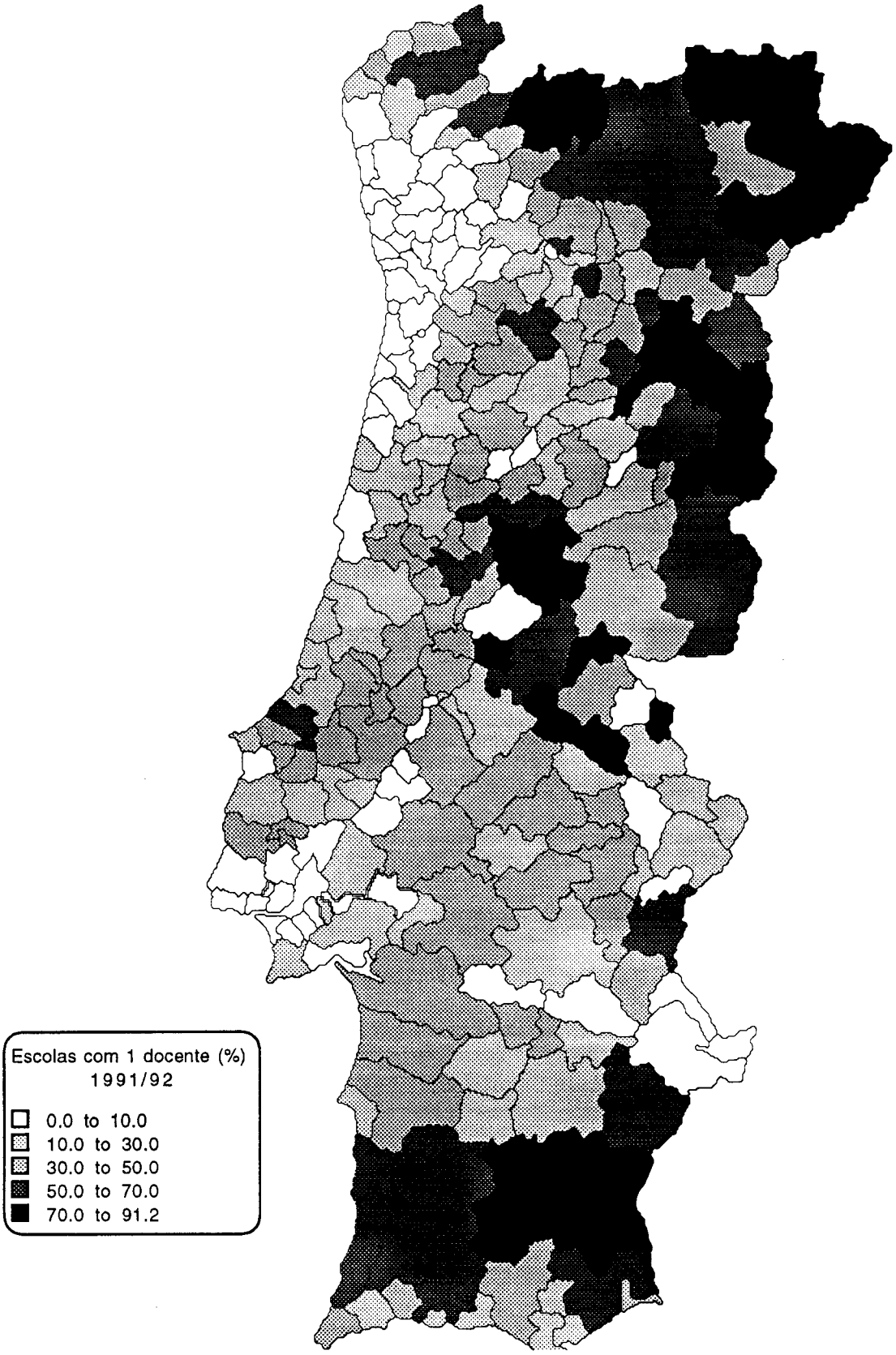
Quadro nº 9
Escolas segundo o número de professores no ensino primário oficial 1991/92, por distrito

Distritos	Número de escolas				Total de escolas	1 / 5 (%)	1+2/ 5 total (%)
	1 prof.	2 prof.s	3-5 prof.	≥5 prof.s			
	1	2	3	4	5	6	7
Aveiro	96	146	251	159	652	14,7	37,1
Beja	145	62	39	23	269	53,9	77,0
Braga	83	111	301	278	773	10,7	25,1
Bragança	339	91	47	23	500	67,8	86,0
Cast. Branco	187	76	58	22	343	54,5	76,7
Coimbra	197	188	172	46	603	32,7	63,8
Evora	40	53	40	29	162	24,7	57,4
Faro	119	65	56	56	296	40,2	62,2
Guarda	280	110	53	26	469	59,7	83,2
Leiria	187	196	168	53	604	31,0	63,4
Lisboa	86	176	195	303	760	11,3	34,5
Portalegre	51	24	28	21	124	41,1	60,5
Porto	26	64	399	459	948	2,7	9,5
Santarém	188	182	116	53	539	34,9	68,6
Setúbal	51	58	76	139	324	15,7	33,6
Viana do Cast.	132	92	124	32	380	34,7	58,9
Vila Real	390	120	127	47	684	57,0	74,6
Viseu	291	241	243	61	836	34,8	63,6
CONTINENTE	**2888**	**2055**	**2493**	**1830**	**9266**	**31,2**	**53,3**

Fontes: ME-PIPSE/NovaBase (91/92). Tratamento do autor (Informação pormenorizada no quadro nº A-3).

centros de recursos didácticos e de actividades de formação contínua. Os objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e as ideias difundidas no âmbito do processo da "Reforma educativa" alimentaram estas tendências, conotadas com uma melhoria de qualidade da educação.

Mapa nº 8 - Escolas com 1 docente, 1991/92 (%)



Este será mesmo um exemplo de boa conjugação entre interesses profissionais e interesses do "sistema". Por um lado, as raízes deste processo de especialização podem ser encontradas na complexificação crescente das tarefas da escola e dos professores (enriquecimento das áreas curriculares, integração de crianças deficientes, acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, multiculturalidade, animação de projectos e experiências, formas de colaboração com o "meio", etc.) e nas repercussões nos sistemas escolares das divisões de trabalho dos investigadores e das instituições de ensino superior, por via da complexificação do aparelho de formação profissional inicial e, sobretudo, da formação contínua produzida pelas instituições do ensino superior. Assim,

> "a teorização isola os problemas ou os domínios passíveis de uma acção específica. A **divisão do trabalho de investigação** propõe uma construção da realidade que se difunde no sistema escolar. Em torno de problemáticas que se definem como distintas [...] constituem-se **redes especializadas**, redes de investigação, de formação, intervenção ou inovação" (Perrenoud, 1993, pp. 38-39 - sublinhados do original).

Por outro lado, o processo de especialização servirá também as expectativas de diferenciação dos professores mais credenciados e insere-se numa estratégia de manutenção dos postos de trabalho, correspondendo a uma tendência comum aos agentes do Estado, a de "construirem no interior do serviço público novas necessidades, novos territórios, novas categorias de utentes" (Ib., p.40; cfr. igualmente Lenoir, 1990). Face à iminência de diminuição do número de lugares docentes, imposta pela queda da procura, a resposta é o alargamento de áreas especializadas ou o desenvolvimento da tolerância com mais baixos valores da relação alunos/professor, justificados pelo exercício de tarefas diversificadas e especializadas. A própria administração local está interessada em "conseguir o melhor para a sua terra" e em dispor de espaço de manobra para o desenvolvimento de programas específicos e para processos informais de colocação de pessoal. Assim, casos há, como o de Espanha, onde a política de concentração acelerada dos anos 70 não provocou alterações significativas no número de professores (Carmena e Regidor, 1985).

O referido processo de especialização poderá criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento de "vícios" das divisões disciplinares alheias com repercussões na acção pedagógica e na sobrecarga dos horários das crianças e obrigar os professores "titulares" a negociar com outros colegas e expor-se; cresce a complexidade da gestão dos estabelecimentos. Na realidade, face às hipóteses de concentração escolar, será contraditória a expectativa dos professores das pequenas escolas à possibilidade de integração em escolas mais amplas ou mesmo em estabelecimentos com outros ciclos: ganha-se proximidade e oportunidade de cooperação com outros colegas e consegue-se melhores condições de trabalho, mas também se sentirá como ameaça as comparações inter-pares e um maior controlo da administração. Será mesmo a existência de diversas contradições que dificultará a assunção de posições colectivas definidas, nomeadamente da parte dos sindicatos de professores* , de que serão exemplos os excertos seguintes:

> Francisco Almeida, dirigente do Sindicato dos Professores da Região Centro, "apela aos professores e seus sindicatos que se recusem a discutir o agrupamento de escolas de forma isolada, por considerar que o problema do encerramento das escolas deve ser analisado de forma global." (Grande Reportagem, Setembro de 1993);

> No seu Plano de Acção 1994/95, num capítulo referente ao 1º ciclo do ensino básico, "a FENPROF considera fundamental que qualquer transformação da rede escolar se faça com conhecimento pleno da realidade, com conhecimento prévio dos estudos que o ME diz ter, com o envolvimento de todos os que necessariamente terão de se assumir como intervenientes nesta reestruturação (professores, autarcas, associações de pais, ME, entre outros). Para a FENPROF é fundamental que as soluções sejam consideradas caso a caso, recusando-se a padronização como critério."(Sublinhados meus).

Os professores, enquanto docentes, agentes da administração escolar local, autarcas, animadores de asssciações de pais, são actores muito influentes nos processos de oposição, doseamento ou minimização das determinações políticas gerais e centralizadas; mas serão, em grau mais

---

* Refira-se, a propósito, que ficaram sem qualquer resposta os meus pedidos a diversas organizações sindicais para o envio de informação, já existente, que expressasse a posição colectiva sobre o problema das pequenas escolas rurais: FENPROF, FNE, SPRegião Centro. A ANPEB disponibizou o seu Vice-presidente para uma entrevista onde pude recolher informação sobre legislação e aperceber-me da posição favorável, da parte do interlocutor, a uma política de concentração escolar.

elevado, protagonistas imprescindíveis na criação e experimentação de alternativas e no desenvolvimento de novas práticas profissionais produtoras de outras formas de organização escolar.

6.4. A escola como "centro do sistema": dificuldades acrescidas para as pequenas escolas rurais?

As tendências para a diversificação ou mesmo para a especialização da actividade profissional dos docentes, fonte de novas interrogações à existência das escolas pequenas, não serão mais que uma faceta de um movimento global em torno da valorização do estabelecimento como "centro" do sistema escolar: estuda-se o clima da escola, o clima organizacional, o projecto educativo da escola, a qualidade da escola, a eficácia do estabelecimento; sublinha-se a importância de cada centro escolar na formação de professores, como espaço de inovação e como escala adequada de relação com a comunidade; é ainda a este nível que alguns procuram identificar e destacar "espaços de excelência" do sistema educativo. Nesta linha, além do que já foi referido da perspectiva de João Formosinho sobre a comunidade educativa, vejamos dois outros exemplos, entre as correntes mais produtivas da área das ciências de educação em Portugal.

O primeiro refere-se ao projecto ECO, definido como um "processo estrategicamente orientado por três grandes princípios: considera o estabelecimento de ensino como o nível privilegiado de intervenção [...]. Escolhe a relação escola-comunidade como o ponto crítico pertinente para instituir um processo de mudança em cadeia: a instituição escolar muda, mudando a sua relação com a comunidade envolvente. [...] Adopta, como eixo metodológico de intervenção, modalidades de investigação participada". (Canário, 1994, p. 34). Distingue-se a **reforma**, como "lógica de mudança instituída", assente na mudança planificada centralmente, da **inovação**, como "lógica da mudança instituinte", com base em processos de mudança endógenos (aqui Rui Canário recorre a José A. Correia). Em síntese, "à ideia da Grande Reforma do sistema educativo [...], contrapôs o Projecto

ECO a construção de uma dinâmica permanente de mudança". (Canário, 1994, p. 48).

Na perspectiva das pequenas escolas rurais, o desafio que este tipo de projectos enfrenta continuamente é a dificuldade de instituir as mudanças, de assegurar que nem tudo volta atrás quando mudam as condições, frequentemente frágeis, de existência de experiências de inovação:

> "A consolidação das transformações passa pelo regresso do extra-ordinário ao ordinário. Passa pelo processo que conduz do acontecimento à rotina, da inovação à instituição, eventualmente da periferia ao centro do sistema. [...] a mudança que não se dissolve em si mesma, mas se traduz em transformações, mais ou menos estruturais. [...] Mas a dinâmica da conversão da inovação em instituição, do instituinte em instituído, coloca sempre o problema de saber quanto se 'perde' da inovação, da mudança, no próprio processo do seu triunfo" (Silva, 1994c, p. 118).

Recordemos unicamente as mudanças anuais dos professores, de modo especial nas áreas mais periféricas e os seus efeitos na continuidade de processos de inovação. (Estas mudanças ocorrem tanto pelo movimento geral para a litoralização, como pela tendência para retirar das escolas, para a administração ou para a animação de projectos de inovação, os professores que se distinguem pela sua capacidade inovadora ... nas escolas). Pode-se argumentar que as crianças vivem uma experiência rica, mesmo que possa ser fugaz, e que esses profissionais adquiriram entretanto competências que serão úteis em qualquer situação; mas, **na perspectiva local e a esta escala**, não fica assegurada a continuidade, a inovação pode não se tornar mudança. Não se discute, pois, a bondade dessas iniciativas e dessas capacidades, responsáveis por algumas das faces mais bonitas com que o sistema escolar surpreende os mais cépticos, mas as condições que favorecem ou dificultam que algo do "acontecimento" passe à "rotina" ou, na linguagem de Bourdieu, que uma parte do "possível" se inscreva no "provável" (1989, p. 101). Neste sentido, o Projecto ECO, ao "[escolher], como níveis de intervenção, conjuntos de escolas situadas em unidades 'naturais', isto é territórios a que correspondem 'comunidades' ou 'bacias de formação'" (Canário, 1994, pp. 38 e 39), procura criar algumas dessas condições.

Uma segunda referência são os estudos de António Nóvoa, para quem "a modernização do nosso sistema educativo passa por um investimento das escolas como lugares de formação, na acepção forte do termo" (Nóvoa, 1991a, p. 124). Esta ideia é concretizada segundo quatro eixos: (i) a autonomia dos estabelecimentos de ensino, (ii) um "outro estatuto para a profissão docente, que facilite uma dinamização da formação contínua dos professores, tendo como centro a instituição escolar", (iii) "projectos de investigação educacional que provoquem mudanças efectivas na realidade escolar" e (iv) a mobilização de outros actores educativos locais "em torno de projectos centrados nos estabelecimentos de ensino" (Ib., pp. 124-125). Em artigo mais recente, António Nóvoa afirma:

> "as decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do *macro-sistema* e o nível demasiado restrito da *micro-sala de aula*. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de *entre-dois* onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar" (Nóvoa, 1992, p. 29, palavras em itálico no original).

Para uma parte significativa das escolas do 1º ciclo, e de modo muito especial para as escolas com uma só sala de aula, há uma sobreposição entre os níveis "meso" e o "micro". Face ao acréscimo de exigências e de expectativas, as pequenas escolas rurais possuem uma limitada capacidade de resposta e parecem cada vez mais distantes dos modelos "modernos" e remetidas a uma pré-modernidade. Para os professores, pressionados para a assunção de numerosos papéis, esta tensão será fonte de "mal estar".

A "rede" actual das escolas do 1º ciclo é um conjunto numeroso de pontos dispersos ("micro") ligados burocraticamente por canais administrativos (delegação escolar, coordenação da área educativa, direcção regional...). A resposta às novas exigências requer o desenvolvimento de um nível "meso" que resulte da articulação de "micros", a construção de **nós** que dêem consistência à rede.

Para muitos dos assuntos abordados neste capítulo, afigura-se necessário e valioso o contributo de trabalhos de campo e de outros estudos que permitam conhecer os tipos de relação existente entre as pequenas escolas rurais e a população residente na sua "área de influência": a natureza dos contactos, da colaboração e da participação; o estatuto profissional e o nível social dos pais que participam e de outros intervenientes; a (in)existência de formas associativas e institucionalizadas de relação da comunidade com a escola, a ligação do docente ao quotidiano da comunidade, enquanto profissional e enquanto cidadão. Igualmente pertinentes serão trabalhos de caracterização dos professores em actividade nas áreas rurais, especificamente os que exercem em pequenas escolas, descrevendo e cruzando aspectos como o grau de agrado com a colocação actual, a idade, a antiguidade na carreira e no lugar, a distância entre os locais de trabalho e de residência, as expectativas profissionais em relação a um futuro próximo. A leitura que os professores fazem da situação e das alternativas possíveis, desejadas ou temidas permitiria o acesso a elementos caracterizadores da sua "consciência discursiva".

CONCLUSÃO

OU CONTRIBUTOS PARA UM REEQUACIONAMENTO DO PROBLEMA

Atendendo ao registo deste trabalho, assente na descrição empírica de diversas facetas do problema e na análise crítica de situações e de propostas de variada proveniência, esta é a ocasião para, em coerência, discorrer sobre soluções ou, melhor, caminhos para soluções, já que não se esperaria "a solução". Tento-o, retomando sínteses parcelares, no ensaio de uma harmonia que (ainda) não existe no texto, por ter sido larga a ambição e limitados o tempo e a sabedoria, e sugerindo múltiplos motivos de trabalho para outras oportunidades e, sobretudo, outros actores.

1

A contextualização sociocultural, económica e político-administrativa do problema do futuro das pequenas escolas rurais qualifica-o como um problema de desenvolvimento, implicador de muitas vertentes, como um entre os muitos desafios que o mundo rural enfrenta em Portugal, país periférico no seio da União Europeia e das políticas comuns, da agricultura e outras. Não é demais sublinhar o carácter compósito e complexo do problema, pois a qualidade dos diagnósticos e das intervenções depende crucialmente da qualidade da definição do problema, tal como depende dos actores a implicar desde o processo de elaboração de potenciais programas e projectos.

Em causa estão as possibilidades de revitalização demográfica, económica e social. Neste campo, não se pode esperar das pequenas escolas rurais o que estas, salvo em situações excepcionais, não podem dar. A pequenina escola que resta de um prolongado processo de abandono de pessoas e serviços é uma entidade frágil, com limitadas possibilidades de "salvar a aldeia". Em geral, a escola parece não suster a população: a escola mantém-se e, no entanto, a população continua a abandonar, as crianças rareiam. A escola não salva mas poderá ajudar a sobreviver e, sobretudo, pode ser **um** elemento de processos, necessariamente selectivos, de

"relançamento" do mundo rural e de afirmação de vontades colectivas locais.

2

Para isso, e antes de mais, impõe-se que a sociedade democrática, de forma explícita e consequente, (i) reconheça que, por mais pequeno que este país seja, "uma região da Europa", ou por mais aconchegado que tenha sido pelas infraestruturas desta década europeia, mantêm-se espaços sociais muito diferentes, como diferentes são as "velocidades" de mudança; (ii) admita que a educação básica tenha, nas áreas menos povoadas e de mais difícil acessibilidade, custos unitários superiores às médias; (iii) e que, em consequência, promova e sustente medidas de discriminação positiva, de estímulo e apoio a processos de desenvolvimento local.

Ora, o ensino "primário" das áreas rurais com mais elevada concentração de escolas de frequência diminuta tem constituído um sub-sistema duplamente periférico. É-o, como nível de ensino, face ao sistema escolar; é-o, enquanto situado nas áreas rurais, face à sociedade e à economia nacionais. A manutenção da "rede escolar do ensino primário" nos moldes actuais, tal como as decisões de encerrar escolas sem cuidar das alternativas são, em geral, manifestações equivalentes de desvalorização do ensino primário, sintoma de arrastamento das situações mais que opção consequente.

No interior do país, generalizou-se a existência de escolas com diminuta frequência. Retomo alguns números: em 1983/84, no Continente, eram 650 as escolas com ≤10 alunos; no presente ano lectivo, são cerca de 1800. Na Região do Norte, há 308 escolas com ≤5 alunos e 64 com 1 e 2 alunos. Numa perspectiva global, o número de alunos desceu fortemente e o número de professores só decresceu nos últimos anos; por sua vez, o número de escolas da rede pública vai descendo com lentidão, sinal de

"resistência" às tendências pesadas da demografia, fortemente marcada por desequilíbrios entre espaços e gerações.

No quadro da informação que foi possível recolher, concluiu-se que o problema apresenta em Portugal uma expressão mais vincada que em diversos países europeus. Em determinados concelhos portugueses, há mais escolas frequentadas por ≤5 alunos do que em toda a França, com o seu total de 37 000 escolas! Importará reflectir sobre estas diferenças, pois, salvaguardadas as distâncias e controlados os mimetismos, as comparações são intelectualmente incómodas.

3

Às descrições negras dos relatórios oficiais, que tendem a acentuar as más condições de trabalho nessas escolas, o absentismo dos professores ou os valores inesperadamente elevados de reprovações, não sucede qualquer intervenção da administração, para além de episódicas produções legislativas ou do anúncio de "medidas a tomar". Assim, a ameaça permanente sobre o futuro próximo gera e justifica a falta de investimento por parte dos diversos agentes institucionais ou individuais: nem se fecha nem se melhora porque, mais tarde ou mais cedo, a escola irá encerrar. Interessará perceber porque não foi aprovado qualquer dispositivo de incentivos específicos para a fixação ou o desenvolvimento de projectos plurianuais em escolas de zonas mais "periféricas". Para que os bons (ou, pelo menos, os mais habilitados) professores possam trabalhar nos locais mais exigentes... Num sistema global de confusão de tratamento igual com uniformidade, há pouco lugar à contemplação das situações específicas, o que, no caso vertente, é realçado pela reduzida capacidade de os mais directamente interessados imporem este como um problema social.

Neste campo, o quadro político-administrativo que rege a distribuição de competências e atribuições entre a administração central e a local tem sido, de modo eloquente no caso das pequenas escolas primárias, constrangedor da mudança: distorce as possibilidades de escolha, coabita

com o arrastamento e a degradação de situações, induz a desresponsabilização das instituições. Este é um condicionamento dificilmente contornável para se conseguirem alterações com virtualidades generalizáveis. Este é um dos **nós** que urge desatar.

Na realidade, a definição geral de um quadro de competências, funções e encargos, que permita e suscite uma cultura de contratualização, impõe-se como um instrumento estratégico de mudança, como forma de contrariar as práticas casuísticas e informais próprias de um "Estado labiríntico", sem cair na uniformidade, e como meio de clarificação das bases contratuais adequadas às condições de cada contexto.

4

Para uma pequena colectividade local, a escola é um instrumento de afirmação face às outras colectividades, um raro benefício de que não se quer prescindir se não forem nítidas as vantagens das alternativas. Importa, pois, compreender e respeitar as "resistências" e aproveitar as tradições como recursos. Dar por encerrada a escola que a progressiva diminuição da quantidade de crianças viera a fechar aos poucos envolve uma carga simbólica de pendor negativo. Recriá-la em nova escala pode servir dinâmicas positivas de desenvolvimento social.

Referimos novas escalas para pensar e agir, outros espaços de interacção e comunicação. De facto, em relação às épocas em que se estruturou a rede actual são diferentes os horizontes da vida quotidiana e das interacções sociais locais, os espaços da vida, do trabalho, do lazer, são outras as formas de organizar a vida colectiva, de agir e cooperar em prol do desenvolvimento. A rede escolar carece de ser pensada a essas escalas, acompanhando a melhoria das acessibilidades e dos meios de comunicação, as mudanças demográficas, sociais e culturais.

Não adiantará iludir a atracção do urbano ou ensimesmar-se em lógicas de protecção das sociedades camponesas em "vias de extinção". Discursos

gerais de desgraça sobre o meio rural serão tão desaquados quanto as ideias idílicas que se lhes oponham. Determinadas formas de resistência podem, sem minimamente o pretenderem, servir como legitimação do não investimento.

As questões da rede escolar não podem ser lidas à luz dos modelos urbanos dominantes, que tendem a fazer da escola rural uma realidade intrinsecamente deficitária, pré-moderna. Cruzando diferentes tipos de "consciência" e de racionalidade, têm-se desenvolvido novas dinâmicas sociais no meio rural. A escola em meio rural pode jogar com trunfos como a potencial valorização das dimensões não-produtivistas dos processos educativos, de ritmos escolares mais ecológicos e de escolas de dimensão equilibrada. Para se desenvolver esse potencial, é imperioso renovar e recriar as condições infraestruturais do ensino básico nas áreas rurais que sofreram e continuam a sofrer uma forte regressão demográfica.

5

Neste sentido, um passo fundamental será a definição de bacias de formação ou territórios socioeducativos, identificando áreas que tanto podem abranger um concelho inteiro como implicar a divisão deste em número adequado de parcelas. Estudar os movimentos, os transportes, os recursos disponíveis, a distribuição dos professores, os investimentos necessários, para o que se requer o desenvolvimento de novas práticas de administração escolar.

Em rigor, não existe rede, mas pontos dispersos, habitualmente unidos por pouco mais que a cadeia administrativa. Criar rede, funcionar em rede, implica estruturar a inter-relação com **nós** de ligação, de cruzamento, de distribuição. Para uma boa parte dos casos, a alternativa poderá ser mesmo uma combinação de concentração física e de desenvolvimento de formas de ligar grupos de escolas (quase se diria "clusters" de escolas), para trocas de ideias, partilha de recursos, uso da telemática, trabalho em grupo de docentes, apoio das instituições do

ensino superior, ganho de escala para maior pressão junto das administrações, ou seja, dinâmicas de que já temos exemplos fecundos.

De qualquer modo, caminhos diversos, formas de inter-relação com gradações de materialidade e de imaterialidade. Não interessará novas normas gerais como, por hipótese: "agora, vamos começar por encerrar as escolas com <5 alunos". Se há boas condições físicas, professor assegurado e, por outro lado, a acessibilidade a outros locais é particularmente gravosa, pode justificar-se que uma escola com três ou quatro alunos permaneça em funcionamento. Mas será sempre difícil justificar um tão elevado número de situações excepcionais.

6

A adequação das soluções aos problemas depende da compreensão das razões das pessoas, dos motivos porque resistem, dos interesses que as movem; estas motivações, valores ou interesses podem ser mobilizados como recursos locais na construção de alternativas. É, pois, imprescindível envolver grupos de actores, os diversos **nós**, em estratégias de mudança, em processos de desenvolvimento social, que também o são na precisa medida em que criam e formam actores.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, João Ferreira; PINTO, José Madureira (1987) - Da teoria à investigação empírica: Problemas metodológicos gerais. In SILVA, Augusto S.; PINTO, José M., org. - Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento, p. 54-78.

AMBRÓSIO, Teresa (1991) - Da tecnologia educativa à investigação educativa. In STOER, Stephen R., org. - Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, p.187-203.

AMBRÓSIO, Teresa (1992) - Ciências da educação e decisão nas políticas educativas. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - Decisões nas políticas e práticas educativas. Porto: SPCE, p. 9-19.

AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui; ESPINEY, Rui d' (1994) - Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário: o exemplo do Projecto das Escolas Rurais. In ESPINEY, Rui d', org. - Escolas Isoladas em Movimento. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, p. 11-35.

ANTUNES, J.J. (1989) - Os abandonos escolares no ensino básico:Uma fábrica de novos desfavorecidos: o meio rural e o meio urbano. In PIRES, E.L. [et al.] - O Ensino Básico em Portugal. Porto: Ed. Asa, p. 95-132.

ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry (1992) - Educação radical e intelectuais transformadores. In ESTEVES, António J.; STOER, Stephen R., org. - A Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento. Porto: Afrontamento, p. 143-166.

AZEVEDO, Joaquim (1994) - Avenidas da liberdade: Reflexões sobre política educativa. Porto: Edições Asa, p. 39-74.

BAPTISTA, F. Oliveira (1991), Agricultura, espaço e sociedade rural. Documento policopiado para publicação nas Actas das 1as Jornadas do Mundo Rural, Bragança.

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P.

BENAVENTE, Ana; COSTA, António F. ; MACHADO, Fernando L. (1990) - Práticas de Mudança e de Investigação: Conhecimento e intervenção na escola primária. Revista Crítica das Ciências Sociais. 29, p. 55-80.

BENAVENTE, Ana (1991) - Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras: Mudança e 'resistência' à mudança. In STOER, Stephen R., org.- Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, p. 171-186.

BENAVENTE, Ana (1992) - As ciências da Educação e a inovação das práticas educativas. In SOCIEDADE PORTUGUESA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - Decisões nas políticas e práticas educativas. Porto: SPCE, p. 21-43.

BENAVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Teresa; SEBASTIÃO, João (1994) - Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico. Lisboa: Fim de Século.

BOURDIEU, Pierre (1980) - Le sens Pratique. Paris: Minuit, Livre 1.

BOURDIEU, Pierre (1989) - O Poder Simbólico. Lisboa: Difel.

CANÁRIO, Rui (1994) - ECO: Um processo estratégico de mudança. In ESPINEY, Rui d'; CANÁRIO, Rui, org. - Uma escola em mudança com a Comunidade: Projecto ECO, 1986-1992: Experiências e Reflexões. Lisboa: IIE, p. 33-69.

CARMENA, Gregoria; REGIDOR, Jesús (1981) - La política educativa y la escuela rural. Cuadernos de Pedagogía. 79, p. 4-8.

CARMENA, Gregoria; REGIDOR, Jesús (1985) - La Escuela en el medio rural. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CHAMBON, A.; PROUX, M. (1988) - Zones d'éducation prioritaires: Un changement social en éducation? Revue Française de Pédagogie. 83, p. 31-38.

CHARLOT, Bernard, coord. (1994) - L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Paris: Armand Colin.

CLÍMACO, Maria C. ; RANGEL, Manuel (1988) - Práticas de Gestão: Ensino Primário: documentos preparatórios do encontro de 25 a 29 de Abril sobre práticas dos estabelecimentos de ensino não superior. Lisboa: GEP-ME.

COLLOT, Bernard (1994) - Escola Rural: uma opção. In ESPINEY, Rui d', org. - Escolas Isoladas em Movimento. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, p. 61-73.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1988) - O futuro do mundo rural. Boletim das Comunidades Europeias. Luxemburgo: SPOCE. Suplemento 4/88.

COSTA, António F. ; MACHADO, Fernando L. (1992) - Meios populares e escola primária: Pesquisa Sociológica num Projecto interdisciplinar de Investigação - Acção. In ESTEVES, António J.; STOER, Stephen R., org. - A Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento. Porto: Afrontamento, p. 303-329.

DEROUET, Jean-Louis (1991) - Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs. Revue Française de Pédagogie. 95, p. 65-66.

DEROUET, Jean-Louis (1992) - École et Justice: De l'égalité des chances aux compromis locaux? Paris: Ed. Métailié, p. 81-123.

DEROUET-BESSON, Marie-Claude (1991) - Um conseil général saborde um collège rural: Conflits autour de la définition du bien commun local pour la construction d'un établissement scolaire. Revue Française de Pédagogie. 95, p. 67-79.

ESPINEY, Rui d' (1991) - Mudar com a escola, a comunidade e o obstáculo: Reflexões sobre uma experiência. Comunicação no encontro "Escola do Amanhã - uma realidade já", Coimbra. Ed. policopiada.

ESPINEY, Rui d' (1994) - Escolas Isoladas: uma problemática de rede escolar ou pedagógica? In ESPINEY, Rui d', org. - Escolas Isoladas em Movimento. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, p. 37-50.

EVANS, Alan ; HUCKMAN, Linda (1995) - Inglaterra e Gales - O agrupamento em rede: uma solução para as pequenas escolas? In CANÁRIO, Rui, org. - Escola Rural na Europa. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, p. 111-132.

FERNANDES, António Sousa (1988) - A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão da Reforma do Sistema Educativo - A Gestão do sistema escolar. Lisboa: ME/GEP, p. 103-148.

FERNANDES, António Sousa (1995) - O poder local e a descentralização da Administração Educativa. RUMOS. 3, p. 3.

FERREIRA, Fernando Ilídio (1994) - Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico: O papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, José Maria Cabral (1983) - Educação, Cultura e Desenvolvimento numa zona de transição. Porto: CCRN. Doc. policopiado.

FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.S.; LIMA, L. (1988) - Princípios gerais da direcção e gestão das escolas. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão da Reforma do Sistema Educativo - Documentos Preparatórios II. Lisboa: ME/GEP, p. 139-170.

FORMOSINHO, João (1989) - De serviço do Estado a comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola portuguesa. Revista Portuguesa de Educação. 2 (1), p. 53-86.

FURTER, Pierre (1981) - Diversités régionales ou réduction des inegalités dans le developpement recént de l'éducation? In CARRON, G.; CHÂU, Ta Ngoc, dir. - Disparités regionales dans le developpement de l'éducation: Un problème controversé. Paris: UNESCO, p. 61-136.

GIDDENS, Anthony (1987) - La constitution de la societé - Elements de la théorie de la structuration. Paris: PUF. 1ª edição em língua inglesa: 1984, Cambridge: Polity Press.

GUICHARD, François (1994) - Quelques problèmes cruciaux de la ruralité portugaise aujourd'hui et demain. In TERRITOIRES d'Europe: Elements fonctionnels de stratégies régionales en faveur du monde rural. [S. l.]: CEDRE. Programme Communautaire RECITE "Universités-Régions", vol. II. p. 27-45.

GUINDANI, Silvio ; BASSAND, Michel (1982), Maldéveloppement Régional et Identité: Pour un developpement endogène. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes, cap. 1; 5; 13; 16.

CARIDE GÓMEZ, J.A. (1984) - La escuela rural, re-creación de una identidad en crisis. Cuadernos de Pedagogía. 112, p. 69-74.

HANHART, Siegfried; BEER FlÜCKIGER, Véronique; PERROULAZ, Gérard. (1990) - L'école est fermée!... et alors? Les conséquences des fermetures d'écoles: Une étude de cas dans le Val d'Anniviers (Valais). Genève: Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation (FPSE). Cahier de la Section des Sciences de l'Education.

HANHART, Siegfried [et al.] (1991a) - Les conséquences des fermetures de petites écoles de montagne: une étude de cas dans le Val-de-Ruz (canton de Neuchâtel): Les Vieux-Prés, la Joux-du-Plâne er Derrière-Pertuis . Genève: FPSE. Rapport de recherche; 1.

HANHART, Siegfried [et al.] (1991b) - Les conséquences des fermetures d'écoles de montagne: une étude de cas dans la commune de Sonvilier (canton de Berne). Genève: FPSE. Rapport de recherche; 2.

HANHART, Siegfried [et al.] (1991c) - Les conséquences des fermetures de petites écoles de montagne: une étude de cas dans la commune de Montfavergier (Jura). Genève: FPSE. Rapport de recherche; 3.

HANHART, Siegfried [et al.] (1992), Les conséquences des fermetures de petites écoles de montagne: une étude de cas dans la commune de Posat (Fribourg). Genève: FPSE. Rapport de recherche; 4.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès (1987) - L'École et la communauté. Problematique surannée ou renouveau d'un champ de recherche? Revue Française de Pédagogie. 78, p. 74 - 86.

HENRIQUES, José Manuel (1990). Municípios e Desenvolvimento. Lisboa: Escher.

HERVIEU, Bertrand (1994) - Territoires Ruraux: du deracinement à l'integration. In TERRITOIRES d'Europe - Elements fonctionnels de stratégies régionales en faveur du monde rural. [S. l.]: CEDRE. Programme Communautaire RECITE "Universités-Régions"; vol. II, p. 7-25.

ITURRA, Raul (1990) - A construção Social do Insucesso Escolar. Lisboa: Escher.

JEAN, Y. (1993) - Crise des espaces ruraux, Etat et école rurale: des citoyens pour des réponses plurielles. Revue d'Economie Regionale et Urbaine. 2 , p. 327-339.

JIMÉNEZ, Jesus, (1993) - Una escuela desahuciada. Cuadernos de Pedagogia. 214, p. 98-102.

LENOIR, Remi (1990) - Object sociologique et problème social. INITIATION à la pratique sociologique. Paris: Dunod, p. 53-100.

LIMA, Licínio C. (1991) - Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. Inovação. 4(2-3), p. 141-153.

LINDQVIST, K.G. (1993) - The Municipality of Kiruna - schools in rural areas. Comunicação apresentada no Seminário Internacional sobre "A infraestrutura da Educação nas zonas Rurais", OCDE/PEB, Bélgica. Texto policopiado.

LOPES, Ernâni R. [et al.] (1989) - Portugal, o desafio dos anos 90. Lisboa: Editorial Presença.

MENDRAS, Henri (1976) - Sociétés paysannes: Élements pour une théorie de la paysannerie. Paris: Armand Colin.

MINGAT, Alain; OGIER, Cédric (1995) - Elementos para uma nova reflexão sobre a escola primária em meio rural. In CANÁRIO, Rui, org. - Escolas Rural na Europa. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, p. 13-31.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA (1993) - Dois contributos para um livro branco sobre a agricultura e o meio rural. Lisboa: Ministério da Agricultura.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete de Estudos e Planeamento (1985) - Análise Conjuntural 1984. Lisboa: ME/GEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete de Estudos e Planeamento (1988) - Análise Conjuntural 1987. Lisboa: ME/GEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete de Estudos e Planeamento (1989) - Primeiro contributo para a Carta Escolar. Lisboa: ME/GEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete de Estudos e Planeamento (1990) - Critérios de planeamento da rede escolar. Lisboa: ME/GEP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete de Estudos e Planeamento (1992) - Carta escolar da Região do Alentejo. Lisboa: ME/GEP.

MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO. Comissão de Coordenação da Região do Norte (1994) - Avaliação do perfil e posicionamento dos centros urbanos - sede de concelho: Projecto Margem. Porto: CCRN.

MINGIONI, Enzo; PUGLIESE, Enrico (1987) - A difícil delimitação do urbano e do rural: alguns exemplos e implicações teóricas. Revista Crítica das Ciências Sociais. 22, p. 83-99.

MOZZICAFREDO, Juan; GUERRA, Isabel; FERNANDES, Margarida ; QUINTELA, João (1991) - Gestão e legitimidade no sistema político local. Lisboa: Escher.

NACHTIGAL, Paul (1992) - Remapping the terrain: school size, cost, and quality. In SOURCE Book on School and District Size, Cost, and Quality. ERIC- RC 019 321, p. 52-71.

NÓVOA, António (1991) - As ciências da educação e os processos de mudança. In NÓVOA, António [et al.] - Ciências da educação e mudança. Porto: SPCE, p. 19-67.

NÓVOA, António (1991a) - Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão? In STOER, Stephen R.,org. - Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, p. 59-130.

NÓVOA, António (1992) - Formação de Professores e profissão docente. In NÓVOA, António, coord. - Os professores e a sua formação Lisboa: Publicações Dom Quixote; IIE, p. 13-33.

OCDE (1983) - L'enseignement obligatoire face à la évolution de la société. Paris: OCDE.

OCDE (1989) - Les Écoles et la qualité: un rapport internacional. Paris: OCDE.

ORTEGA, Miguel Ángel (1994) - Escuela rural ou escuela en lo rural? Revista de Educación. 303, p. 211-242.

PEREIRA, António [et al.], (1994) - Problematizando a educação básica - Territórios educativos e rede escolar. Porto: Politema;Instituto Politécnico do Porto.

PERRENOUD, Philippe (1993) - La division du travail pedagogique à l'école primaire. In HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; PLAISANCA, E.; SIROTA, R., coord. -Les transformations du système éducatif: Acteurs et politiques. Paris: L'Harmattan.

PINTO, José Madureira (1981) - O espaço social rural. Revista Crítica de Ciências Sociais. 7/8, p. 327-330.

PINTO, José Madureira (1985) - Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos: Elementos de teoria e de pesquisa empírica, Porto: Afrontamento, cap. II, p. 73-91 ; cap. V, p. 167-179.

PINTO, José Madureira (1988) - Scolarisation, rapport au travail et transformation des pratiques sociales. In GONÇALVES, A.C., FERNANDES, A.T. ; EPINAY, C.L. de, dir. - La Sociologie et les Nouveaux Défis de la Modernisation. Porto:Faculdade de Letras, p. 31-46.

PINTO, José Madureira (1991) - Considerações sobre a produção social de identidade. Revista Crítica de Ciências Sociais. 32, p. 217-231.

PINTO, José Madureira (1994) - Discurso do Presidente da Associação Portuguesa de Sociologia. In DINÂMICAS culturais, Cidadania e Desenvolvimento local: Actas do Encontro de Vila do Conde da Associação Portuguesa de Sociologia - Abril de 1993. Lisboa: APS, p. 7-14.

PIRES, E.L. (1992) - PIPSE: Do programa e sua análise à proposta de institucionalização: Relatório para a Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário. Porto. Doc. policopiado.

PIRES, E.L. (1993) - Escolas Básicas Integradas como centros locais de educação básica, Porto: SPCE.

PIRES, E.L. ; GARCIA, M.A., org. (1994) - Forum Nacional Escolas Básicas Integradas 94. Porto: Grupo de Projecto SPCE/PEPT/EBI.

PISANI, Edgar (1994) - Pour une agriculture marchande et ménagère. [S. l.]: Éditions de l'aube.

PROGRAMA ARTES E OFÍCIOS TRADICIONAIS ; DGDR (1994) - Do despovoamento rural ao desenvolvimento local. Lisboa: PAOT; DGDR.

REIS, José (1992) - Os espaços da indústria: A regulamentação económica e o desenvolvimento local em Portugal. Porto: Afrontamento, cap. 5, p. 165-191.

RODRIGUEZ, Miguel G. (1993) - Una mirada al futuro. Cuadernos de Pedagogía. 214, p. 88-92.

RUIVO, Fernando (1994) - Autarquias e poder relacional. In DINÂMICAS culturais, Cidadania e Desenvolvimento local: Actas do Encontro de Vila do Conde da Associação Portuguesa de Sociologia - Abril de 1993. Lisboa: APS, p. 97-121.

SAFRA, Martine ; YELLANO, Richard (1993) - Écoles rurales. Observateur de l'OCDE. 184, p.17-20.

SAFRA, Martine (1993) - L'Infrastructure de l'Éducation dans les Zones Rurales. Comunicação de abertura do Seminário Internacional sobre o mesmo tema, organizado pela OCDE/PEB, Bélgica. Texto policopiado.

SANTOS, Boaventura Sousa (1989) - Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura Sousa (1994) - Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, cap. 3-5, p. 49-117.

SARMENTO, Manuel Jacinto (1994) - A vez e a voz dos professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Porto: Porto Editora.

SAURAS, Pedro (1993) - El reto actual de la LOGSE. Cuadernos de Pedagogía. 214, p. 92-98.

SILVA, Augusto Santos (1988) - Produto nacional vivo: uma cultura para o desenvolvimento. In ATITUDES, valores culturais e desenvolvimento. Lisboa: SEDES, p. 19-75.

SILVA, Augusto Santos (1990) - Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento. Porto: Asa.

SILVA, Augusto Santos (1994a) - Tempos cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular. Porto: Afrontamento, cap. II; VIII.

SILVA, Augusto Santos (1994b) - O que é o desenvolvimento integrado? Uma reflexão com ilustração empírica. In DINÂMICAS culturais, Cidadania e Desenvolvimento local: Actas do Encontro de Vila do Conde da Associação Portuguesa de Sociologia - Abril de 1993. Lisboa: APS, p. 591-619.

SILVA, Augusto Santos (1994c) - Alguns temas para pensar a mudança social. Educação, Sociedades & Culturas. 1, p. 105-128.

SIMON, Herbert (1990) - A racionalidade humana e os seus limites. In BALANÇO do Século - Ciclo de Conferências promovido pelo Presidente da República. Lisboa:INCM, p. 147-166.

SIM-SIM, Inês (1994) - Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. Inovação.7(2), p. 145-171.

SOUSA, Rómulo N.F. (1993) - A construção da escola básica integrada (reestruturação da rede escolar no concelho de Ponte da Barca). Projecto apresentado para obtenção do DESE em Administração Educacional na Universidade do Minho. Braga. Doc. policopiado.

STOER, Stephen R. ; ARAÚJO, Helena Costa (1992) - Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia. Lisboa: Escher, cap. 5.

TAVARES, L. Valadares (1991) - Desenvolvimento dos Sistemas Educativos: Modelos e Perspectivas. Lisboa: ME-GEP.

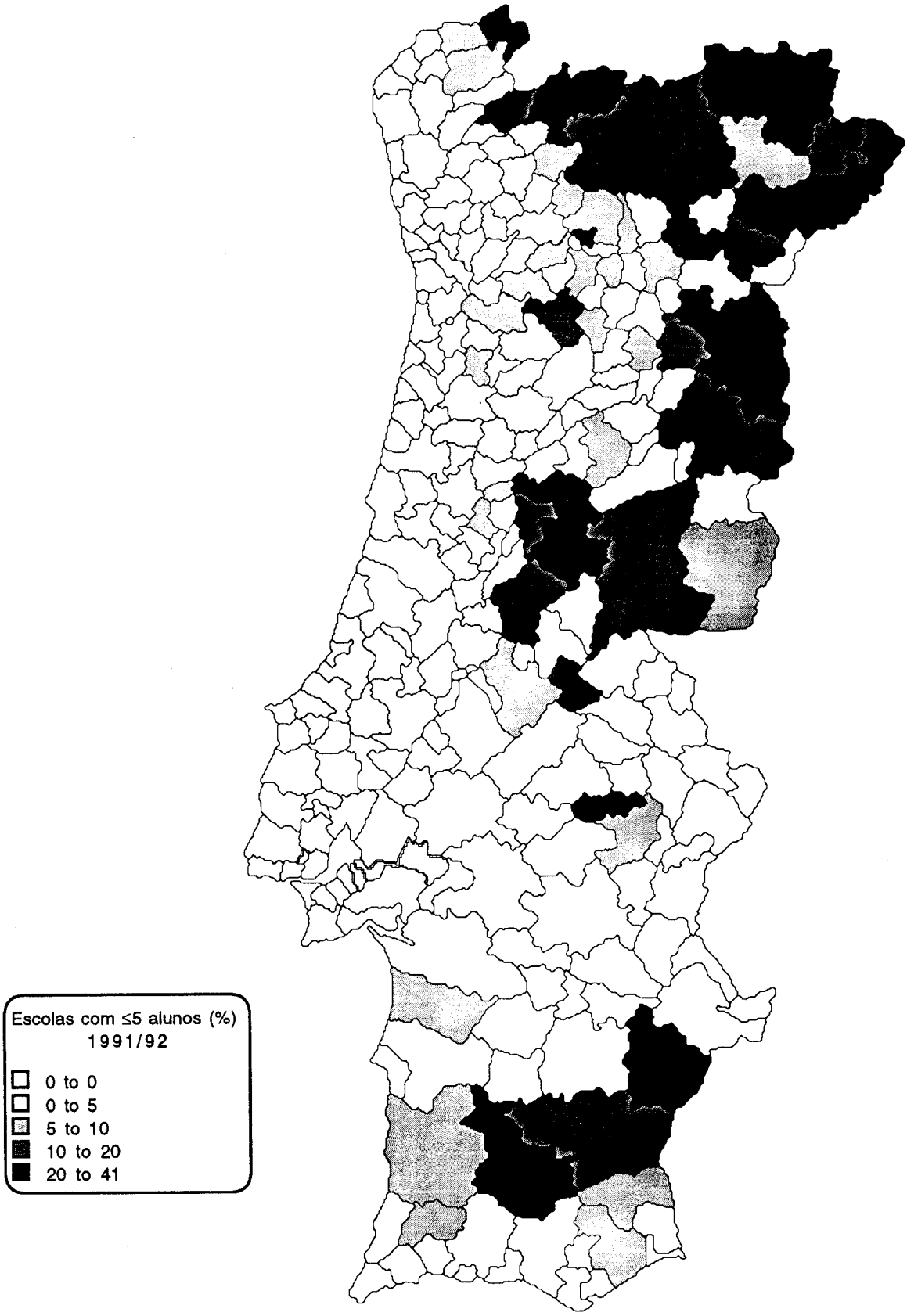
THIREAU, Véronique (1993) - Vers un renouvellement du role de l'espace dans la dynamique des territoires. Revue d'Economie Régionale et Urbaine. 2, p. 261-287.

UNESCO.Institut International de Planification de l'Éducation (1989) - Les perspectives de la Planification de l'éducation - Un atelier organisé par l'IIPE à la ocasion de son XXVème anniversaire. Paris: UNESCO.

VASQUEZ, J. Fernando; ASENSI, M. Carmen (1993) - O Reordenamento da rede escolar da Comunidade de Castela e Leão. Comunicação apresentada na Primeira Conferência sobre Políticas educativas e necessidades regionais, Coimbra. Doc. policopiado.

ANEXOS

Mapa nº A-1 - Escolas com ≤ 5 alunos, por concelho, em 1991/92



Quadro nº A-1

Escolas com ≤ 10 alunos no ensino primário oficial em 1983/84, 86/87, 91/92 e 94/95, por distritos

Distritos	Escolas com ≤ 10 alunos											Escolas (total)			
	1983/84		1986/87		1991/92		1994/95		3-1	5-1	7-1	1983/84	1986/87	1991/92	1994/95
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Aveiro	16	2,4	22	3,3	31	4,8	54	8,2	*6*	*15*	*38*	655	669	652	658
Beja	59	19,1	69	22,3	82	30,5	86	32,6	*10*	*23*	*27*	309	310	269	264
Braga	7	0,9	17	2,2	40	5,2	45	5,8	*10*	*33*	*38*	796	781	773	771
Bragança	91	16,7	151	27,7	240	48,0	273	59,1	*60*	*149*	*182*	545	546	500	462
Castelo Branco	62	16,4	90	23,6	106	30,9	122	37,5	*28*	*44*	*60*	377	381	343	325
Coimbra	57	9,2	45	7,3	77	12,8	110	18,7	*-12*	*20*	*53*	622	617	603	588
Évora	10	5,1	27	13,7	17	10,5	17	11,1	*17*	*7*	*7*	197	197	162	153
Faro	49	13,5	53	15,5	50	16,9	49	17,4	*4*	*1*	*0*	362	342	296	282
Guarda	86	17,8	122	25,3	186	39,7	220	45,5	*36*	*100*	*134*	484	483	469	484
Leiria	19	2,8	31	5,0	50	8,3	75	12,5	*12*	*31*	*56*	670	620	604	599
Lisboa	4	0,5	11	1,4	29	3,8	50	6,6	*7*	*25*	*46*	775	793	760	762
Portalegre	18	11,3	11	7,7	19	15,3	24	20,7	*-7*	*1*	*6*	159	143	124	116
Porto	5	0,5	7	0,7	6	0,6	11	1,2	*2*	*1*	*6*	970	965	948	940
Santarém	39	6,1	36	6,4	60	11,1	92	16,8	*-3*	*21*	*53*	641	564	539	549
Setúbal	15	3,4	17	4,7	10	3,1	26	8,1	*2*	*-5*	*11*	447	363	324	320
Viana do Castel	7	1,5	23	5,8	51	13,4	67	19,6	*16*	*44*	*60*	457	400	380	342
Vila Real	66	9,2	109	15,4	241	35,2	280	41,7	*43*	*175*	*214*	720	707	684	672
Viseu	40	4,7	87	10,2	138	16,5	192	23,1	*47*	*98*	*152*	845	851	836	830
CONTINENTE	**650**	**6,5**	**928**	**9,5**	**1433**	**15,5**	**1793**	**19,7**	***278***	***783***	***1143***	**10031**	**9732**	**9266**	**9117**

Fontes: GEP-ME (83/84 e 86/87), ME-PIPSE/Nova Base (91/92) e DREs (94/95). Tratamento do autor.

Quadro nº A-2
Escolas com ≤ 10 alunos segundo o nº de alunos, por NUTE III e distritos
1991/92 e 1994/95 - Norte

NUTE III	Número de alunos 1991/92				Número de alunos -1994/95				Variação (1 a 10)
	1-2	3-5	6-10	1 a 10	1-2	3-5	6-10	1 a 10	1994/95 -1991/92
MINHO-LIMA	2	11	38	51	2	14	51	67	16
CAVADO	1	3	7	11	0	1	18	19	8
AVE	2	1	14	17	1	2	14	17	0
GRANDE PORTO	0	0	0	0	0	0	4	4	4
TAMEGA	4	12	38	54	6	15	41	62	8
E.DOURO e VOUGA	0	4	11	15	2	9	14	25	10
DOURO	6	23	84	113	12	42	98	152	39
A.TRÁS-os-MONTES	27	125	235	387	41	161	231	433	46
DISTRITOS									
Distrito do Porto	1	1	4	6	0	2	9	11	5
Distrito de Braga	4	6	30	40	1	5	39	45	5
Distrito de Bragança	11	77	152	240	26	102	145	273	33
Distrito de Viana do Cast.	2	11	38	51	2	14	51	67	16
Distrito de Vila Real	21	70	150	241	29	92	159	280	39
Viseu-Norte	2	10	32	44	3	17	45	65	21
Aveiro-Norte	0	4	16	20	2	10	19	31	11
Guarda-Norte	1	0	5	6	1	2	4	7	1
REGIÃO DO NORTE	**42**	**179**	**427**	**648**	**64**	**244**	**471**	**779**	**131**

Fontes: ME-PIPSE/ Nova Base (91/92) e DREN (94/95). Tratamento do autor.

Quadro nº A-3

Informação de base referente a 1991/92, por concelho

Concelho	Escolas segundo o número de alunos											Total de alunos	Alunos por escola	Escolas segundo o número de professores						Total de Prof.s	Alunos por prof.	Prof.s por escola
	1-2	3-5	6-10	11-15	16-25	26-50	>50	Total de escolas	(1+2)/8*100	(1+2+3)/8*100	(1+...+5)/8*100		12/8	1	2	3-5	>5	14/8*100	(14+15)/8*100		20/12	20/8
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Arcos de Valdevez	0	4	12	13	17	21	7	74	5,4	21,6	62,2	1960	26,5	40	14	19	1	54,1	73,0	142	13,8	1,9
Caminha	0	0	2	0	3	8	8	21	0,0	9,5	23,8	1117	53,2	5	6	8	2	23,8	52,4	63	17,7	3,0
Melgaço	1	4	4	5	4	9	1	28	17,9	32,1	64,3	604	21,6	18	5	4	1	64,3	82,1	46	13,1	1,6
Monção	1	1	6	4	5	14	8	39	5,1	20,5	43,6	1359	34,8	15	11	12	1	38,5	66,7	90	15,1	2,3
Paredes de Coura	0	1	5	5	7	9	1	28	3,6	21,4	64,3	681	24,3	15	6	7	0	53,6	75,0	51	13,4	1,8
Ponte da Barca	0	0	3	5	6	18	3	35	0,0	8,6	40,0	1131	32,3	13	10	11	1	37,1	65,7	79	14,3	2,3
Ponte de Lima	0	1	1	4	6	22	26	60	1,7	3,3	20,0	3533	58,9	10	18	25	7	16,7	46,7	198	17,8	3,3
Valença	0	0	2	0	3	8	6	19	0,0	10,5	26,3	928	48,8	5	7	6	1	26,3	63,2	54	17,2	2,8
Viana do Castelo	0	0	0	2	4	15	38	59	0,0	0,0	10,2	5321	90,2	4	9	28	18	6,8	22,0	301	17,7	5,1
V. N. Cerveira	0	0	3	0	4	7	3	17	0,0	17,6	41,2	579	34,1	7	6	4	0	41,2	76,5	35	16,5	2,1
MINHO-LIMA	**2**	**11**	**38**	**38**	**59**	**131**	**101**	**380**	**3,4**	**13,4**	**38,9**	**17213**	**45,3**	**132**	**92**	**124**	**32**	**34,7**	**58,9**	**1059**	16,3	**2,8**
Amares	0	0	1	4	1	10	11	27	0,0	3,7	22,2	1583	58,6	4	3	13	7	14,8	25,9	126	12,6	4,7
Barcelos	0	0	0	0	1	18	84	103	0,0	0,0	1,0	9379	91,1	0	8	47	48	0,0	7,8	621	15,1	6,0
Braga	0	0	0	0	0	20	68	88	0,0	0,0	0,0	9960	113,2	0	5	32	51	0,0	5,7	642	15,5	7,3
Esposende	0	0	0	0	3	7	21	31	0,0	0,0	9,7	2540	81,9	0	6	12	13	0,0	19,4	168	15,1	5,4
Terras de Bouro	1	3	3	8	9	5	4	33	12,1	21,2	72,7	773	23,4	17	10	5	1	51,5	81,8	64	12,1	1,9
Vila Verde	0	0	3	5	8	31	29	76	0,0	3,9	21,1	4142	54,5	7	22	33	14	9,2	38,2	288	14,4	3,8
CAVADO	**1**	**3**	**7**	**17**	**22**	**91**	**217**	**358**	**1,1**	**3,1**	**14,0**	**28377**	**79,3**	**28**	**54**	**142**	**134**	**7,8**	**22,9**	**1909**	14,9	**5,3**
Fafe	1	0	7	10	9	15	27	69	1,4	11,6	39,1	3914	56,7	20	13	19	17	29,0	47,8	269	14,6	3,9
Guimarães	0	0	1	0	1	10	97	109	0,0	0,9	1,8	13027	119,5	1	1	36	71	0,9	1,8	865	15,1	7,9
Povoa de Lanhoso	0	0	0	1	1	11	19	32	0,0	0,0	6,3	2104	65,8	1	2	23	6	3,1	9,4	149	14,1	4,7
Santo Tirso	0	0	0	0	0	19	57	76	0,0	0,0	0,0	6717	88,4	0	6	45	25	0,0	7,9	414	16,2	5,4
Vieira do Minho	1	1	6	3	8	15	7	41	4,9	19,5	46,3	1349	32,9	10	17	12	2	24,4	65,9	104	13,0	2,5
V. N. Famalicão	0	0	0	1	3	13	66	83	0,0	0,0	4,8	8313	100,2	1	5	35	42	1,2	7,2	555	15,0	6,7
AVE	**2**	**1**	**14**	**15**	**22**	**83**	**273**	**410**	**0,7**	**4,1**	**13,2**	**35424**	**86,4**	**33**	**44**	**170**	**163**	**8,0**	**18,8**	**2356**	15,0	**5,7**
Espinho	0	0	0	0	0	0	17	17	0,0	0,0	0,0	2443	143,7	0	0	7	10	0,0	0,0	144	17,0	8,5
Gondomar	0	0	0	2	1	7	63	73	0,0	0,0	4,1	8245	112,9	3	4	28	38	4,1	9,6	478	17,2	6,5
Maia	0	0	0	0	0	6	39	45	0,0	0,0	0,0	5477	121,7	0	3	20	22	0,0	6,7	303	18,1	6,7
Matosinhos	0	0	0	0	0	2	47	49	0,0	0,0	0,0	8784	179,3	0	1	7	41	0,0	2,0	503	17,5	10,3
Porto	0	0	0	2	1	4	65	72	0,0	0,0	4,2	14651	203,5	2	3	5	62	2,8	6,9	949	15,4	13,2
Póvoa de Varzim	0	0	0	0	0	2	27	29	0,0	0,0	0,0	4519	155,8	0	1	10	18	0,0	3,4	259	17,4	8,9
Valongo	0	0	0	0	0	3	25	28	0,0	0,0	0,0	4564	163,0	0	0	7	21	0,0	0,0	296	15,4	10,6
Vila do Conde	0	0	0	0	1	7	40	48	0,0	0,0	2,1	5066	105,5	0	4	27	17	0,0	8,3	313	16,2	6,5
V. N. Gaia	0	0	0	0	1	3	104	108	0,0	0,0	0,9	14682	135,9	1	2	26	79	0,9	2,8	869	16,9	8,0
GRANDE PORTO	**0**	**0**	**0**	**4**	**4**	**34**	**427**	**469**	**0,0**	**0,0**	**1,7**	**68431**	**145,9**	**6**	**18**	**137**	**308**	**1,3**	**5,1**	**4114**	16,6	**8,8**
Amarante	0	0	3	0	6	21	44	74	0,0	4,1	12,2	4631	62,8	9	8	44	13	12,2	23,0	283	16,4	3,8
Baião	1	1	0	0	3	10	22	37	5,4	5,4	13,5	2051	55,4	4	6	23	4	10,8	27,0	124	16,5	3,4
Cabeceiras de Basto	1	2	8	5	7	10	8	41	7,3	26,8	56,1	1567	38,2	18	7	13	3	43,9	61,0	124	12,6	3,0
Castelo de Paiva	0	0	5	1	4	4	14	28	0,0	17,9	35,7	1447	51,7	8	5	11	4	28,6	46,4	88	16,4	3,1
Celorico de Basto	0	0	1	1	5	14	19	40	0,0	2,5	17,5	2006	50,2	4	12	21	3	10,0	40,0	136	14,8	3,4
Cinfães	0	4	7	6	14	8	15	54	7,4	20,4	57,4	1971	36,5	19	16	14	5	35,2	64,8	143	13,8	2,6
Felgueiras	0	0	0	0	1	10	37	48	0,0	0,0	2,1	4650	96,9	0	4	28	16	0,0	8,3	257	18,1	5,4
Lousada	0	0	0	0	0	6	31	37	0,0	0,0	0,0	3713	100,4	0	2	19	16	0,0	5,4	196	18,9	5,3
Marco de Canavezes	0	0	1	3	2	15	36	57	0,0	1,8	10,5	4124	72,4	5	9	25	18	8,8	24,6	258	16,0	4,5
Mondim de Basto	1	1	3	2	3	13	5	28	7,1	17,9	35,7	965	34,5	9	7	10	2	32,1	57,1	70	13,8	2,5
Paços de Ferreira	0	0	0	0	1	2	31	34	0,0	0,0	2,9	3705	109,0	1	0	19	14	2,9	2,9	229	16,2	6,7
Paredes	0	0	0	0	2	3	53	58	0,0	0,0	3,4	6217	107,2	0	2	25	31	0,0	3,4	364	17,1	6,3
Penafiel	0	0	0	0	1	18	56	75	0,0	0,0	1,3	6170	82,3	1	9	41	24	1,3	13,3	386	16,0	5,1
Resende	0	1	3	5	6	13	6	34	2,9	11,8	44,1	1098	32,3	10	11	12	1	29,4	61,8	82	13,4	2,4
Ribeira de Pena	1	3	7	5	8	7	3	34	11,8	32,4	70,6	788	23,2	20	6	6	2	58,8	76,5	65	12,1	1,9
TAMEGA	**4**	**12**	**38**	**28**	**53**	**154**	**380**	**679**	**2,4**	**8,0**	**21,4**	**45103**	**66,4**	**108**	**104**	**311**	**156**	**15,9**	**31,2**	**2805**	16,1	**4,1**
Arouca	0	4	5	11	8	7	16	51	7,8	17,6	54,9	1975	38,7	24	8	16	3	47,1	62,7	125	15,8	2,5
Feira	0	0	0	0	2	20	69	91	0,0	0,0	2,2	8149	89,5	0	13	38	40	0,0	14,3	478	17,0	5,3
Oliveira de Azemeis	0	0	0	0	0	21	34	55	0,0	0,0	0,0	4250	77,3	0	13	27	15	0,0	23,6	252	16,9	4,6
S. J. Madeira	0	0	0	0	0	0	9	9	0,0	0,0	0,0	1459	162,1	0	0	2	7	0,0	0,0	80	18,2	8,9
Vale de Cambra	0	0	6	3	10	12	9	40	0,0	15,0	47,5	1725	43,1	11	17	8	4	27,5	70,0	107	16,1	2,7
E.DOURO e VOUGA	**0**	**4**	**11**	**14**	**20**	**60**	**137**	**246**	**1,6**	**6,1**	**19,9**	**17558**	**71,4**	**35**	**51**	**91**	**69**	**14,2**	**35,0**	**1042**	16,9	**4,2**

Quadro nº A-3 (Pág. 2)

Alijó	0	2	5	7	7	14	6	41	4,9	17,1	51,2	1298	31,7	13	7	18	3	31,7	48,8	115	11,3	2,8
Armamar	1	1	6	4	6	6	3	27	7,4	29,6	66,7	613	22,7	16	5	6	0	59,3	77,8	48	12,8	1,8
Carrazeda de Ansiães	0	4	7	9	10	3	1	34	11,8	32,4	88,2	645	19,0	22	9	2	1	64,7	91,2	53	12,2	1,6
Freixo de Espada-à-Cinta	0	0	1	2	1	2	2	8	0,0	12,5	50,0	267	33,4	3	3	2	0	37,5	75,0	18	14,8	2,3
Lamego	1	2	2	2	8	13	15	43	7,0	11,6	34,9	2284	53,1	8	6	20	9	18,6	32,6	182	12,5	4,2
Mesão Frio	0	0	0	0	2	3	5	10	0,0	0,0	20,0	555	55,5	1	2	4	3	10,0	30,0	42	13,2	4,2
Moimenta da Beira	0	0	4	9	7	9	4	33	0,0	12,1	60,6	1002	30,4	16	7	8	2	48,5	69,7	71	14,1	2,2
Penedono	0	0	3	3	5	1	1	13	0,0	23,1	84,6	290	22,3	7	4	2	0	53,8	84,6	22	13,2	1,7
Peso da Régua	0	0	3	3	3	10	12	31	0,0	9,7	29,0	1814	58,5	8	4	13	6	25,8	38,7	136	13,3	4,4
Sabrosa	0	2	7	4	3	9	2	27	7,4	33,3	59,3	613	22,7	13	7	6	1	48,1	74,1	51	12,0	1,9
S. M. Penaguião	0	4	4	2	2	7	4	23	17,4	34,8	52,2	716	31,1	12	1	6	4	52,2	56,5	64	11,2	2,8
S. J. Pesqueira	0	2	0	1	6	6	5	20	10,0	10,0	45,0	830	41,5	4	8	6	2	20,0	60,0	57	14,6	2,9
Sernancelhe	0	0	2	5	8	5	1	21	0,0	9,5	71,4	520	24,8	8	9	4	0	38,1	81,0	40	13,0	1,9
Tabuaço	0	0	4	5	3	7	3	22	0,0	18,2	54,5	684	31,1	10	5	6	1	45,5	68,2	50	13,7	2,3
Tarouca	0	0	1	3	5	11	3	23	0,0	4,3	39,1	803	34,9	5	8	9	1	21,7	56,5	60	13,4	2,6
Torre de Moncorvo	0	3	8	3	3	8	1	26	11,5	42,3	65,4	698	26,8	15	5	5	1	57,7	76,9	57	12,2	2,2
Vila Flor	0	1	8	8	2	7	2	28	3,6	32,1	67,9	585	20,9	19	4	4	1	67,9	82,1	49	11,9	1,8
V. N. Foz Coa	1	0	5	4	4	6	1	21	4,8	28,6	66,7	541	25,8	10	9	1	1	47,6	90,5	42	12,9	2,0
Vila Real	3	2	14	8	26	27	13	93	5,4	20,4	57,0	3142	33,8	39	22	21	11	41,9	65,6	262	12,0	2,8
DOURO	**6**	**23**	**84**	**82**	**111**	**154**	**84**	**544**	**5,3**	**20,8**	**58,3**	**17900**	**32,9**	**229**	**125**	**143**	**47**	**42,1**	**65,1**	**1419**	**12,6**	**2,6**
Alfandega da Fé	1	6	9	1	4	4	1	26	26,9	61,5	80,8	408	15,7	20	4	2	0	76,9	92,3	36	11,3	1,4
Boticas	2	3	10	5	6	6	1	33	15,2	45,5	78,8	554	16,8	24	6	3	0	72,7	90,9	47	11,8	1,4
Bragança	3	20	36	9	10	3	11	92	25,0	64,1	84,8	2049	22,3	70	10	6	6	76,1	87,0	158	13,0	1,7
Chaves	5	9	21	16	21	18	11	101	13,9	34,7	71,3	2966	29,4	64	14	16	7	63,4	77,2	212	14,0	2,1
Macedo de Cavaleiros	0	4	16	7	17	13	4	61	6,6	32,8	72,1	1396	22,9	29	15	13	4	47,5	72,1	131	10,7	2,1
Miranda do Douro	0	5	10	1	4	2	2	24	20,8	62,5	83,3	504	21,0	18	4	0	2	75,0	91,7	42	12,0	1,8
Mirandela	2	9	17	12	16	12	7	75	14,7	37,3	74,7	1798	24,0	45	18	8	4	60,0	84,0	139	12,9	1,9
Mogadouro	3	7	11	15	3	5	2	46	21,7	45,7	84,8	809	17,6	36	7	1	2	78,3	93,5	73	11,1	1,6
Montalegre	4	25	29	14	6	3	4	85	34,1	68,2	91,8	1034	12,2	74	5	6	0	87,1	92,9	106	9,8	1,2
Murça	0	4	8	2	7	5	2	28	14,3	42,9	75,0	641	22,9	17	7	2	2	60,7	85,7	50	12,8	1,8
Valpaços	2	9	20	15	18	12	5	81	13,6	38,3	79,0	1559	19,2	56	15	7	3	69,1	87,7	133	11,7	1,6
V. P. Aguiar	3	6	19	18	11	7	5	69	13,0	40,6	82,6	1302	18,9	40	17	9	3	58,0	82,6	126	10,3	1,8
Vimioso	0	4	7	3	4	0	2	20	20,0	55,0	90,0	398	19,8	15	2	2	1	75,0	85,0	34	11,6	1,7
Vinhais	2	14	22	6	12	3	1	60	26,7	63,3	93,3	792	13,2	47	10	2	1	78,3	95,0	81	9,8	1,4
A.TRÁS-os-MONTES	**27**	**125**	**235**	**124**	**139**	**93**	**58**	**801**	**19,0**	**48,3**	**81,1**	**18212**	**20,2**	**555**	**134**	**77**	**35**	**69,3**	**86,0**	**1368**	**11,9**	**1,7**
Distrito do Porto	1	1	4	7	20	138	777	948	0,2	0,6	3,5	107986	113,9	26	64	399	459	2,7	9,5	6481	16,7	6,8
Distrito de Braga	4	6	30	38	56	179	460	773	1,3	5,2	17,3	60657	78,5	83	111	301	278	10,7	25,1	4111	14,8	5,3
Distrito de Bragança	11	77	152	76	86	82	36	500	17,6	48,0	80,4	10349	20,7	339	91	47	23	67,8	86,0	871	11,9	1,7
Distrito de Viana do Cast.	2	11	38	38	59	131	101	380	3,4	13,4	38,9	17213	45,3	132	92	124	32	34,7	58,9	1059	16,3	2,8
Distrito de Vila Real	21	70	150	101	123	141	78	684	13,3	35,2	68,0	17949	26,2	390	120	127	47	57,0	74,6	1479	12,1	2,2
Viseu-Norte	2	10	32	43	68	79	56	290	4,1	15,2	53,4	10095	34,8	103	79	87	21	35,5	62,8	755	13,4	2,6
Aveiro-Norte	0	4	16	15	24	64	168	291	1,4	6,9	20,3	21448	73,7	43	56	109	83	14,8	34,0	1274	16,8	4,4
Guarda-Norte	1	0	5	4	4	6	1	21	4,8	28,6	66,7	541	25,8	10	9	1	1	47,6	90,5	42	12,9	2,0
REGIÃO DO NORTE	**42**	**179**	**427**	**322**	**440**	**800**	**1677**	**3887**	**5,7**	**16,7**	**36,3**	**246218**	**63,3**	**1126**	**622**	**1195**	**944**	**29,0**	**45,0**	**16072**	**15,3**	**4,1**
Águeda	0	0	3	4	9	8	23	47	0,0	6,4	34,0	3354	71,4	11	10	15	11	23,4	44,7	199	16,9	4,2
Albergaria-a-Velha	0	0	0	5	1	14	11	31	0,0	0,0	19,4	1534	49,5	6	9	13	3	19,4	48,4	89	17,2	2,9
Anadia	0	1	3	6	9	23	8	50	2,0	8,0	38,0	1820	36,4	12	21	14	3	24,0	66,0	122	14,9	2,4
Aveiro	0	0	0	0	4	11	28	43	0,0	0,0	9,3	4444	103,3	0	8	19	16	0,0	18,6	275	16,2	6,4
Estarreja	0	0	0	0	1	3	14	18	0,0	0,0	5,6	1974	109,7	0	3	7	8	0,0	16,7	123	16,0	6,8
Ílhavo	0	0	0	0	3	1	18	22	0,0	0,0	13,6	2342	106,5	1	3	8	10	4,5	18,2	148	15,8	6,7
Mealhada	0	1	0	3	7	8	7	26	3,8	3,8	42,3	1182	45,5	7	8	9	2	26,9	57,7	73	16,2	2,8
Murtosa	0	0	0	1	6	5		12	0,0	0,0	58,3	772	64,3	1	5	3	3	8,3	50,0	53	14,6	4,4
Oliveira do Bairro	0	0	1	1	3	5	9	19	0,0	5,3	26,3	1150	60,5	3	4	9	3	15,8	36,8	70	16,4	3,7
Ovar	0	0	0	0	0	8	27	35	0,0	0,0	0,0	3424	97,8	0	2	18	15	0,0	5,7	212	16,2	6,1
Sever Vouga	0	2	0	7	4	13	3	29	6,9	6,9	44,8	843	29,1	10	10	8	1	34,5	69,0	61	13,8	2,1
Vagos	0	0	0	2	1	14	12	29	0,0	0,0	10,3	1448	49,9	2	7	19	1	6,9	31,0	91	15,9	3,1
Distrito de Aveiro	**0**	**8**	**23**	**44**	**72**	**177**	**328**	**652**	**1,2**	**4,8**	**22,5**	**45735**	**70,1**	**96**	**146**	**251**	**159**	**14,7**	**37,1**	**2790**	**16,4**	**4,3**

Quadro nº A-3 (Pág. 3)

Carregal do Sal	0	0	1	0	3	8	6	18	0,0	5,6	22,2	841	46,7	1	5	9	3	5,6	33,3	59	14,3	3,3
Castro Daire	3	5	15	14	12	14	3	66	12,1	34,8	74,2	1346	20,4	41	17	7	1	62,1	87,9	108	12,5	1,6
Mangualde	0	2	4	3	13	16	6	44	4,5	13,6	50,0	1534	34,9	13	20	10	1	29,5	75,0	107	14,3	2,4
Mortágua	0	1	6	6	6	9	2	30	3,3	23,3	63,3	720	24,0	14	9	6	1	46,7	76,7	58	12,4	1,9
Nelas	0	0	3	1	4	4	8	20	0,0	15,0	40,0	1072	53,6	5	2	10	3	25,0	35,0	75	14,3	3,8
Oliveira de Frades	0	1	4	4	7	11	1	28	3,6	17,9	57,1	801	28,6	11	11	5	1	39,3	78,6	58	13,8	2,1
Penalva do Castelo	0	0	1	7	4	7	3	22	0,0	4,5	54,5	694	31,5	7	7	7	1	31,8	63,6	53	13,1	2,4
Santa Comba Dão	0	0	1	0	3	12	5	21	0,0	4,8	19,0	955	45,5	2	6	11	2	9,5	38,1	62	15,4	3,0
São Pedro do Sul	0	0	10	6	7	17	4	44	0,0	22,7	52,3	1292	29,4	20	12	11	1	45,5	72,7	94	13,7	2,1
Sátão	0	1	9	4	9	6	6	35	2,9	28,6	65,7	984	28,1	15	12	6	2	42,9	77,1	70	14,1	2,0
Tondela	0	1	12	10	16	17	11	67	1,5	19,4	58,2	2071	30,9	24	21	19	3	35,8	67,2	150	13,8	2,2
Vila Nova de Paiva	0	1	3	2	2	3	4	15	6,7	26,7	53,3	529	35,3	7	3	5	0	46,7	66,7	35	15,1	2,3
Viseu	0	2	4	8	9	33	50	106	1,9	5,7	21,7	6580	62,1	19	21	46	20	17,9	37,7	421	15,6	4,0
Vouzela	0	1	3	5	11	8	2	30	3,3	13,3	66,7	784	26,1	9	16	4	1	30,0	83,3	60	13,1	2,0
Distrito de Viseu	**5**	**25**	**108**	**113**	**174**	**244**	**187**	**836**	**3,6**	**16,5**	**50,8**	**30298**	**36,2**	**291**	**241**	**243**	**61**	**34,8**	**63,6**	**2165**	**14,0**	**2,6**
Aguiar da Beira	0	2	9	0	7	3	2	23	8,7	47,8	78,3	513	22,3	15	5	2	1	65,2	87,0	39	13,2	1,7
Almeida	2	9	7	0	5	2	2	27	40,7	66,7	85,2	540	20,0	19	3	3	2	70,4	81,5	53	10,2	2,0
Celorico da Beira	0	1	4	6	12	4	2	29	3,4	17,2	79,3	710	24,5	14	12	1	2	48,3	89,7	56	12,7	1,9
Figueira Castelo Rodrigo	2	2	2	3	5	3	1	18	22,2	33,3	77,8	423	23,5	11	5	1	1	61,1	88,9	34	12,4	1,9
Forno de Algodres	0	0	8	4	3	2	1	18	0,0	44,4	83,3	389	21,6	13	4	0	1	72,2	94,4	29	13,4	1,6
Gouveia	0	0	4	2	5	9	6	26	0,0	15,4	42,3	1018	39,2	7	7	10	2	26,9	53,8	71	14,3	2,7
Guarda	1	11	23	17	11	12	13	88	13,6	39,8	71,6	2680	30,5	48	23	9	8	54,5	80,7	221	12,1	2,5
Manteigas	0	0	0	0	0	2	1	3	0,0	0,0	0,0	287	95,7	0	1	1	1	0,0	33,3	15	19,1	5,0
Meda	0	6	5	6	4	2	1	24	25,0	45,8	87,5	460	19,2	18	4	1	1	75,0	91,7	38	12,1	1,6
Pinhel	4	9	8	12	1	5	3	42	31,0	50,0	81,0	765	18,2	33	2	6	1	78,6	83,3	70	10,9	1,7
Sabugal	1	5	20	9	8	4	3	48	12,5	54,2	85,4	860	17,9	38	7	2	1	79,2	93,8	68	12,6	1,4
Seia	1	2	6	8	14	17	10	58	5,2	15,5	53,4	2067	35,6	21	19	15	3	36,2	69,0	147	14,1	2,5
Trancoso	0	7	19	5	7	4	2	44	15,9	59,1	86,4	775	17,6	33	9	1	1	75,0	95,5	65	11,9	1,5
Distrito da Guarda	**12**	**54**	**120**	**76**	**84**	**75**	**48**	**469**	**14,1**	**39,7**	**73,8**	**12028**	**25,6**	**280**	**110**	**53**	**26**	**59,7**	**83,2**	**948**	**12,7**	**2,0**
Arganil	4	8	7	11	6	3		39	30,8	48,7	92,3	899	23,1	23	12	3	1	59,0	89,7	67	13,4	1,7
Cantanhede	0	0	1	3	9	24	14	51	0,0	2,0	25,5	2321	45,5	7	19	21	4	13,7	51,0	146	15,9	2,9
Coimbra	1	0	1	8	13	38	42	103	1,0	1,9	22,3	7168	69,6	12	26	42	23	11,7	36,9	545	13,2	5,3
Condeixa-a-Nova	0	0	2	2	10	6	2	22	0,0	9,1	63,6	652	29,6	8	10	3	1	36,4	81,8	45	14,5	2,0
Figueira da Foz	0	0	1	8	26	24		59	0,0	1,7	59,3	3248	55,1	3	15	32	9	5,1	30,5	221	14,7	3,7
Góis	0	3	5	6	3	1		18	16,7	44,4	94,4	282	15,7	14	1	3	0	77,8	83,3	25	11,3	1,4
Lousã	0	0	1	2	4	3	5	15	0,0	6,7	46,7	777	51,8	5	4	5	1	33,3	60,0	51	15,2	3,4
Mira	0	0	0	5	2	8	5	20	0,0	0,0	35,0	816	40,8	5	9	5	1	25,0	70,0	57	14,3	2,9
Miranda do Corvo	0	2	3	0	6	6	3	20	10,0	25,0	55,0	648	32,4	7	10	2	1	35,0	85,0	46	14,1	2,3
Montemor-o-Velho	0	0	0	2	6	17	11	36	0,0	0,0	22,2	1486	41,3	5	12	19	0	13,9	47,2	96	15,5	2,7
Oliveira do Hospital	0	0	1	7	13	14	8	43	0,0	2,3	48,8	1559	36,3	12	18	11	2	27,9	69,8	101	15,4	2,3
Pampilhosa da Serra	3	3	11	5	2	2	1	27	22,2	63,0	88,9	328	12,1	24	2	1	0	88,9	96,3	32	10,3	1,2
Penacova	0	0	5	9	15	13	3	45	0,0	11,1	64,4	1064	23,6	22	19	4	0	48,9	91,1	74	14,4	1,6
Penela	0	0	2	7	3	3	2	17	0,0	11,8	70,6	371	21,8	11	4	2	0	64,7	88,2	27	13,7	1,6
Soure	0	1	6	6	9	18	2	42	2,4	16,7	52,4	1167	27,8	18	13	10	1	42,9	73,8	82	14,2	2,0
Tábua	0	0	2	7	8	11	3	31	0,0	6,5	54,8	901	29,1	12	11	7	1	38,7	74,2	64	14,1	2,1
Vila Nova de Poiares	0	1	3	2	4	3	2	15	6,7	26,7	66,7	405	27,0	9	3	2	1	60,0	80,0	29	14,0	1,9
Distrito de Coimbra	**6**	**18**	**51**	**90**	**139**	**194**	**103**	**603**	**4,3**	**12,8**	**50,7**	**24092**	**40,0**	**197**	**188**	**172**	**46**	**32,7**	**63,8**	**1708**	**14,1**	**2,8**
Belmonte	0	0	3	4	0	3	3	13	0,0	23,1	53,8	441	33,9	6	2	5	0	46,2	61,5	27	16,3	2,1
Castelo Branco	1	8	9	3	11	8	15	55	16,4	32,7	58,2	2874	52,3	25	12	11	7	45,5	67,3	168	17,1	3,1
Covilhã	0	0	6	3	7	13	23	52	0,0	11,5	30,8	3432	66,0	12	14	17	9	23,1	50,0	210	16,3	4,0
Fundão	3	4	9	9	3	18	11	57	12,3	28,1	49,1	1985	34,8	26	14	14	3	45,6	70,2	133	14,9	2,3
Idanha-a-Nova	1	1	4	5	4	3	3	21	9,5	28,6	71,4	576	27,4	13	5	2	1	61,9	85,7	39	14,8	1,9
Oleiros	2	7	12	6	4	2	1	34	26,5	61,8	91,2	421	12,4	31	2	1	0	91,2	97,1	40	10,5	1,2
Penamacor	0	0	4	2	2	4	1	13	0,0	30,8	61,5	342	26,3	7	4	2	0	53,8	84,6	24	14,3	1,8
Proença-a-Nova	0	0	6	7	7	3	2	25	0,0	24,0	80,0	610	24,4	17	5	2	1	68,0	88,0	43	14,2	1,7
Sertã	0	5	7	13	9	11	3	48	10,4	25,0	70,8	1086	22,6	30	14	3	1	4,0	91,7	76	14,3	1,6
Vila do Rei	0	2	4	5	1	1	0	13	15,4	46,2	92,3	168	12,8	11	1	1	0	84,6	92,3	16	10,4	1,2
Vila Velha de Ródão	0	2	6	1	2	1	0	12	16,7	66,7	91,7	152	12,7	9	3	0	0	75,0	100,0	15	10,1	1,3
Distrito de Castelo Branc	**7**	**29**	**70**	**58**	**50**	**67**	**62**	**343**	**10,5**	**30,9**	**62,4**	**12085**	**35,2**	**187**	**76**	**58**	**22**	**54,5**	**76,7**	**791**	**15,3**	**2,3**

Quadro nº A-3 (Pág. 4)

Alcobaça	0	1	1	12	13	32	16	75	1,3	2,7	36,0	3308	44,1	17	29	24	5	22,7	61,3	208	15,9	2,8
Alvaiázere	0	0	1	2	4	4	3	14	0,0	7,1	50,0	477	34,1	6	4	3	1	42,9	71,4	30	15,9	2,1
Ansião	0	0	5	5	6	10	2	28	0,0	17,9	57,1	767	27,4	12	11	4	1	42,9	82,1	54	14,2	1,9
Batalha	0	0	1	5	9	9	3	27	0,0	3,7	55,6	843	31,2	12	9	5	1	44,4	77,8	55	15,3	2,0
Bombarral	0	1	2	3	4	8	3	21	4,8	14,3	47,6	828	39,4	8	7	5	1	38,1	71,4	51	16,2	2,4
Caldas da Rainha	0	2	8	11	18	15	9	63	3,2	15,9	61,9	2622	41,6	33	15	12	3	52,4	76,2	162	16,2	2,6
Castanheira de Pera	0	0	1	3	1	2	1	8	0,0	12,5	62,5	234	29,3	5	2	0	1	62,5	87,5	15	15,6	1,9
Figueiró dos Vinhos	0	0	4	5	3	4	2	18	0,0	22,2	66,7	449	24,9	11	4	3	0	61,1	83,3	31	14,5	1,7
Leiria	0	0	3	9	13	49	50	124	0,0	2,4	20,2	6569	53,0	18	34	57	15	14,5	41,9	400	16,4	3,2
Marinha Grande	0	0	0	1	4	9	11	25	0,0	0,0	20,0	1889	75,6	4	7	7	7	16,0	44,0	111	17,0	4,4
Nazaré	0	0	0	1	1	2	5	9	0,0	0,0	22,2	982	109,1	1	2	2	4	11,1	33,3	55	17,9	6,1
Óbidos	0	1	3	3	4	7	4	22	4,5	18,2	50,0	638	29,0	8	9	5	0	36,4	77,3	42	15,2	1,9
Pedrógão Grande	0	0	2	1	5	3	0	11	0,0	18,2	72,7	248	22,5	5	5	1	0	45,5	90,9	18	13,8	1,6
Peniche	0	0	1	1	4	5	11	22	0,0	4,5	27,3	1810	82,3	4	6	6	6	18,2	45,5	108	16,8	4,9
Pombal	0	0	8	15	20	40	17	100	0,0	8,0	43,0	3505	35,1	30	41	26	3	30,0	71,0	235	14,9	2,4
Porto de Mós	0	1	4	4	10	6	12	37	2,7	13,5	51,4	1559	42,1	13	11	8	5	35,1	64,9	100	15,6	2,7
Distrito de Leiria	**0**	**6**	**44**	**81**	**119**	**205**	**149**	**604**	**1,0**	**8,3**	**41,4**	**26728**	**44,3**	**187**	**196**	**168**	**53**	**31,0**	**63,4**	**1675**	**16,0**	**2,8**
Abrantes	0	3	3	7	9	19	13	54	5,6	11,1	40,7	2394	44,3	13	18	17	6	24,1	57,4	150	16,0	2,8
Alcanena	0	0	1	1	5	7	5	19	0,0	5,3	36,8	871	45,8	6	4	6	3	31,6	52,6	56	15,6	2,9
Almeirim	0	0	0	0	0	4	6	10	0,0	0,0	0,0	1138	113,8	0	3	4	3	0,0	30,0	63	18,1	6,3
Alpiarça	0	0	0	0	1	1	2	4	0,0	0,0	25,0	427	106,8	0	2	1	1	0,0	50,0	26	16,4	6,5
Benavente	0	0	0	1	3	1	6	11	0,0	0,0	36,4	1208	109,8	2	3	2	4	18,2	45,5	68	17,8	6,2
Cartaxo	0	0	1	1	1	2	11	16	0,0	6,3	18,8	1368	85,5	2	2	7	5	12,5	25,0	76	18,0	4,8
Chamusca	0	0	2	1	1	3	5	12	0,0	16,7	33,3	655	54,6	4	3	3	2	33,3	58,3	36	18,2	3,0
Constância	0	0	0	0	2	4	1	7	0,0	0,0	28,6	276	39,4	1	4	2	0	14,3	71,4	16	17,3	2,3
Coruche	0	1	2	5	8	9	7	32	3,1	9,4	50,0	1227	38,3	12	12	7	1	37,5	75,0	76	16,1	2,4
Entroncamento	0	0	0	0	0	0	4	4	0,0	0,0	0,0	740	185,0	0	0	1	3	0,0	0,0	32	23,1	8,0
Ferreira Zêzere	0	1	5	5	2	9	1	23	4,3	26,1	56,5	592	25,7	11	11	0	1	47,8	95,7	41	14,4	1,8
Golegã	0	0	0	0	0	0	2	2	0,0	0,0	0,0	327	163,5	0	0	1	1	0,0	0,0	16	20,4	8,0
Mação	0	0	3	5	4	4	1	17	0,0	17,6	70,6	397	23,4	9	7	1	0	52,9	94,1	28	14,2	1,6
Rio Maior	0	1	5	3	11	15	3	38	2,6	15,8	52,6	1279	33,7	13	18	4	3	34,2	81,6	84	15,2	2,2
Salvaterra de Magos	0	0	0	1	0	1	8	10	0,0	0,0	10,0	1205	120,5	1	1	5	3	10,0	20,0	64	16,8	6,4
Santarém	0	2	7	10	8	28	18	73	2,7	12,3	37,0	3465	47,5	23	23	18	9	31,5	63,0	227	15,3	3,1
Sardoal	0	0	1	3	4	1		9	0,0	11,1	88,9	243	27,0	5	3	0	1	55,6	88,9	17	14,3	1,9
Tomar	0	2	9	13	9	21	6	60	3,3	18,3	55,0	2332	38,9	28	17	12	3	46,7	75,0	150	15,5	2,5
Torres Novas	0	0	5	6	15	17	5	48	0,0	10,4	54,2	1905	39,7	17	23	5	3	35,4	83,3	120	15,9	2,5
Vila Nova da Barquinha	0	0	0	0	2	2	4	8	0,0	0,0	25,0	401	50,1	1	3	4	0	12,5	50,0	23	17,4	2,9
Vila Nova de Ourém	0	2	4	14	16	36	10	82	2,4	7,3	43,9	2617	31,9	40	25	16	1	48,8	79,3	170	15,4	2,1
Distrito de Santarém	**0**	**12**	**48**	**76**	**101**	**184**	**118**	**539**	**2,2**	**11,1**	**44,0**	**25067**	**46,5**	**188**	**182**	**116**	**53**	**34,9**	**68,8**	**1539**	**16,3**	**2,9**
Alter do Chão	0	0	0	1	1	1	1	4	0,0	0,0	50,0	190	47,5	1	2	0	1	25,0	75,0	11	17,3	2,8
Arronches	0	0	0	0	2	1	1	4	0,0	0,0	50,0	172	43,0	1	2	0	1	25,0	75,0	11	15,6	2,6
Avis	0	0	0	1	3	3	1	8	0,0	0,0	50,0	240	30,0	4	2	1	1	50,0	75,0	17	14,1	2,1
Campo Maior	0	0	1	0	0	1	4	6	0,0	16,7	16,7	561	93,5	1	0	3	2	16,7	16,7	34	16,5	5,7
Castelo de Vide	0	0	0	0	0	1	1	2	0,0	0,0	0,0	176	88,0	0	1	0	1	0,0	50,0	14	12,6	7,0
Crato	0	0	0	5	0	0	2	7	0,0	0,0	71,4	215	30,7	5	0	1	1	71,4	71,4	14	15,4	2,0
Elvas	0	0	1	1	0	5	7	14	0,0	7,1	14,3	1342	95,9	2	3	6	3	14,3	35,7	82	16,4	5,9
Fronteira	0	0	2	0	0	0	2	4	0,0	50,0	50,0	192	48,0	2	0	1	1	50,0	50,0	11	17,5	2,8
Gavião	0	2	3	2	1	1	1	10	20,0	50,0	80,0	210	21,0	8	1	1	0	80,0	90,0	14	15,0	1,4
Marvão	0	0	1	4	1	1	1	8	0,0	12,5	75,0	194	24,3	6	1	1	0	75,0	87,5	12	16,2	1,5
Monforte	0	0	0	0	0	3	1	4	0,0	0,0	0,0	199	49,8	0	1	3	0	0,0	25,0	12	16,6	3,0
Nisa	0	0	0	1	2	0	3	6	0,0	0,0	50,0	340	56,7	3	0	2	1	50,0	50,0	20	17,0	3,3
Ponte de Sôr	0	1	4	2	3	4	6	20	5,0	25,0	50,0	1065	53,3	10	3	3	4	50,0	65,0	68	15,7	3,4
Portalegre	0	0	2	3	4	5	7	21	0,0	9,5	42,9	1461	69,6	6	7	3	5	28,6	61,9	102	14,3	4,9
Sousel	1	1	0	0	0	1	3	6	33,3	33,3	33,3	286	47,7	2	1	3	0	33,3	50,0	16	17,9	2,7
Distrito de Portalegre	**1**	**4**	**14**	**20**	**17**	**27**	**41**	**124**	**4,0**	**15,3**	**45,2**	**6843**	**55,2**	**51**	**24**	**28**	**21**	**41,1**	**60,5**	**438**	**15,6**	**3,5**
Alenquer	0	0	5	1	10	23	8	47	0,0	10,6	34,0	1893	40,3	8	30	6	3	17,0	80,9	120	15,8	2,6
Arruda dos Vinhos	0	0	0	3	3	4	2	12	0,0	0,0	50,0	482	40,2	4	6	1	1	33,3	83,3	30	16,1	2,5
Azambuja	0	0	2	2	7	3	7	21	0,0	9,5	52,4	1135	54,0	6	6	7	2	28,6	57,1	69	16,4	3,3
Cadaval	0	0	3	3	8	5	5	24	0,0	12,5	58,3	766	31,9	8	10	5	1	33,3	75,0	52	14,7	2,2
Cascais	0	1	1	0	0	7	43	52	1,9	3,8	3,8	5296	101,8	0	5	25	22	0,0	9,6	305	17,4	5,9
Lisboa	0	0	0	0	0	11	105	116	0,0	0,0	0,0	22095	190,5	0	4	29	83	0,0	3,4	1340	16,5	11,6
Loures	0	0	0	2	6	10	81	99	0,0	0,0	8,1	15804	159,6	6	9	25	59	6,1	15,2	844	18,7	8,5
Lourinhã	0	0	0	0	4	17	8	29	0,0	0,0	13,8	1530	52,8	0	17	10	2	0,0	58,6	94	16,3	3,2
Mafra	0	0	2	11	14	17	16	60	0,0	3,3	45,0	2659	44,3	21	22	13	4	35,0	71,7	154	17,3	2,6
Oeiras	0	0	0	0	0	1	32	33	0,0	0,0	0,0	6319	191,5	0	1	7	25	0,0	3,0	362	17,5	11,0
Sintra	0	0	8	0	6	24	59	97	0,0	8,2	14,4	12101	124,8	4	19	29	45	4,1	23,7	671	18,0	6,9
Sobral de Monte Agraço	0	0	2	4	3	4	1	14	0,0	14,3	64,3	455	32,5	6	5	2	1	42,9	78,6	31	14,7	2,2
Torres Vedras	0	0	4	11	23	26	22	86	0,0	4,7	44,2	3838	44,6	22	33	24	7	25,6	64,0	242	15,9	2,8
Vila Franca de Xira	0	0	1	1	3	9	25	39	0,0	2,8	12,8	6155	157,8	1	9	10	19	2,6	25,6	348	17,7	8,9
Amadora	0	0	0	0	1	0	30	31	0,0	0,0	3,2	8652	279,1	0	0	2	29	0,0	0,0	511	16,9	16,5
Distrito de Lisboa	**0**	**1**	**28**	**38**	**88**	**161**	**444**	**760**	**0,1**	**3,8**	**20,4**	**89180**	**117,3**	**86**	**176**	**195**	**303**	**11,3**	**34,5**	**5173**	**17,2**	**6,8**

Quadro nº A-3 (Pág. 5)

Alcácer do Sal	0	1	0	4	4	6	5	20	5,0	5,0	45,0	911	45,6	9	6	4	1	45,0	75,0	49	18,6	2,5
Alcochete	0	0	1	1	0	1	6	9	0,0	11,1	22,2	559	62,1	2	1	4	2	22,2	33,3	31	18,0	3,4
Almada	0	0	0	0	1	4	36	41	0,0	0,0	2,4	7555	184,3	1	2	10	28	2,4	7,3	430	17,6	10,5
Barreiro	0	0	0	0	0	1	21	22	0,0	0,0	0,0	4095	186,1	0	1	6	15	0,0	4,5	225	18,2	10,2
Grândola	0	1	0	3	5	4	5	18	5,6	5,6	50,0	851	47,3	7	5	5	1	38,9	66,7	53	18,1	2,9
Moita	0	0	0	0	2	6	17	25	0,0	0,0	8,0	4303	172,1	2	5	3	15	8,0	28,0	238	18,1	9,5
Montijo	0	0	0	2	2	9	11	24	0,0	0,0	16,7	2229	92,9	2	9	4	9	8,3	45,8	122	18,3	5,1
Palmela	0	0	1	1	3	11	19	35	0,0	2,9	14,3	2508	71,7	5	9	16	5	14,3	40,0	132	19,0	3,8
Santiago de Cacém	1	0	4	7	9	7	9	37	2,7	13,5	56,8	2070	55,9	18	10	4	5	48,6	75,7	116	17,8	3,1
Seixal	0	0	0	0	0	1	33	34	0,0	0,0	0,0	6787	199,6	0	0	3	31	0,0	0,0	365	18,6	10,7
Sesimbra	0	0	0	1	1	6	9	17	0,0	0,0	11,8	1607	94,5	2	4	6	5	11,8	35,3	83	19,4	4,9
Setúbal	0	1	0	0	2	3	30	36	2,8	2,8	8,3	5947	165,2	2	4	10	20	5,6	16,7	318	18,7	8,8
Sines	0	0	0	2	0	1	3	6	0,0	0,0	33,3	820	136,7	1	2	1	2	16,7	50,0	47	17,4	7,8
Distrito de Setúbal	**1**	**3**	**6**	**21**	**29**	**60**	**204**	**324**	**1,2**	**3,1**	**18,5**	**40242**	**124,2**	**51**	**58**	**76**	**139**	**15,7**	**33,6**	**2209**	**18,2**	**6,8**
Alandroal	0	0	2	4	4	2	2	14	0,0	14,3	71,4	375	26,8	8	3	2	1	57,1	78,6	27	13,9	1,9
Arraiolos	0	0	2	2	2	4	3	13	0,0	15,4	46,2	455	35,0	4	4	4	1	30,8	61,5	34	13,4	2,6
Borba	0	0	0	2	1	2	2	7	0,0	0,0	42,9	425	60,7	2	3	1	1	28,6	71,4	25	17,0	3,6
Estremoz	0	1	4	0	3	7	2	17	5,9	29,4	47,1	752	44,2	6	7	2	2	35,3	76,5	47	16,0	2,8
Évora	0	0	2	2	5	8	17	34	0,0	5,9	26,5	2818	82,9	4	10	10	10	11,8	41,2	177	15,9	5,2
Montemor-o-Novo	0	1	2	1	4	7	7	22	4,5	13,6	36,4	1080	49,1	7	8	5	2	31,8	68,2	60	18,0	2,7
Mora	0	0	0	0	1	1	4	6	0,0	0,0	16,7	372	62,0	1	1	2	2	16,7	33,3	24	15,5	4,0
Mourão	0	0	0	0	1	1	1	3	0,0	0,0	33,3	219	73,0	0	1	1	1	0,0	33,3	13	16,8	4,3
Portel	0	0	0	0	1	5	2	8	0,0	0,0	12,5	410	51,3	0	5	2	1	0,0	62,5	28	14,6	3,5
Redondo	0	0	1	1	3	2	2	9	0,0	11,1	55,6	445	49,4	3	4	1	1	33,3	77,8	27	16,5	3,0
Reguengos de Monsaraz	0	0	2	1	2	3	3	11	0,0	18,2	45,5	619	56,3	4	4	2	1	36,4	72,7	42	14,7	3,8
Vendas Novas	0	0	0	0	2	2	5	9	0,0	0,0	22,2	532	59,1	1	3	4	1	11,1	44,4	32	16,6	3,6
Viana do Alentejo	0	0	0	0	0	0	4	4	0,0	0,0	0,0	342	85,5	0	0	2	2	0,0	0,0	22	15,5	5,5
Vila Viçosa	0	0	0	0	0	1	4	5	0,0	0,0	0,0	558	111,6	0	0	2	3	0,0	0,0	31	18,0	6,2
Distrito de Évora	**0**	**2**	**15**	**13**	**29**	**45**	**58**	**162**	**1,2**	**10,5**	**36,4**	**9402**	**58,0**	**40**	**53**	**40**	**29**	**24,7**	**57,4**	**589**	**16,0**	**3,6**
Aljustrel	0	0	1	1	2	3	7	14	0,0	7,1	28,6	731	52,2	2	5	5	2	14,3	50,0	44	16,6	3,1
Almodôvar	3	9	9	5	3	2	2	33	36,4	63,6	87,9	573	17,4	29	2	1	1	87,9	93,9	51	11,2	1,5
Alvito	0	0	0	0	1	1	1	3	0,0	0,0	33,3	136	45,3	1	1	1	0	33,3	66,7	7	19,4	2,3
Barrancos	0	0	0	0	0	0	2	2	0,0	0,0	0,0	117	58,5	0	0	1	1	0,0	0,0	6	19,5	3,0
Beja	0	0	3	2	3	14	10	32	0,0	9,4	25,0	1977	61,8	6	11	9	6	18,8	53,1	117	16,9	3,7
Castro Verde	1	1	6	3	2	3	1	17	11,8	47,1	76,5	459	27,0	13	3	0	1	76,5	94,1	31	14,8	1,8
Cuba	0	0	1	1	1	2	1	6	0,0	16,7	50,0	275	45,8	2	3	1	0	33,3	83,3	18	15,3	3,0
Ferreira do Alentejo	0	0	0	1	2	4	4	11	0,0	0,0	27,3	593	53,9	3	4	3	1	27,3	63,6	31	19,1	2,8
Mértola	0	5	9	11	4	2	1	32	15,6	43,8	90,6	487	15,2	29	2	0	1	90,6	96,9	40	12,2	1,3
Moura	0	0	0	1	0	3	10	14	0,0	0,0	7,1	1084	77,4	1	3	7	3	7,1	28,6	58	18,7	4,1
Odemira	0	4	11	9	14	10	6	54	7,4	27,8	70,4	1512	28,0	33	14	4	3	61,1	87,0	96	15,8	1,8
Ourique	0	4	3	3	1	4	1	16	25,0	43,8	68,8	308	19,3	10	5	1	0	62,5	93,8	24	12,8	1,5
Serpa	0	6	6	2	0	5	8	27	22,2	44,4	51,9	1048	38,8	14	5	5	3	51,9	70,4	66	15,9	2,4
Vidigueira	0	0	0	0	3	3	2	8	0,0	0,0	37,5	349	43,6	2	4	1	1	25,0	75,0	21	16,6	2,6
Distrito de Beja	**4**	**29**	**49**	**39**	**36**	**56**	**56**	**269**	**12,3**	**30,5**	**58,4**	**9649**	**35,9**	**145**	**62**	**39**	**23**	**53,9**	**77,0**	**610**	**15,8**	**2,3**
Albufeira	0	0	0	1	2	1	11	15	0,0	0,0	20,0	1687	112,5	3	1	8	3	20,0	26,7	81	20,8	5,4
Alcoutim	0	1	5	3	1	2	0	12	8,3	50,0	83,3	174	14,5	10	2	0	0	83,3	100,0	14	12,4	1,2
Aljezur	0	0	1	2	1	2	1	7	0,0	14,3	57,1	233	33,3	4	2	0	1	57,1	85,7	15	15,5	2,1
Castro Marim	0	0	1	1	5	2	2	11	0,0	9,1	63,6	336	30,5	6	3	2	0	54,5	81,8	20	16,8	1,8
Faro	0	0	1	2	3	7	13	26	0,0	3,8	23,1	2872	110,5	4	8	4	10	15,4	46,2	166	17,3	6,4
Lagoa	0	0	1	1	0	2	7	11	0,0	9,1	18,2	1101	100,1	2	2	3	4	18,2	36,4	57	19,3	5,2
Lagos	0	0	2	0	3	3	7	15	0,0	13,3	33,3	1232	82,1	3	5	3	4	20,0	53,3	73	16,9	4,9
Loulé	0	1	6	8	6	9	17	47	2,1	14,9	44,7	3412	72,6	18	9	14	6	38,3	57,4	202	16,9	4,3
Monchique	0	1	4	1	3	1	2	12	8,3	41,7	75,0	381	31,8	8	2	1	1	66,7	83,3	24	15,9	2,0
Olhão	0	0	2	0	1	4	12	19	0,0	10,5	15,8	2474	130,2	2	4	4	9	10,5	31,6	142	17,4	7,5
Portimão	0	0	1	3	2	1	10	17	0,0	5,9	35,3	2184	128,5	6	1	3	7	35,3	41,2	113	19,3	6,6
São Brás de Alportel	0	0	1	2	1	4	2	10	0,0	10,0	40,0	413	41,3	3	5	1	1	30,0	80,0	24	17,2	2,4
Silves	1	1	7	10	11	5	8	43	4,7	20,9	69,8	1815	42,2	29	6	3	5	67,4	81,4	99	18,3	2,3
Tavira	1	1	10	3	2	5	7	29	6,9	41,4	58,6	1355	46,7	16	6	5	2	55,2	75,9	79	17,2	2,7
Vila do Bispo	0	0	0	1	4	2	2	9	0,0	0,0	55,6	297	33,0	3	4	2	0	33,3	77,8	19	15,6	2,1
Vila Real de Santo António	0	0	1	0	1	4	7	13	0,0	7,7	15,4	1159	89,2	2	5	3	3	15,4	53,8	58	20,7	4,3
Distrito de Faro	**2**	**5**	**43**	**38**	**46**	**54**	**108**	**296**	**2,4**	**16,9**	**45,3**	**21125**	**71,4**	**119**	**65**	**56**	**56**	**40,2**	**62,2**	**1184**	**17,8**	**4,0**
CONTINENTE	**79**	**361**	**993**	**967**	**1328**	**2200**	**3338**	**9266**	**4,7**	**15,5**	**40,2**	**566608**	**61,1**	**2888**	**2055**	**2493**	**1830**	**31,2**	**53,3**	**35820**	**15,8**	**3,9**

Quadro nº A-4

Evolução do número de estabelecimentos do ensino primário oficial de 1960/61 a 1994/95, por distrito

Distritos	Escolas do ensino oficial													Base de cálculo para os anos 60						
	1960/61	1963/64	1966/67	1969/70	1972/73	1974/75	1976/77	1979/80	1983/84	1986/87	1989/90	1991/92	1994/95	72/73(part.)	72/73(Tot.)	b/5	69/70(tot.)	66/67(tot.)	63/64(tot.)	60/61(tot)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	a	b	c	d	e	f	g
Aveiro	*1123*	*1103*	*1080*	*1076*	1009	685	556	575	655	669	663	652	658	14	1023	0,986	1091	1095	1118	1139
Beja	*497*	*545*	*485*	*454*	445	505	330	343	309	310	286	269	264	8	453	0,982	462	494	555	506
Braga	*1508*	*1478*	*1434*	*1445*	1339	1255	662	670	796	781	770	773	771	14	1353	0,990	1460	1449	1493	1524
Bragança	*731*	*756*	*702*	*697*	656	597	532	534	545	546	533	500	462	1	657	0,998	698	703	757	732
Castelo Branco	*700*	*712*	*663*	*624*	527	432	406	387	377	381	360	343	325	11	538	0,980	637	677	727	715
Coimbra	*915*	*918*	*869*	*898*	925	853	581	646	622	617	608	603	588	35	960	0,964	932	902	953	950
Évora	*366*	*348*	*331*	*322*	296	264	226	256	197	197	172	162	153	12	308	0,961	335	344	362	381
Faro	*626*	*609*	*553*	*547*	516	534	425	397	362	342	318	296	282	13	529	0,975	561	567	624	642
Guarda	*848*	*842*	*788*	*748*	739	944	544	504	484	483	477	469	484	6	745	0,992	754	794	849	855
Leiria	*1043*	*1049*	*1008*	*1013*	837	906	581	581	670	620	608	604	599	15	852	0,982	1031	1026	1068	1062
Lisboa	*1158*	*1104*	*1070*	*1073*	1114	974	703	686	775	793	769	760	762	363	1477	0,754	1423	1418	1464	1535
Portalegre	*342*	*319*	*297*	*292*	254	222	170	167	159	143	129	124	116	4	258	0,984	297	302	324	347
Porto	*1793*	*1722*	*1700*	*1715*	1700	1412	870	798	970	965	952	948	940	79	1779	0,956	1795	1779	1802	1876
Santarém	*993*	*1003*	*964*	*932*	840	733	751	615	641	564	556	539	549	19	859	0,978	953	986	1026	1015
Setúbal	*496*	*500*	*478*	*477*	489	306	327	340	447	363	347	324	320	33	522	0,937	509	510	534	529
Viana do Castelo	*653*	*717*	*682*	*680*	678	500	363	360	457	400	388	380	342	11	689	0,984	691	693	729	664
Vila Real	*1048*	*1066*	*1022*	*1094*	1023	1168	647	675	720	707	691	684	672	5	1028	0,995	1099	1027	1071	1053
Viseu	*1452*	*1443*	*1368*	*1372*	1341	847	831	827	845	851	844	836	830	15	1356	0,989	1387	1383	1459	1468
CONTINENTE	***16266***	***16192***	***15458***	***15426***	**14728**	**13137**	**9505**	**9361**	**10031**	**9732**	**9471**	**9266**	**9117**	**658**	**15386**	**0,957**	**16115**	**16149**	**16915**	**16993**

Fontes: Sec. Geral do ME (de 1960/61 a 76/77); DGEB/ME (82/83); GEP-ME (79/80, 83/84 e 86/87); ME-PIPSE/NovaBase (89/90 e 91/92); DREs-ME (94/95). Para os anos lectivos de 60/61 a 69/70, foram estimados os valores do ensino oficial com base nos valores totais e na estrutura de distribuição oficial/particular, por distrito, em 1972/73. Tratamento do autor.

Quadro nº A-5
Evolução do número de alunos do ensino primário oficial de 1960/61 a 1994/95, por distrito

Distritos	Alunos do ensino oficial															Base de cálculo para os anos 60						
	1960/61	1963/64	1966/67	1969/70	1972/73	1974/75	1976/77	1979/80	1982/83	1983/84	1985/86	1987/88	1989/90	1991/92	1994/95	72/73(part.	72/73(Tot.)	b/5	69/70(tot.)	66/67(tot.)	63/64(tot.)	60/61(tot)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	a	b	c	d	e	f	g
Aveiro	57 037	57 765	60 580	65 232	71 314	67 298	66 888	64 228	63 093	62 463	58 397	53 734	49 546	45 735	38 425	1076	72390	0,985	66216	61494	58637	57898
Beja	24 893	22 970	20 789	18 948	18 686	16 923	15 393	14 141	13 685	13 394	13 246	11 960	10 676	9 649	7 666	361	19047	0,981	19314	21191	23414	25374
Braga	74 647	76 836	77 351	84 487	91 997	88 885	87 487	87 212	83 888	85 006	80 680	72 661	68 850	60 657	49 991	1013	93010	0,989	85417	78203	77682	75469
Bragança	26 473	25 807	23 292	22 790	21 382	20 538	19 937	18 324	16 846	16 559	15 855	13 970	12 189	10 349	7 678	93	21475	0,996	22889	23393	25919	26588
Castelo Branco	31 104	29 773	27 725	25 141	23 113	21 261	19 374	17 839	16 635	16 581	16 107	14 838	13 483	12 085	9 876	543	23656	0,977	25732	28376	30472	31835
Coimbra	38 437	37 023	35 804	37 076	37 202	35 863	34 803	35 092	34 501	34 410	32 982	29 701	26 852	24 092	19 862	1682	38884	0,957	38752	37423	38697	40175
Évora	17 382	16 222	15 322	15 217	14 340	13 283	12 833	12 452	12 895	13 029	12 541	11 921	10 277	9 402	9 003	721	15061	0,952	15982	16092	17038	18256
Faro	25 782	24 063	23 079	22 684	22 561	21 617	21 789	23 389	25 280	25 308	24 654	23 486	22 157	21 125	18 120	814	23375	0,965	23502	23912	24931	26712
Guarda	30 857	29 012	26 595	25 751	22 942	21 995	20 666	18 471	17 097	16 832	15 971	14 162	13 230	12 028	9 777	182	23124	0,992	25955	26806	29242	31102
Leiria	41 619	40 338	40 425	41 625	41 501	39 018	38 397	37 657	36 415	36 641	35 452	32 397	29 490	26 728	22 561	1211	42712	0,972	42840	41605	41515	42833
Lisboa	74 875	78 875	86 716	95 276	103 799	105 477	117 175	126 830	131 490	130 845	124 310	110 862	98 805	89 180	76 541	30325	134124	0,774	123111	112050	101918	96730
Portalegre	14 906	13 493	12 536	12 400	11 606	10 763	10 196	9 909	9 665	9 521	8 859	8 074	7 336	6 843	5 523	275	11881	0,977	12694	12833	13813	15259
Porto	125 711	128 608	137 545	155 354	165 990	159 296	156 617	156 301	154 803	151 881	142 744	126 876	116 216	107 966	90 263	7407	173397	0,957	162286	143683	134347	131321
Santarém	40 591	39 358	39 230	38 482	39 075	37 126	35 858	36 055	35 402	34 964	33 375	30 420	27 550	25 067	19 830	956	40031	0,976	39424	40190	40321	41584
Setúbal	32 234	32 806	34 835	36 813	38 895	39 804	42 874	48 884	57 796	58 629	56 390	50 289	44 583	40 242	33 485	3685	42580	0,913	40301	38135	35914	35288
Viana do Castel	30 861	30 023	29 965	30 434	31 295	28 990	28 336	26 679	27 215	26 376	24 849	21 954	19 873	17 213	12 954	720	32015	0,978	31134	30654	30714	31571
Vila Real	38 191	37 525	35 183	35 695	36 312	34 538	34 319	31 294	29 706	28 945	27 011	24 017	20 715	17 949	14 035	324	36636	0,991	36013	35497	37860	38532
Viseu	53 636	51 716	49 758	51 261	52 026	49 257	47 998	45 690	44 634	44 150	42 187	38 077	34 106	30 298	23 974	554	52580	0,989	51807	50288	52267	54207
CONTINENTE	**773 173**	**767 471**	**774 182**	**813 317**	**844 036**	**811 932**	**810 940**	**810 447**	**811 046**	**805 534**	**765 610**	**689 399**	**625 934**	**566 608**	**469 564**	**51942**	**895978**	**0,942**	**863369**	**821825**	**814701**	**820754**

Fontes: Sec. Geral do ME (de 1960/61 a 76/77); DGEB/ME (82/83); GEP-ME (79/80, 83/84 e 86/87); ME-PIPSE/NovaBase (89/90 e 91/92); DREs-ME (94/95). Para os anos lectivos de 60/61 a 69/70, foram estimados os valores do ensino oficial com base nos valores totais e na estrutura de distribuição oficial/particular, por distrito, em 1972/73. Tratamento do autor.

Quadro nº A-6
Evolução do número de professores do ensino primário oficial de 1960/61 a 1991/92, por distrito

Distritos	Professores do ensino oficial												Base de cálculo para os anos 60						
	1960/61	1963/64	1966/67	1969/70	1972/73	1974/75	1976/77	1979/80	1983/84	1986/87	1989/90	1991/92	72/73(part.)	72/73(Tot.)	b/5	69/70(tot.)	66/67(tot.)	63/64(tot.)	60/61(tot)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	a	b	c	d	e	f	g
Aveiro	1651	1760	1830	2024	2253	2596	2955	2858	2819	2779	2802	2790	31	2284	0,986	2052	1855	1784	1674
Beja	764	788	711	677	726	668	769	820	626	723	648	610	13	739	0,982	689	724	802	778
Braga	2058	2215	2271	2487	2633	3062	3322	3504	3631	3941	4133	4111	27	2660	0,990	2513	2294	2238	2079
Bragança	830	908	804	875	864	941	1042	1077	1027	992	939	871	3	867	0,997	878	807	911	833
Castelo Branco	905	965	920	905	905	925	998	982	860	992	851	791	19	924	0,979	924	939	985	924
Coimbra	1084	1153	1099	1167	1256	1383	1577	1595	1567	1801	1695	1708	74	1330	0,944	1236	1164	1221	1148
Évora	540	524	514	530	551	556	608	628	667	584	588	589	29	580	0,950	558	541	552	568
Faro	871	843	799	848	833	850	1027	1111	1097	1210	1181	1184	22	855	0,974	870	820	865	894
Guarda	942	1014	946	913	898	985	1082	1017	1051	1020	973	948	8	906	0,991	921	954	1023	950
Leiria	1251	1280	1234	1302	1338	1458	1745	1748	1735	1884	1809	1675	27	1365	0,980	1328	1259	1306	1276
Lisboa	2181	2288	2610	2997	3243	3873	4887	5606	5955	5785	5341	5173	1258	4501	0,721	4160	3623	3176	3027
Portalegre	469	468	414	431	423	454	496	479	452	460	449	438	12	435	0,972	443	426	481	482
Porto	3615	3725	4090	4558	4899	5405	6279	6730	6563	6219	6287	6481	229	5128	0,955	4771	4281	3899	3784
Santarém	1221	1241	1237	1272	1354	1452	1695	1826	1776	1608	1612	1539	38	1392	0,973	1308	1272	1276	1255
Setúbal	937	984	1022	1143	1207	1368	1695	2166	2434	2421	2370	2209	81	1288	0,937	1220	1091	1050	1000
Viana do Castel	781	917	903	908	992	1097	1214	1223	1229	1026	1172	1059	20	1012	0,980	926	921	935	797
Vila Real	1156	1178	1122	1160	1156	1238	1655	1810	1920	1393	1571	1479	6	1162	0,995	1166	1128	1184	1162
Viseu	1602	1675	1583	1812	1762	1908	2183	2221	2153	2271	2247	2165	20	1782	0,989	1833	1601	1694	1620
CONTINENTE	**22659**	**23716**	**24013**	**25972**	**27293**	**30219**	**35229**	**37401**	**37562**	**37109**	**36668**	**35820**	**1917**	**29210**	**0,934**	**27796**	**25700**	**25382**	**24251**

Fontes: Sec. Geral do ME (de 1960/61 a 76/77); DGEB/ME (82/83); GEP-ME (79/80, 83/84 e 86/87); ME-PIPSE/NovaBase (89/90 e 91/92). Para os anos lectivos de 60/61 a 69/70, foram estimados os valores do ensino oficial com base nos valores totais e na estrutura de distribuição oficial/particular, por distrito, em 1972/73. Tratamento do autor.

Quadro nº A-7
Evolução da relação alunos/professor no ensino primário oficial de 1960/61 a 1991/92, por distrito

Distritos	Professores									Alunos									Alunos/professor								
	60/61	66/67	72/73	74/75	76/77	79/80	83/84	87/88	91/92	60/61	66/67	72/73	74/75	76/77	79/80	83/84	87/88	91/92	60/61	66/67	72/73	74/75	76/77	79/80	83/84	87/88	91/92
Aveiro	1651	1830	2253	2596	2955	2858	2819	2779	2790	57037	60580	71314	67298	66888	64228	62463	53734	45735	34,5	33,1	31,7	25,9	22,6	22,5	22,2	19,3	16,4
Beja	764	711	726	668	769	820	626	723	610	24893	20789	18686	16923	15393	14141	13394	11960	9649	32,6	29,2	25,7	25,3	20,0	17,2	21,4	16,5	15,8
Braga	2058	2271	2633	3062	3322	3504	3631	3941	4111	74647	77351	91997	88885	87487	87212	85006	72661	60657	36,3	34,1	34,9	29,0	26,3	24,9	23,4	18,4	14,8
Bragança	830	804	864	941	1042	1077	1027	992	871	26473	23292	21382	20538	19937	18324	16559	13970	10349	31,9	29,0	24,7	21,8	19,1	17,0	16,1	14,1	11,9
Castelo Branco	905	920	905	925	998	982	860	992	791	31104	27725	23113	21261	19374	17839	16581	14838	12085	34,4	30,1	25,5	23,0	19,4	18,2	19,3	15,0	15,3
Coimbra	1084	1099	1256	1383	1577	1595	1567	1801	1708	38437	35804	37202	35863	34803	35092	34410	29701	24092	35,5	32,6	29,6	25,9	22,1	22,0	22,0	16,5	14,1
Évora	540	514	551	556	608	628	667	584	589	17382	15322	14340	13283	12833	12452	13029	11921	9402	32,2	29,8	26,0	23,9	21,1	19,8	19,5	20,4	16,0
Faro	871	799	833	850	1027	1111	1097	1210	1184	25782	23079	22561	21617	21789	23389	25308	23486	21125	29,6	28,9	27,1	25,4	21,2	21,1	23,1	19,4	17,8
Guarda	942	946	898	985	1082	1017	1051	1020	948	30857	26595	22942	21995	20666	18471	16832	14162	12028	32,8	28,1	25,5	22,3	19,1	18,2	16,0	13,9	12,7
Leiria	1251	1234	1338	1458	1745	1748	1735	1884	1675	41619	40425	41501	39018	38397	37657	36641	32397	26728	33,3	32,8	31,0	26,8	22,0	21,5	21,1	17,2	16,0
Lisboa	2181	2610	3243	3873	4887	5606	5955	5785	5173	74875	86716	103799	105477	117175	126830	130845	110862	89180	34,3	33,2	32,0	27,2	24,0	22,6	22,0	19,2	17,2
Portalegre	469	414	423	454	496	479	452	460	438	14906	12536	11606	10763	10196	9909	9521	8074	6843	31,8	30,3	27,4	23,7	20,6	20,7	21,1	17,6	15,6
Porto	3615	4090	4899	5405	6279	6730	6563	6219	6481	125711	137545	165990	159296	156617	156301	151881	126876	107966	34,8	33,6	33,9	29,5	24,9	23,2	23,1	20,4	16,7
Santarém	1221	1237	1354	1452	1695	1826	1776	1608	1539	40591	39230	39075	37126	35858	36055	34964	30420	25067	33,3	31,7	28,9	25,6	21,2	19,7	19,7	18,9	16,3
Setúbal	937	1022	1207	1368	1695	2166	2434	2421	2209	32234	34835	38895	39804	42874	48884	58629	50289	40242	34,4	34,1	32,2	29,1	25,3	22,6	24,1	20,8	18,2
Viana do Castelo	781	903	992	1097	1214	1223	1229	1026	1059	30861	29965	31295	28990	28336	26679	26376	21954	17213	39,5	33,2	31,5	26,4	23,3	21,8	21,5	21,4	16,3
Vila Real	1156	1122	1156	1238	1655	1810	1920	1393	1479	38191	35183	36312	34538	34319	31294	28945	24017	17949	33,0	31,4	31,4	27,9	20,7	17,3	15,1	17,2	12,1
Viseu	1602	1583	1762	1908	2183	2221	2153	2271	2165	53636	49758	52026	49257	47998	45690	44150	38077	30298	33,5	31,4	29,5	25,8	22,0	20,6	20,5	16,8	14,0
CONTINENTE	**22659**	**24013**	**27293**	**30219**	**35229**	**37401**	**37562**	**37109**	**35820**	**773173**	**774182**	**844036**	**811932**	**810940**	**810447**	**805534**	**689399**	**566608**	**34,1**	**32,2**	**30,9**	**26,9**	**23,0**	**21,7**	**21,4**	**18,6**	**15,8**

Fontes: Secretaria Geral do ME (60/61, 66/67, 72/74, 74/75 e 76/77); GEP-ME (79/80, 83/84 e 87/88); ME-PIPSE/NovaBase (91/92). Tratamento do autor.

Quadro Nº A-8
Evolução do número de alunos por escola no ensino primário oficial, de 1972/73 a 1994/95, por distrito

Distritos	Escolas								Alunos									Alunos/escola							
	72/73	74/75	76/77	79/80	83/84	86/87	91/92	94/95	72/73	74/75	76/77	79/80	83/84	86/87	87/88	91/92	94/95	72/73	74/75	76/77	79/80	83/84	86/87	91/92	94/95
Aveiro	1009	685	556	575	655	669	652	658	71314	67298	66888	64228	62463	56448	53734	45735	38425	70,7	98,2	120,3	111,7	95,4	84,4	70,1	58,4
Beja	445	505	330	343	309	310	269	264	18686	16923	15393	14141	13394	12842	11960	9649	7666	42,0	33,5	46,6	41,2	43,3	41,4	35,9	29,0
Braga	1339	1255	662	670	796	781	773	771	91997	88885	87487	87212	85006	77683	72661	60657	49991	68,7	70,8	132,2	130,2	106,8	99,5	78,5	64,8
Bragança	656	597	532	534	545	546	500	462	21382	20538	19937	18324	16559	15166	13970	10349	7678	32,6	34,4	37,5	34,3	30,4	27,8	20,7	16,6
Castelo Branco	527	432	406	387	377	381	343	325	23113	21261	19374	17839	16581	15603	14838	12085	9876	43,9	49,2	47,7	46,1	44,0	41,0	35,2	30,4
Coimbra	925	853	581	646	622	617	603	588	37202	35863	34803	35092	34410	31733	29701	24092	19862	40,2	42,0	59,9	54,3	55,3	51,4	40,0	33,8
Évora	296	264	226	256	197	197	162	153	14340	13283	12833	12452	13029	12072	11921	9402	9003	48,4	50,3	56,8	48,6	66,1	61,3	58,0	58,8
Faro	516	534	425	397	362	342	296	282	22561	21617	21789	23389	25308	24284	23486	21125	18120	43,7	40,5	51,3	58,9	69,9	71,0	71,4	64,3
Guarda	739	944	544	504	484	483	469	484	22942	21995	20666	18471	16832	15544	14162	12028	9777	31,0	23,3	38,0	36,6	34,8	32,2	25,6	20,2
Leiria	837	906	581	581	670	620	604	599	41501	39018	38397	37657	36641	34202	32397	26728	13891	49,6	43,1	66,1	64,8	54,7	55,2	44,3	23,2
Lisboa	1114	974	703	686	775	793	760	762	103799	105477	117175	126830	130845	120246	110862	89180	76541	93,2	108,3	166,7	184,9	168,8	151,6	117,3	100,4
Portalegre	254	222	170	167	159	143	124	116	11606	10763	10196	9909	9521	8596	8074	6843	5523	45,7	48,5	60,0	59,3	59,9	60,1	55,2	47,6
Porto	1700	1412	870	798	970	965	948	940	165990	159296	156617	156301	151881	135946	126876	107966	90263	97,6	112,8	180,0	195,9	156,6	140,9	113,9	96,0
Santarém	840	733	751	615	641	564	539	549	39075	37126	35858	36055	34964	32236	30420	25067	19830	46,5	50,6	47,7	58,6	54,5	57,2	46,5	36,1
Setúbal	489	306	327	340	447	363	324	320	38895	39804	42874	48884	58629	54026	50289	40242	33485	79,5	130,1	131,1	143,8	131,2	148,8	124,2	104,6
Viana do Castelo	678	500	363	360	457	400	380	342	31295	28990	28336	26679	26376	23682	21954	17213	12954	46,2	58,0	78,1	74,1	57,7	59,2	45,3	37,9
Vila Real	1023	1168	647	675	720	707	684	672	36312	34538	34319	31294	28945	26283	24017	17949	14035	35,5	29,6	53,0	46,4	40,2	37,2	26,2	20,9
Viseu	1341	847	831	827	845	851	836	830	52026	49257	47998	45690	44150	40351	38077	30298	23974	38,8	58,2	57,8	55,2	52,2	47,4	36,2	28,9
CONTINENTE	**14728**	**13137**	**9505**	**9361**	**10031**	**9732**	**9266**	**9117**	**844036**	**811932**	**810940**	**810447**	**805534**	**736943**	**689399**	**566608**	**460894**	**57,3**	**61,8**	**85,3**	**86,6**	**80,3**	**75,7**	**61,1**	**50,6**

Fontes: Secretaria Geral do ME (72/74, 74/75 e 76/77); DGEB/ME (82/83); GEP-ME (79/80, 83/84 e 86/87); ME-PIPSE/NovaBase (91/92); DREs-ME (94/95). Tratamento do autor.

QUADRO Nº A-9

Informação de apoio ao capítulo 4 - População residente (concelho)

	Total		0-9 anos				Empregados no sector primário (%)		Pop. em lugares c/ 2000 ou + hab. (%)	
	1991	Δ (%) 1981-91	1991	Δ (%) 1981-1991	% 1981	% 1991	1981	1991	1981	1991
Alfandega da Fé	6734	-15,03	683	-41,42	14,71	10,14	57,5	39,6	0,0	0,0
Boticas	7936	-9,54	938	-31,43	15,59	11,82	78,3	58,7	0,0	0,0
Bragança	33055	-6,57	3637	-38,37	16,68	11,00	36,0	24,8	40,1	47,3
Chaves	40940	-10,77	4746	-39,30	17,04	11,59	45,0	29,5	25,0	33,6
Macedo de Cavaleiros	18930	-12,39	2301	-39,65	17,65	12,16	62,8	37,7	11,9	23,4
Miranda do Douro	8697	-12,58	806	-37,57	12,98	9,27	52,0	38,2	0,0	0,0
Mirandela	25209	-12,71	3054	-39,92	17,60	12,11	42,3	31,5	19,8	31,2
Mogadouro	12188	-20,55	1365	-38,29	14,42	11,20	59,5	37,8	15,1	21,7
Montalegre	15464	-20,30	1808	-43,00	16,35	11,69	73,6	56,3	0,0	0,0
Murça	7371	-13,47	886	-42,05	17,95	12,02	63,9	47,0	0,0	29,4
Valpaços	22586	-13,35	2572	-42,28	17,10	11,39	75,1	61,3	9,7	14,3
V. P. Aguiar	17081	-15,11	2260	-40,01	18,72	13,23	53,8	40,9	10,0	13,8
Vimioso	6323	-25,61	653	-53,82	16,64	10,33	61,8	32,5	0,0	0,0
Vinhais	12727	-21,16	1218	-51,03	15,41	9,57	66,9	59,9	12,5	0,0
Alto Trás-os-Montes	**235241**	**-13,67**	**26927**	**-40,79**	**16,69**	**11,45**	**56,3**	**39,7**	**15,7**	**22,1**
Fafe	47862	4,44	7209	-22,16	20,21	15,06	22,2	9,3	14,5	24,2
Guimarães	157589	7,23	24551	-21,02	21,15	15,58	7,7	2,7	16,5	34,3
Póvoa de Lanhoso	21516	2,01	3745	-13,95	20,63	17,41	30,7	15,9	0,0	13,3
Santo Tirso	102593	9,75	14069	-20,51	18,93	13,71	5,6	2,5	10,0	28,3
V. N. Famalicão	114338	7,35	16234	-25,47	20,45	14,20	5,4	2,6	3,0	6,3
Vieira do Minho	15775	-12,02	2252	-34,48	19,17	14,28	50,0	22,5	0,0	0,0
Ave	**459673**	**6,46**	**68060**	**-22,32**	**20,29**	**14,81**	**10,4**	**4,2**	**10,0**	**22,8**
Amares	16715	1,44	2661	-20,69	20,36	15,92	34,5	17,8	0,0	12,3
Barcelos	111733	7,67	17553	-26,13	22,90	15,71	25,8	10,9	10,0	8,7
Braga	141256	12,58	20541	-19,89	20,43	14,54	6,4	2,5	50,2	61,1
Esposende	30101	5,06	4787	-22,80	21,64	15,90	33,0	18,4	24,3	9,3
Terras de Bouro	9406	-7,16	1305	-33,35	19,33	13,87	54,9	25,6	0,0	0,0
Vila Verde	44056	-0,85	7030	-26,43	21,50	15,96	40,4	24,1	0,0	11,2
Cávado	**353267**	**7,40**	**53877**	**-23,55**	**21,42**	**15,25**	**21,6**	**10,0**	**24,4**	**29,9**
Alijó	16327	-13,37	2130	-35,84	17,62	13,05	62,0	46,6	0,0	0,0
Armamar	8677	-7,95	1055	-39,44	18,48	12,16	65,9	53,0	0,0	0,0
Carrazeda de Ansiães	9235	-19,13	1054	-41,93	15,89	11,41	59,1	56,6	0,0	0,0
Freixo de Espada-à-Cinta	4914	-14,05	454	-43,18	13,98	9,24	53,2	42,5	41,8	45,9
Lamego	30164	-8,13	4013	-35,75	19,02	13,30	40,2	21,8	26,8	30,6
Mesão Frio	5519	-12,88	794	-36,88	19,86	14,39	44,4	34,1	0,0	0,0
Moimenta da Beira	12317	-3,84	1685	-27,71	18,20	13,68	52,7	39,9	0,0	0,0
Penedono	3731	-10,93	493	-20,99	14,90	13,21	58,0	52,6	0,0	0,0
Peso da Régua	21567	-4,03	2910	-33,42	19,45	13,49	35,1	28,8	25,5	43,1
S. J. Pesqueira	9581	-6,24	1394	-26,01	18,44	14,55	69,9	61,4	0,0	0,0
S. M. Penaguião	9703	-13,32	1114	-46,13	18,47	11,48	58,0	47,4	0,0	0,0
Sabrosa	7478	-17,37	886	-45,61	18,00	11,85	67,9	43,2	0,0	0,0
Sernancelhe	7020	-6,39	929	-32,73	18,42	13,23	68,4	58,0	0,0	0,0
Tabuaço	7901	-7,28	1142	-27,17	18,40	14,45	56,2	45,6	0,0	0,0
Tarouca	9579	2,25	1324	-32,96	21,08	13,82	61,8	36,2	0,0	0,0
Torre de Moncorvo	10969	-19,78	1150	-39,73	13,95	10,48	55,5	44,2	21,4	22,3
Vila Flor	8828	-9,17	1018	-36,34	16,45	11,53	50,3	43,9	20,7	24,0
V. N. Foz Côa	8885	-21,03	893	-44,94	14,42	10,05	51,3	41,0	26,4	28,8
Vila Real	46300	-1,53	5716	-33,94	18,40	12,35	34,2	14,2	27,4	29,5
Douro	**238695**	**-8,74**	**30154**	**-35,56**	**17,89**	**12,63**	**49,8**	**35,0**	**14,4**	**17,4**
Arouca	23894	-0,01	3425	-29,56	20,35	14,33	50,6	26,4	9,3	11,0
Feira	118641	8,32	16280	-21,31	18,89	13,72	6,2	2,2	24,7	24,6
Oliveira de Azeméis	66846	6,41	9071	-22,58	18,65	13,57	11,5	4,1	12,1	13,8
S. J. Madeira	18452	12,21	2468	-14,81	17,62	13,38	0,9	0,3	100,0	100,0
Vale de Cambra	24537	1,29	3237	-27,14	18,34	13,19	38,1	19,6	0,0	0,0
Entre Douro e Vouga	**252370**	**6,52**	**34481**	**-22,70**	**18,83**	**13,66**	**14,2**	**6,1**	**22,5**	**23,6**
Espinho	34956	7,86	4240	-26,09	17,70	12,13	1,4	1,1	48,0	95,6
Gondomar	143178	9,50	18526	-22,08	18,18	12,94	2,8	1,3	48,8	50,1
Maia	93151	14,05	12192	-18,76	18,37	13,09	3,2	1,7	84,1	36,3
Matosinhos	151682	11,12	19306	-19,96	17,67	12,73	3,8	2,0	53,5	78,8
Porto	302472	-7,60	30643	-35,27	14,46	10,13	0,4	0,3	100,0	100,0
Póvoa de Varzim	54788	1,00	7929	-30,18	20,94	14,47	26,2	15,5	43,7	43,5
Valongo	74172	15,47	10134	-21,38	20,07	13,66	2,6	1,0	45,7	44,1
Vila do Conde	64836	0,67	8976	-29,01	19,63	13,84	17,9	11,7	32,0	34,3
V. N. Gaia	248565	9,82	31037	-22,00	17,58	12,49	2,5	1,4	48,2	67,6
Grande Porto	**1167800**	**4,46**	**142983**	**-25,79**	**17,23**	**12,24**	**4,1**	**2,4**	**65,4**	**69,2**

QUADRO Nº A-9

Informação de apoio ao capítulo 4 - População residente (concelho)

Arcos de Valdevez	26976	-13,42	3087	-41,85	17,04	11,44	70,3	51,0	0,0	0,0
Caminha	16207	2,04	2026	-18,37	15,63	12,50	39,9	22,0	0,0	0,0
Melgaço	11018	-16,82	1017	-47,00	14,49	9,23	67,4	51,2	0,0	0,0
Monção	21799	-8,40	2290	-36,37	15,12	10,51	57,4	45,8	0,0	0,0
Paredes de Coura	10442	-7,68	1147	-36,66	16,01	10,98	69,2	46,9	0,0	0,0
Ponte da Barca	13142	-6,12	1800	-31,97	18,90	13,70	64,6	43,8	0,0	0,0
Ponte de Lima	43421	-0,86	6220	-30,35	20,39	14,32	54,6	34,4	6,0	0,0
V. N. Cerveira	9144	5,52	1034	-22,31	15,36	11,31	46,8	22,4	0,0	0,0
Valença	14815	6,22	1694	-17,37	14,70	11,43	39,9	18,9	17,7	19,0
Viana do Castelo	83095	2,58	10508	-26,97	17,76	12,65	20,2	11,8	18,8	15,8
Minho-Lima	**250059**	**-2,63**	**30823**	**-30,68**	**17,31**	**12,33**	**46,7**	**28,7**	**7,9**	**6,4**
Amarante	56092	3,57	8748	-22,70	20,90	15,60	31,6	13,5	8,8	19,1
Baião	22456	-8,11	3266	-28,41	18,67	14,54	44,9	22,8	0,0	0,0
Cabeceiras de Basto	16368	-13,84	2464	-36,74	20,50	15,05	57,9	32,2	0,0	0,0
Castelo de Paiva	16515	-3,00	2426	-30,17	20,40	14,69	42,1	9,0	0,0	0,0
Celorico de Basto	21477	-5,27	3377	-27,98	20,68	15,72	61,9	37,6	0,0	0,0
Cinfães	23489	-8,31	3217	-35,26	19,40	13,70	49,8	35,7	0,0	0,0
Felgueiras	51248	6,73	8654	-15,70	21,38	16,89	18,8	6,8	0,0	0,0
Lousada	42502	12,13	7224	-13,83	22,12	17,00	14,7	5,7	0,0	6,6
Marco de Canavezes	48133	4,34	7728	-23,08	21,78	16,06	33,9	12,5	0,0	0,0
Mondim de Basto	9518	-3,90	1507	-34,48	23,22	15,83	54,8	37,4	0,0	0,0
Paços de Ferreira	44190	8,61	7051	-20,79	21,88	15,96	8,4	2,9	0,0	0,0
Paredes	72999	7,84	11758	-25,94	23,45	16,11	11,8	4,1	0,0	30,5
Penafiel	68444	6,50	11188	-22,36	22,42	16,35	25,9	8,0	9,0	10,1
Resende	13675	-10,95	1850	-35,38	18,64	13,53	70,0	46,7	0,0	0,0
Ribeira de Pena	8504	-21,23	1141	-45,46	19,38	13,42	66,7	56,2	0,0	0,0
Tâmega	**515610**	**2,37**	**81599**	**-24,48**	**21,45**	**15,83**	30,2	**12,5**	**2,1**	**8,3**
REGIÃO NORTE	**3472715**	**1,84**	**468904**	**-26,75**	**18,77**	**13,50**	**20,4**	**10,6**	**29,9**	**35,4**
Cantanhede	37 140	-4,07	4 054			10,92		35,7	16,4	17,0
Coimbra	139 052	0,09	14 667			10,55		2,4	57,2	64,5
Condeixa-a-Nova	13 027	-1,73	1 276			9,80		12,0	16,2	17,2
Figueira da Foz	61 555	5,12	6 484			10,53		13,1	26,0	42,1
Mira	13 257	-0,32	1 597			12,05		39,8	34,3	34,4
Montemos-o-Velho	26 375	-3,30	2 943			11,16		21,9	0,0	0,0
Penacova	16 748	-3,48	1 827			10,91		23,1	0,0	0,0
Soure	21 704	-3,84	2 024			9,33		16,1	0,0	0,0
Baixo Mondego	**328 858**	**-0,33**	**34 872**			**10,60**		**13,4**	**32,7**	**39,1**
Águeda	44 045	1,92	5 611			12,74		10,9	11,6	15,3
Albergaria-a-Velha	21 995	3,14	2 736			12,44		8,4	23,4	18,3
Anadia	28 899	-3,09	3 255			11,26		16,6	7,7	0,0
Aveiro	66 444	10,22	8 177			12,31		5,2	54,9	58,8
Estarreja	26 742	1,83	3 479			13,01		11,3	14,0	13,0
Ílhavo	33 235	5,90	4 446			13,38		14,3	40,3	81,7
Mealhada	18 272	-5,35	2 044			11,19		10,9	27,7	28,7
Murtosa	9 579	-2,41	1 282			13,38		32,8	0,0	0,0
Oliveira do Bairro	18 660	6,53	2 029			10,87		30,4	0,0	0,0
Ovar	49 659	9,43	6 628			13,35		3,6	21,3	47,4
Sever de Vouga	13 826	0,31	1 699			12,29		27,1	0,0	0,0
Vagos	19 068	2,80	2 451			12,85		40,8	11,7	11,6
Baixo Vouga	**350 424**	**4,10**	**43 837**			**12,51**		**13,5**	**23,4**	**31,8**
Almeida	10 040	-4,60	962			9,58		28,6	23,4	27,6
Celorico da Beira	8 875	-13,57	1 023			11,53		33,9	20,5	0,0
Figueira de Castelo Rodrig	8 105	-11,32	797			9,83		39,9	23,1	28,7
Guarda	38 765	-3,95	4 492			11,59		12,4	34,8	45,1
Manteigas	4 192	-6,70	484			11,55		8,6	69,2	81,8
Meda	7 440	-17,00	802			10,78		50,7	23,7	29,0
Pinhel	12 693	-11,41	1 291			10,17		40,5	15,7	19,6
Sabugal	16 919	-10,61	1 476			8,72		43,3	0,0	12,3
Trancoso	11 484	-12,33	1 325			11,54		43,7	0,0	0,0
Beira Interior Norte	**118 513**	**-8,91**	**12 652**			**10,68**		**29,2**	**21,7**	**27,6**
Castelo Branco	54 310	-1,09	5 247			9,66		9,5	46,1	56,4
Idanha-a-Nova	13 630	-15,35	940			6,90		41,8	14,4	15,2
Penamacor	8 115	-14,79	604			7,44		31,1	0,0	0,0
Vila Velha do Rodão	4 960	-11,51	307			6,19		16,0	0,0	0,0
Beira Interior Sul	**81 015**	**-5,95**	**7 098**			**8,76**		**15,2**	**32,1**	**40,4**
Belmonte	7 411	9,55	819			11,05		19,7	0,0	31,2
Covilhã	53 999	-11,40	5 988			11,09		6,2	43,7	56,0
Fundão	31 687	-1,25	3 400			10,73		22,3	15,0	18,6
Cova da Beira	**93 097**	**-6,72**	**10 207**			**10,96**		**12,4**	**31,5**	**41,3**

QUADRO Nº A-9

Informação de apoio ao capítulo 4 - População residente (concelho)

Aguiar da Beira	6 725	-7,69	874		13,00	55,1	0,0	0,0
Carregal do Sal	10 992	-1,30	1 412		12,85	20,5	0,0	0,0
Castro Daire	18 156	-11,05	2 231		12,29	54,3	0,0	0,0
Mangualde	21 808	1,73	2 728		12,51	16,5	20,2	23,4
Mortágua	10 662	-5,57	1 200		11,25	34,9	0,0	0,0
Nelas	14 618	-2,99	1 767		12,09	24,2	29,6	32,9
Oliveira de Frades	10 584	1,86	1 526		14,42	42,6	0,0	0,0
Penalva do Castelo	9 166	-9,89	1 166		12,72	42,2	0,0	0,0
Santa Comba Dão	12 209	-13,41	1 439		11,79	14,1	15,7	17,2
São Pedro do Sul	19 985	-5,82	2 417		12,09	45,6	9,6	12,3
Sátão	13 342	-1,80	1 851		13,87	36,0	0,0	0,0
Tondela	32 049	-10,74	3 562		11,11	32,0	0,0	21,7
Vila Nova de Paiva	6 088	-5,17	867		14,24	43,3	0,0	0,0
Viseu	83 601	0,41	10 931		13,08	14,4	26,7	28,3
Vouzela	12 477	-6,94	1 443		11,57	37,0	0,0	0,0
Dão Lafões	**282 462**	**-4,28**	**35 414**		**12,54**	**28,6**	**11,9**	**16,0**
Alvaiázere	9 306	-11,46	936		10,06	28,8	0,0	0,0
Ansião	14 029	-9,17	1 429		10,19	18,3	0,0	0,0
Arganil	13 926	-10,20	1 481		10,63	16,3	0,0	0,0
Castanheira de Pera	4 442	-13,53	431		9,70	5,2	0,0	0,0
Figueiró dos Vinhos	8 012	-8,48	805		10,05	20,1	0,0	0,0
Góis	5 372	-16,51	511		9,51	18,3	0,0	0,0
Lousã	13 447	3,28	1 398		10,40	4,7	0,0	36,2
Miranda do Corvo	11 674	-4,55	1 292		11,07	10,9	0,0	25,5
Oliveira do Hospital	22 584	-4,12	2 654		11,75	16,5	0,0	10,3
Pampilhosa da Serra	5 797	-22,63	501		8,64	23,3	0,0	0,0
Pedrogão Grande	4 643	-20,52	409		8,81	27,1	0,0	0,0
Penela	6 919	-13,76	632		9,13	21,5	0,0	0,0
Tábua	13 101	-2,64	1 578		12,04	24,9	0,0	0,0
Vila Nova de Poiares	6 161	-7,34	673		10,92	12,1	0,0	0,0
Pinhal Interior Norte	**139 413**	**-8,31**	**14 730**		**10,57**	**16,9**	**0,0**	**7,3**
Mação	10 060	-17,77	718		7,14	26,3	0,0	0,0
Oleiros	7 767	-23,73	675		8,69	42,2	0,0	0,0
Proença-a-Nova	11 088	-7,24	1 072		9,67	24,5	0,0	0,0
Sertã	18 199	-15,37	1 900		10,44	38,3	0,0	0,0
Vila de Rei	3 687	-20,78	337		9,14	40,7	0,0	0,0
Pinhal Interior Sul	**50 801**	**-16,07**	**4 702**		**9,26**	**33,7**	**0,0**	**0,0**
Batalha	13 329	5,89	1 637		12,28	10,9	0,0	24,1
Leiria	102 762	6,47	13 352		12,99	6,2	16,1	29,0
Marinha Grande	32 234	3,04	3 364		10,44	0,9	30,8	79,1
Pombal	51 357	-4,41	5 949		11,58	21,5	7,7	9,3
Porto de Mós	23 343	7,57	2 819		12,08	10,9	18,0	17,2
Pinhal Litoral	**223 025**	**3,34**	**27 121**		**12,16**	**9,2**	**15,4**	**30,2**
Fornos de Algodres	6 270	-4,91	685		10,93	36,0	0,0	0,0
Gouveia	17 410	-8,58	1 822		10,47	17,2	18,2	21,5
Seia	30 362	-3,16	3 590		11,82	11,6	19,7	26,3
Serra da Estrela	**54 042**	**-5,17**	**6 097**		**11,28**	**16,3**	**16,9**	**21,7**
REGIÃO CENTRO	**1 721 650**	**-2,35**	**196 730**		**11,43**	**17,1**	**20,0**	**27,8**
Amadora	177 167	8,11	20 819		11,75	0,2	93,5	97,9
Cascais	153 294	8,34	16 494		10,76	0,8	63,7	63,7
Lisboa	663 394	-17,89	54 277		8,18	0,4	99,9	99,9
Loures	322 158	16,53	38 236		11,87	0,9	78,6	79,7
Oeiras	151 342	1,35	15 557		10,28	0,5	91,1	94,0
Sintra	260 951	15,25	30 859		11,83	1,5	70,8	75,3
Vila Fraca de Xira	103 571	17,44	12 965		12,52	1,6	80,4	86,9
Grande Lisboa	**1 831 877**	**-1,18**	**189 207**		**10,33**	**0,8**	**88,2**	**88,4**
Almeirim	21 380	1,07	2 142		10,02	29,2	67,1	69,6
Alpiarça	7 711	-5,04	669		8,68	36,7	77,8	79,2
Azambuja	19 568	-1,01	2 058		10,52	17,9	32,0	36,3
Benavente	18 335	12,44	2 124		11,58	20,4	56,3	83,3
Cartaxo	22 268	-1,39	2 365		10,62	16,3	46,0	50,6
Chamusca	12 282	-6,49	1 289		10,50	40,8	29,5	28,5
Coruche	23 634	-6,50	2 080		8,80	37,6	14,8	15,2
Golegã	6 072	1,83	676		11,13	20,3	61,6	63,5
Rio Maior	20 119	1,13	2 370		11,78	20,1	27,7	33,2
Salvaterra de Magos	18 979	0,09	2 123		11,19	27,9	86,4	58,6
Santarém	62 621	-0,44	6 534		10,43	9,6	39,8	45,6
Lezíria do Tejo	**232 969**	**-0,46**	**24 430**		**10,49**	**21,8**	**44,7**	**48,0**
Abrantes	45 697	-6,08	4 426		9,69	10,3	36,5	42,5
Alcanena	14 373	0,60	1 664		11,58	4,6	36,2	40,0
Constância	4 170	5,60	513		12,30	6,6	0,0	0,0
Entroncamento	14 226	18,79	1 541		10,83	0,5	95,2	97,9
Ferreira do Zêzere	9 954	-10,32	1 067		10,72	22,2	0,0	0,0
Gavião	5 920	-13,58	405		6,84	28,9	0,0	0,0
Sardoal	4 430	-11,79	436		9,84	10,2	0,0	0,0
Tomar	43 139	-5,55	4 638		10,75	7,1	29,8	32,5
Torres Novas	37 692	0,78	4 127		10,95	6,3	37,0	37,9
Vila Nova da Barquinha	7 553	-7,52	769		10,18	3,8	0,0	0,0
Vila Nova de Ourém	40 185	-2,88	4 929		12,27	13,4	10,9	26,6
Médio Tejo	**227 339**	**-3,03**	**24 515**		**10,78**	**9,0**	**28,3**	**34,3**

QUADRO N° A-9

Informação de apoio ao capítulo 4 - População residente (concelho)

Alcobaça	54 382	3,89	6 388			11,75	11,3	14,6	20,4
Alenquer	34 098	-1,38	3 683			10,80	15,7	8,0	20,9
Arruda dos Vinhos	9 364	5,51	953			10,18	15,1	0,0	30,9
Bombarral	12 727	-7,49	1 398			10,98	30,9	27,1	27,0
Cadaval	13 516	-6,62	1 343			9,94	31,2	0,0	0,0
Caldas da Rainha	43 205	5,33	4 884			11,30	14,5	41,5	48,8
Lourinhã	21 596	1,65	2 773			12,84	40,9	0,0	12,4
Mafra	43 731	-0,38	4 982			11,39	13,5	26,1	30,5
Nazaré	15 313	-0,80	1 817			11,87	14,3	66,6	86,0
Óbidos	11 188	6,17	1 227			10,97	32,4	0,0	0,0
Peniche	25 880	0,99	3 215			12,42	27,0	60,3	59,1
Sobral de Monte Agraço	7 245	-7,86	783			10,81	14,9	0,0	0,0
Torres Vedras	67 185	3,30	7 628			11,35	19,1	17,0	19,9
Oeste	**359 430**	**1,34**	**41 074**			**11,43**	**18,8**	**22,4**	**28,8**
Alcochete	10 169	-9,58	1 035			10,18	13,2	53,0	52,4
Almada	151 783	2,77	15 574			10,26	0,9	87,3	85,9
Barreiro	85 768	-2,59	8 235			9,60	0,7	91,4	91,6
Moita	65 086	22,25	8 581			13,18	1,9	77,5	87,2
Montijo	36 038	-2,20	3 773			10,47	13,3	62,5	64,5
Palmela	43 857	18,75	5 104			11,64	18,0	41,7	41,7
Seixal	116 912	31,11	14 838			12,69	0,5	79,0	82,8
Sesimbra	27 246	17,93	3 036			11,14	15,5	57,5	53,3
Setúbal	103 634	5,36	12 014			11,59	3,8	79,2	86,0
Península de Setúbal	**640 493**	**9,55**	**72 190**			**11,27**	**4,0**	**78,1**	**80,1**
R.LISBOA e V.TEJO	**3 292 108**	**0,94**	**351 416**			**10,67**	**5,2**	**71,8**	**73,7**
Alandroal	7 347	-9,56	709			9,65	32,5	0,0	0,0
Arraiolos	8 207	-7,61	828			10,09	31,2	25,8	28,3
Borba	8 254	-6,34	835			10,12	20,2	44,2	49,7
Estremoz	15 461	-14,45	1 453			9,40	25,4	40,3	43,6
Évora	53 754	4,23	6 016			11,19	9,0	67,6	70,6
Montemor-o-Novo	18 632	-7,81	1 932			10,37	32,5	32,2	35,7
Mourão	3 273	-6,14	412			12,59	28,5	0,0	0,0
Portel	7 525	-9,40	821			10,91	41,4	33,1	35,7
Redondo	7 948	-5,87	820			10,32	33,9	42,2	45,6
Reguengos de Monsaraz	11 401	-2,07	1 203			10,55	32,3	41,2	45,7
Sousel	6 150	-15,28	529			8,60	40,2	32,9	32,7
Vendas Novas	10 476	-4,18	937			8,94	15,9	78,8	81,0
Viana do Alentejo	5 720	-7,56	620			10,84	35,3	74,7	78,7
Vila Viçosa	9 068	6,11	1 070			11,80	10,1	48,9	55,7
Alentejo Central	**173 216**	**-4,02**	**18 185**			**10,50**	**21,6**	**47,5**	**51,6**
Alcacér do Sal	14 512	-11,35	1 591			10,96	38,4	41,3	40,7
Grandola	13 767	-14,18	1 382			10,04	23,4	19,9	37,2
Odemira	26 418	-10,33	2 636			9,98	40,0	7,2	8,3
Santiago do Cacém	31 475	7,82	3 590			11,41	17,4	24,7	58,3
Sines	12 347	2,25	1 514			12,26	14,1	62,7	75,4
Alentejo Litoral	**98 519**	**-4,48**	**10 713**			**10,87**	**27,0**	**26,0**	**41,5**
Alter do Chão	4 441	-10,52	381			8,58	22,5	53,2	59,0
Arronches	3 677	-14,63	315			8,57	32,7	49,3	0,0
Avis	5 686	-3,46	535			9,41	36,3	0,0	0,0
Campo Maior	8 535	-0,16	1 026			12,02	22,3	81,9	83,5
Castelo de Vide	4 145	-1,00	367			8,85	17,9	61,5	64,2
Crato	5 064	-10,24	400			7,90	23,0	0,0	0,0
Elvas	24 474	-2,03	2 974			12,15	16,2	51,6	53,9
Fronteira	4 122	-7,41	389			9,44	36,5	51,8	55,8
Marvão	4 419	-18,44	365			8,26	26,2	0,0	0,0
Monforte	3 759	-12,19	351			9,34	38,0	0,0	0,0
Mora	6 588	-6,63	693			10,52	35,1	29,3	38,5
Nisa	9 864	-8,11	668			6,77	19,5	33,2	38,1
Ponte de Sôr	17 802	-1,53	1 957			10,99	25,2	25,0	27,6
Portalegre	26 111	-4,40	2 737			10,48	10,4	55,5	58,9
Alto Alentejo	**128 687**	**-5,27**	**13 158**			**10,22**	**21,0**	**40,4**	**42,3**
Aljustrel	11 990	-6,84	1 251			10,43	19,1	43,3	43,4
Almodôvar	8 999	-15,40	941			10,46	24,3	22,4	29,3
Alvito	2 650	-10,71	258			9,74	29,4	0,0	0,0
Barrancos	2 052	-4,87	222			10,82	26,9	0,0	0,0
Beja	35 827	-6,32	3 869			10,80	12,6	56,6	53,6
Castro Vedre	7 762	3,88	852			10,98	18,9	37,1	44,1
Cuba	5 494	-4,29	585			10,65	23,0	58,6	60,5
Ferreira do Alentejo	10 075	-10,40	1 089			10,81	40,6	36,3	37,5
Mértola	9 805	-16,15	942			9,61	29,4	0,0	0,0
Moura	17 549	-11,24	2 027			11,55	35,9	60,5	65,0
Ourique	6 597	-17,22	544			8,25	33,2	0,0	0,0
Serpa	17 915	-13,80	1 852			10,34	34,0	56,5	59,7
Vidigueira	6 305	-14,85	686			10,88	25,9	41,8	43,2
Baixo Alentejo	**143 020**	**-10,03**	**15 118**			**10,57**	**24,8**	**41,9**	**43,6**
R. DO ALENTEJO	**543 442**	**-6,05**	**57 174**			10,52	23,2	**40,5**	**45,5**

QUADRO Nº A-9

Informação de apoio ao capítulo 4 - População residente (concelho)

Albufeira	20 949	21,67	2 590			12,36		6,7	26,7	20,6
Alcoutim	4 571	-13,13	321			7,02		36,9	0,0	0,0
Aljezur	5 006	-1,05	425			8,49		40,6	0,0	0,0
Castro Marim	6 803	-6,77	615			9,04		23,1	0,0	0,0
Faro	50 761	12,53	5 790			11,41		10,1	62,0	66,3
Lagoa	16 780	7,32	2 047			12,20		7,1	19,4	20,8
Lagos	21 526	9,27	2 354			10,94		7,0	52,0	54,6
Loulé	46 585	5,75	4 904			10,53		12,6	33,6	41,6
Monchique	7 309	-23,94	620			8,48		36,4	0,0	34,8
Olhão	36 812	6,48	4 480			12,17		19,1	66,1	75,1
Portimão	38 833	12,68	4 284			11,03		5,1	63,5	54,6
São Brás de Alportel	7 526	0,27	739			9,82		9,0	0,0	36,7
Silves	32 924	4,89	3 374			10,25		18,6	20,8	33,5
Tavira	24 857	0,98	2 547			10,25		25,9	29,2	35,8
Vila do Bispo	5 762	1,09	575			9,98		19,2	0,0	35,2
Vila Real de Santo Antóni	14 400	-11,91	1 632			11,33		10,8	62,3	76,0
R. DO ALGARVE	**341 404**	**5,52**	**37 297**			**10,92**		**13,5**	**40,0**	**46,8**
CONTINENTE	**9 371 319**	**0,37**	**1 111 521**	**-28,51**		**11,86**		**13,5**	**43,7**	**48,5**