

# A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO E DA ESCOLARIDADE NAS ZONAS DE MONTANHA

Pierre FURTER

Universidade de Genebra

Uma perspectiva internacional na altura de 1990<sup>1</sup>

## Advertência

O estudo desta problemática é complexo e está a desenvolver na actualidade. Por isso, o nosso contributo não pode pretender em nenhum caso a exaustividade e ainda menos apresentar-se como uma síntese sobre uma questão que desperta tantas paixões.

Sobre a base dos inquéritos da nossa equipa investigadora de Genebra, tendo em conta outras investigações europeias<sup>2</sup>, assim como os documentos disponíveis, procuraremos inicialmente recordar os conflitos e os dilemas globais nos que se situa esta problemática. De seguida, indicaremos os pontos de convergências e de divergências para elaborar um suficiente quadro de referência para as nossas discussões, com o intuito de assinalar melhor a singularidade do caso espanhol, e em particular do galego. E, por fim, proporemos algumas alternativas e interrogar-nos-emos sobre a possibilidade de conectar a escolaridade

---

1 Texto da Conferência de abertura pronunciada no fim de junho de 1990 pelo Professor Pierre Furter na Universidade de Santiago de Compostela (Galiza—España), no marco do “Seminário sobre a escolaridade nas zonas de montanha”. O Seminário foi uma das actividades desenvolvidas dentro do projecto de investigação *Escolarización e sociedade na montaña gallega. Análise contextual e institucional do sistema educativo nun medio rural diferenciado*, que se desenvolveu entre 1988 e 1992, baixo a direcção do professor José Antonio Caride Gómez.

A organização do texto e os sublinhados que nele aparecem permitem mostrar o modo de trabalhar, de reflectir e de elaborar uma posição académica por parte do prof. Furter. Traduziu-se do francês para o galego e de seguido para o português por parte do professor Antón Costa Rico, participante também no Seminário antedito.

2 A atenção que temos prestado aos problemas espanhóis e galegos é limitado, porque não pareceu que os participantes sentiram necessidade de dispor de uma informação exterior, como a representada por estes casos.

com a formação num marco global propício para as zonas rurais em geral, e as zonas de montanha, em particular, o que nos deverá conduzir a reafirmar a importância de um quadro regional se queremos em verdade fazer frente ao conjunto desta problemática.

## **PRELIMINARES**

Com o intuito de permitir um fructífero debate, deveremos salientar ante todo as quatro questões que nos parecem essenciais e que conflitivamente nos enfrentam com os dilemas complicados, em relação com os que temos tomado pessoalmente posições tão netas como possíveis.

### **1. Que ocorre hoje com a “ruralidade”?**

Além de questões pontuais que plantea o mal desenvolvimento das ‘zonas’ de montanha, das ‘regiões agrícolas’ ou das ‘periferias rurais’<sup>3</sup>, é tudo um modelo de civilização —alguns falam de um ‘mundo’— o que está em vias de desaparecimento e/ou de profunda transformação (Bassand, 1989), baixo o impacto e a extensão de uma civilização cada vez mais urbana. Assim o dão a perceber numerosos indicadores (diminuição da densidade da população e desertificação; queda da percentagem de população activa dedicada à agricultura e aportes regionais progressivamente mais reduzidos deste sector ao PNB; desfeita dos valores tradicionais e anomia sócio-cultural; perda da criatividade cultural e folclórica da cultura campesina). Não só mostram a amplitude de um ‘mal desenvolvimento’, senão também a crise estrutural de comunidades a miúdo envelhecidas, nas que os meios humanos e económicos para fazer-lhe frente não são case nunca suficientes. E por isto que elas tendem a paralisar-se em lugar de enfrentar a adaptação às nossas realidades e de continuar a jogar um rol de estabilização na sociedade global (Bassand, 1989). Estas dificuldades enunciadas som, se calhar, tanto mais penosas quanto que os fenómenos de ‘mal desenvolvimento’ são relativamente velhos, quanto mais permanentes e case independentes das conjunturas. Ao respeito, os historiadores Fabre & Lacroix (1975) estimavam que já no século

---

<sup>3</sup> Tantos conceitos diversos que recubren parcialmente as mesmas realidades, aquelas que se distinguem porque não estão totalmente integradas na civilização urbana contemporânea; as suas conotações, porém, reenviam a dimensões mais específicas.

XVIII estava marcado o 'remate' destas comunidades, quando menos no sul da França.

É grande a tentação de reagir sentimentalmente face a este panorama global, buscando todo aquilo que pudera alimentar a nossa nostalgia do idílico (?) camponés. Ou, também emocionalmente, fechar este dossier constatando 'o fim dos camponeses'. Em troques, a nossa posição é a de que, a comprido termo, não há irreversibilidade, mas que também não podemos submetermos-nos a uma denominada 'lógica das coisas'. Uma tal atitude voluntarista supõe ter em conta que toda a iniciativa de desenvolvimento neste domínio deve estar sempre ligada à globalidade dos fenômenos, devendo pois estar inspirada por uma concepção transdisciplinar do desenvolvimento cultural.

## 2. **Small is beautiful!!!; mas é ineficaz**

Nestas situações de 'mal desenvolvimento' e para escapar às exigências da transdisciplinariedade é frequente concentrar-se sobre o "cultural", aguardando que as iniciativas endógenas, como o resurgir cultural de uma língua, a renovação das tradições, a afirmação da identidade, etc., comportarão necessariamente uma renovação social e económica que pudera desembocar, à sua volta, numa independência política reconquistada com esforço. Poderia ser; mas na maior parte dos casos que examinamos na Europa o desenvolvimento cultural não passa só, ou quase em exclusiva, através do rexionalismo. De uma parte, estas transformações fizeram-se porque a agricultura se modernizou, moldando-se sobre o modelo industrial, de certo, menospreciando todas as empresas agrícolas que não podiam adaptar-se a este tipo de desenvolvimento. De outra parte, estas transformações culturais foram activadas pela burguesia das pequenas cidades, intermediárias entre o poder central e as realidades locais<sup>4</sup>. Estes centros controlam sempre numerosas intervenções culturais (escolas, jornais, instituições eclesiásticas) esógenas, que penetram e dominam o universo rural.

Uma estratégia de desenvolvimento cultural unicamente baseada sobre os factores endógenos é inxénua e ilusoria, já que ela dificilmente removerá o

<sup>4</sup> E nas vilas intermediárias onde florescem os fenômenos bem conhecidos do caciquismo ibérico e outros.

poder e a potência dos factores esóxenos, sobretudo neste tempo de comunicação de massas. Neste tempo, com a constituição de gigantescas redes de comunicação —alguns falam mesmo de redes de redes— (Bassand, 1989), a relativa estanqueidade ou isolamento passado escachou definitivamente em proveito de culturas ou subculturas ‘deslocalizadas’. Já não se pode falar mais de cultura ‘autocentrada’ ou ‘endóxena’. Todo o mas, pode admitir-se, como o fan os autores de um estudo de caso islandés que as comunicações de massas contemporâneas podem enxendrar uma subcultura mediatizada: ‘a cultura popular de um mundo técnico’.

Parece-nos importante esta última hipótese na medida em que reintroduce, quando menos, um elemento dialéctico entre o endóxeno e o esóxeno, entre o de dentro e o de fora social e cultural, ainda bem se nesta dialéctica a influência e a acção dos interessados seja bastante reduzida a respeito do arrolamento informático e comunicacional do que eles são objecto. Esta dialéctica poderia chegar a ser mais eficaz se situármos-nos além do nível local numa escala sub-regional ou regional<sup>5</sup>, o que significa que —sem perder em absoluto de vista a necessidade de reforçar o dinamismo cultural e identitário local baixo todas as suas formas— é indispensável de igual modo coordiná-lo regionalmente para criar massas críticas, grupos de pressão suficientes, alianças capazes de imporse como interlocutores válidos co fim de poder controlar os fluxos de pressões esóxenas. Ao nosso perceber, os colectivos de ensinantes possuem um verdadeiro número de características que os fai particularmente aptos para desempenhar este rol de ‘operadores culturais’<sup>6</sup> ou de mediadores.

## 2. **É mester ‘ruralizar’ a escola?**

---

5 Neste texto distinguimos o nível local que corresponde a uma câmara municipal, do nível subregional ou microregional, que alcança a um conjunto de câmaras municipais associadas, ás vezes um distrito, e finalmente do nível regional, que representa uma entidade com uma autonomia relativa ou soberania reconhecida (os cantóns suíços ou as autonomias espanholas), por mais que estes níveis estejam incluídos no nível nacional supraregional.

6 Ainda que o termo de agente cultural seja frequente, nós preferimos o de ‘operador cultural’, introduzido pelos especialistas italianos de desenvolvimento regional (Orefice, 1978).

A escola foi criada contra a civilização rural que não precisava delas para reproduzir-se. A cultura escolar foi criada para projectar cara os recantos mais perdidos do território nacional a cultura dominante, burguesa e nacional. Em tal contexto, ‘ruralizar’<sup>7</sup> a escola volta necessariamente a confirmar o desdén no que se tem o mundo rural.”Já que eles não querem a nossa escola —sobreentendido ser a única que lhes convém—, pois bem, não se lhes oferecerá mais que um simulacro de escolaridade”. Esta atitude não é só partilhada pela opinião pública —é dizer, urbana— e os seus políticos, já que se encontra também implícitamente nos orçamentos da investigação.

A escola e a escolaridade nos médios rurais não só não dão nas vistas dos investigadores, senão que a maioria dos trabalhos estão motivados pela questão do ‘disfuncionamento’ e pela busca da panacea que permita superar a distância entre a escola ideal —é dizer, urbana— e estas escolas ‘mesquinhas’ (concentração escolar, escola de mestre único,...). Raramente, se faz a pergunta de que tipo de escolaridade se tem necessidade para que as transformações globais dos espaços rurais não comportem necessariamente a morte dos campos: poder-se-iam obter os mesmos resultados (igualdade de oportunidades, equipamento e localização correctos, etc.) modificando a organização do sistema educativo?, rexionalizando os currícula?, formando outros tipos de agentes culturais?

Se ‘ruralizar’ a escola foi muito a miúdo a expressão, no campo da política escolar, de uma atitude de desprecio e de desdén, este não faz mais que reflectir um problema de ignorância e de desdén geral a respeito do mundo rural. Se se quer modificar estes estereótipos é preciso, como o mostram os autores de um recente estudo (Bassand, 1989), actuar sobre diversas frentes à vez, é dizer, tanto sobre os diferentes tipos de agentes ou operadores culturais que trabalham nisto, como sobre a opinião pública. É então, quando os meios audiovisuais e outros podem intervir muito eficazmente numa tal ‘terapia sócio-cultural’.

---

<sup>7</sup> ‘Ruralizar’ resulta na prática um engano, como o experimentou a política prática, a este respeito, na África francófona e que consistia em suscitar dois sistemas escolares: um para os privilegiados das cidades e outro para os desprotegidos do interior.

#### 4. De que Europa se trata?

Já que devo apresentar tal problemática a um nível internacional —de facto europeu— é conveniente recordar que não existem grandes diferenças entre os países europeus em relação com as causas profundas (deixando a parte por enquanto os países do este europeu<sup>8</sup>, que conhecemos insuficientemente desde o ponto de vista da educação e da formação nestes momentos de transição que eles estão a viver).

Assi, os processos de desertificação com os encerramentos de escolas e de outras instituições culturais, como as igrejas; o esfarelamento da agricultura de montanha, depois do desaparecimento das barreiras alfandegárias e, sobretudo, depois da redução das subvenções pouco a pouco a productos que ainda puderam cultivar; o geral envelhecimento da população; a perda de vitalidade, em geral acompanhada por uma sangria irresistível dos recursos humanos; o grande endevedamento das pequenas câmaras municipais rurais, limitando as suas iniciativas. Tudo isto aparece aqui e acolá com uma extensão variável e uma intensidade diferente. Pelo contrário, em relação com as experiências de desenvolvimento rural, as diferenças são consideráveis, porque estas dependem das tradições administrativas e das políticas culturais próprias de cada Estado-nação: alguns rechazan a regionalização, outros dão a causa por perdida, e alguns outros buscaram solução há já tempo nas estruturas federais, etc.

Face a esta unicidade e a esta diversidade, ao mesmo tempo, parece-me importante continuar a analisar as causas deste mal desenvolvimento, em particular, arredor do rol preciso que a escolaridade jogou até o presente, frenando ou acelerando-o. Assim também, salientar um verdadeiro número de hipóteses fundamentais que deveriam alimentar toda política de desenvolvimento cultural a propósito da regionalização, das relações entre as culturas locais, regional e nacional, da participação nas decisões, do repartimento na financiamento, etc. Enfim, pôr de relevo alguns princípios pedagógicos.

---

<sup>8</sup> Ainda que existem alguns trabalhos sobre a situação em países como Hungria ou na Alemanha democrática, e eventualmente na URSS, a evolução rápida das transformações nestes países volta-os completamente obsoletos. E por isso preferimos não empregá-los.

## II. O ENCERRAMENTO DE ESCOLAS ACELERA O MAL DESENVOLVIMENTO?

O éxodo rural, a baixa natalidade e o envelhecimento global de uma população são razões objectivas para não manter um centro público em cada câmara municipal e ainda menos em cada freguesia, se temos em conta que todo o centro deve compreender um mínimo de estudiantado por professor, como marcam as normativas, algo que varia não só de país a país, senão também dentro de um mesmo país com algum grau de descentralização. A estas razões acrescentam-se os imperativos económicos; a menor número de alunos aumentam os custos de funcionamento que não se podem suportar continuamente.

Este fenómeno, que se acelera indiscutivelmente por todas partes, é hoje percebido de forma muito crítica pelos interessados, que fazem valer os seguintes argumentos:

- O desaparecimento da escola acelera o afundimento demográfico e por conseguinte o mal desenvolvimento local.
- O encerramento de uma escola não é algo isolado; inscreve-se num conjunto de medidas que empobrecem toda a infra-estrutura cultural e social, com o que diminuem o número de serviços comuns a escala local.
- As alternativas propostas para assegurar quando menos uma escolaridade mínima oferecem numerosos inconvenientes: viagens fatigantes para o estudiantado, custos elevados para os concellos, etc.
- A escola tem um rol emblemático e simbólico que outras intervenções de formação não remprazarán jamais.

Sendo verdadeiro que alguns investigadores examinaram estes diferentes argumentos<sup>9</sup>, porém é muito necessário reconhecer que estes estudos são escassos e pontuais, e por isso, difficilmente xeralizábeis; é preciso igualmente reconhecer que repousam metodologicamente sobre correlaciós entre fenómenos diferentes na maior parte dos casos; é raro que se pudera ter

---

<sup>9</sup> Sobretudo antropólogos, como no programa suíço de estudo dos problemas regionais guiado pela equipa do professor Centlivres (Berna, 1986), que pôs estas dimensões de relevo.

determinado realmente se o cierre da escola era verdadeiramente a causa directa ou indirecta de outros fenómenos, como os referidos. Esta anotación metodolóxica é importante porque muito frecuentemente dedúcese destas correlacións o principio, non verificado aínda que plausible, de que se se mantivera a escola necesariamente o desenvolvemento cultural local resurgiría das súas cinzas, o que non é de todo evidente, como vamos ver.

Se comezamos polos resultados dispoñíbeis na Suíza, que coñecemos de forma exhaustiva despois das procuras da nosa Equipa de investigación (Furter, 1983; Furter *et alii*, 1983, entre outros) temos que assinalar que foi en 1977 cando a xeógrafa H. Frölich examinou nos concellos de montaña do cantón dos Grisons a hipótese da súa 'atractividade'. Constatou un círculo vicioso que tería a súa orixe nas modificacións demográficas que obrigan, a causa da organización escolar, a procesos de concentración escolar da oferta. Estes procesos comportan encerramentos de escolas en algunhas freguesías que perderían ao mesmo tempo a súa atractividade, acelerando-se a súa paralización. Frölich mostra só a existencia de correlación entre estes diferentes fenómenos, mas sen demostrar que a escola sexa realmente a causa do éxodo.

Uma correlación entre o fecho de escolas e a ausencia ou a pobreza de servizos públicos comúns tem sido frecuentemente invocada. Um inquérito nacional francés de 1977 elaborado baixo a dirección do profesor Michel Soétard mostra que o encerramento de escolas deve ser interpretado no contexto de uma redução no número de servizos comúns nestas câmaras municipais. Uma importante investigación austríaca realizada na rexión de Innsbruck á altura de 1984 concluí com o impacto fatal do encerramento de escolas de freguesía tirolesas sobre a súa propia vida cultural e os seus procesos identitarios. As nosas investigacións na Suíza confirmam esta conclusión. Mas, nada conclúe que estes encerramentos escolares afectem à vida económica e ao mercado de traballo.

Mais coñecidos são os efectos negativos puntuais do encerramento de escolas. Em particular, a fadiga, a precariedade em ocasião dos transportes escolares de alumnos muito novos som unánimemente reconhecidos (Hanhart *et*

*alii*, 1990; Grande Rodríguez, 1981; os inquéritos franceses). Contra tudo o que levam afirmado os administradores escolares, os custos de transporte escolar e de participação nos centros escolares concentrados não compensam os benefícios económicos de um encerramento de escola. Em alguns casos (Hanhart *et alii*, 1990) o endevedamento de câmaras municipais rurais aumentou ainda mais.

Enfim, as decisões de encerramento de uma escola são tomadas muito a miudo sem que as câmaras municipais implicadas possam opinar sobre isso; noutros casos trata-se de factos consumados. Assim, não é extraño que as resistências se multipliquem, tanto mais quando as reorganizações da rede escolar estão inspiradas por uma mentalidade de racionalização tecnocrática que subestima ou ignora o rol altamente simbólico que joga a escola nestes povos.

Este último argumento é difícilmente cuantificável e não sempre deu nas vistas dos investigadores em ciências da educação, porque foi sobretudo estudado pelos antropólogos. Demais está assinalar que o encerramento de uma escola não é nem accidental, nem algo isolado; é um elemento de um processo, que afecta ao conjunto da infra-estrutura local. A escola aparece em ocasião melhor defendida que as outras instituições porque ela representa o emblema colectivo e consensual da cultura. Joga também um rol simbólico: o seu desaparecimento comporta o esvaecimento da população nova de uma comunidade já envelhecida. O seu encerramento priva a uma comunidade do único agente cultural profissional.

Seria importante ter estudos e investigações mais sistemáticas e secuenciais em relação com a evolução dos serviços públicos comuns. Este primeiro balanço põe de relevo que não temos elementos suficientes para afirmar que o encerramento de uma escola por sim só explicaria o mal desenvolvimento; concluir-mos-ia mais se bem que num contexto de mal desenvolvimento a escola joga um rol estratégico importante pelo feito da sua importância como emblema e símbolo da cultura ou de uma certa cultura.

### III. As ALTERNATIVAS Ao ENCERRAMENTO DAS ESCOLAS NÃO SÃO MAIS QUE PALIATIVAS?

Dada a universalidade do direito à educação primária em toda a Europa não se pode, sem mais, fechar as escolas; é necessário propor alternativas e estas são relativamente numerosas. Aqui, só reteremos aquelas que se encontram mais frequentemente enunciadas; a saber:

- A concentração do estudantado em centros subregionais criados por uma associação de concelhos (a modo de mancomunidade), ou por uma entidade regional (distritos escolares)<sup>10</sup>. Esta solução, proposta durante anos como uma panacea —de facto, mais por razões políticas e administrativas— é muito atacada na actualidade; e com frequência razoavelmente, como apoiam os vários estudos disponíveis existentes.

- A transformação da escola de freguesia em escola de mestre único<sup>11</sup>. Notemos antes demais nada que esta alternativa existe, quando menos, num país europeu e mesmo para centros urbanos. O interesse desta alternativa é o de ter suscitado estereótipos muito negativos. Assim, as ciências da educação desenvolveron-se em grande parte para demonstrar que este modelo não podia mais que dar resultados catastróficos e que a saúde não podia mais que vir da escola graduada (com vários mestres). Veremos que esta polémica não assenta mais que em sobreentendidos, prevenções e opiniões e que os poucos elementos objectivos que possuímos indicam que os resultados reais dos dois modelos são análogos. Então, por que este descrédito sistemático a respeito da escola de mestre único?

- Com o desenvolvimento extraordinário, em particular, em Espanha da animação sócio—cultural, da educação de adultos, através da constituição de redes de modernas comunicações, aparece a ideia de reemprazar a

---

10 Há que pôr muita atenção a este respeito à terminoloxía que difere de um país a outro por razões diversas, porque a miúdo estes termos recubren realidades análogas.

11 A terminoloxía é aqui também ambígua. As escolas de vários níveis, ou de graus múltiplos, ou multigraduadas, são centros que reúnem estudantado de idades e de níveis de instrução diferente baixo a guia de um único professor. Em geral, só os centros com, ao menos, três níveis diferentes são considerados como de graus múltiplos; aqueles que não têm mais que dois são assimilados a classes ordinárias. As escolas de mestre único ou de sala de aulas única são pequenas escolas que reúnem às crianças de todas as idades de um mesmo lugar.

escolaridade por intervenções informais ou extraescolares. Inclusive se esta alternativa foi pouco avaliada até o presente, é preciso sopesar as suas possibilidades de desenvolvimento.

Também aqui há que tomar precauções metodológicas. Vamos referir às avaliações de diversas experiências. Trata-se frequentemente de avaliações unicamente didáticas ou pedagógicas. Mas, o nosso problema é saber se estas experiências podem, e como, contribuir ao desenvolvimento cultural local e regional. O sucesso escolar, com ser importante, não é, porém, um indicador suficiente. É por isto pelo que a avaliação contextual obrigará a examinar: a aportación dos ensinantes, em canto que recursos humanos, a um tal desenvolvimento; ter em conta os serviços que a infra-estrutura escolar presta ao desenvolvimento cultural; analisar os impactos das experiências sobre a financiación, o endevedamento e mesmo a vida económica das câmaras municipais interessadas; apreciar os laços que podem existir entre estas alternativas e o reforço das identidades locais e regionais. E também assinalar que o conceito de qualidade do ensino que nós empregamos deve referir-se ao de “qualidade de um serviço público” em geral e em particular à capacidade destas alternativas para mobilizar a população, suscitar novas iniciativas, intensificar a participação popular na solução dos seus problemas.

O reagrupamento ou a concentração tenhen manifestamente muito má imprensa. Talvez parte das suas promessas não se atingiram por falta de meios de financiación (Grande Rodríguez, 1981), ou, ainda, porque esta operação ‘escolar’ não era mais que uma parte de uma vasta tendência para reduzir o número de câmaras municipais, como tendência geral em toda a Europa.

Não dever-mos-ia silenciar que as investigações em Suíza tenderiam a mostrar que não há razão para dramatizar já que tais agrupamentos achegam os habitantes de uma mesma região, contribuem a diminuir o espírito particularista e porque facilitam e preparam a emergência de uma nova identidade subregional (Hanhart *et alii*, 1990), sem esquecer que há diversos modelos de reagrupamento. Outros investigadores mostraram também, por exemplo, como se poderiam repartir as actividades de ensino entre cada

freguesia, respeitando a autonomia autárquica e favorecendo a identidade regional (Bassand, Guindani, 1983).

Se nos atemos a uma política de conservação das escolas, então resulta indispensável considerar e avaliar o modelo de escola de mestre único, porque o número total de alunos será case sempre inferior a aquele que permita a graduação de um centro. De consideramos a informação disponível percebemos-nos de imediato que há que interpretar estes dados com muita atenção. Assim, a multiplicação extraordinária deste tipo de escolas nos Países Baixos (Lem & Veeman, 1987) é uma consequência da organização pluralista do sistema escolar. Neste país, toda a associação de quando menos 30 famílias podia neste momento fundar uma escola e receber uma subvenção do Estado. E como não é sempre singelo reunir tantas famílias, a solução consiste em adoptar cada vez mais frequentemente o modelo de escola de mestre único, eventualmente de dois mestres.

Estas escolas não estão isoladas e na sua maioria são urbanas. Uma situação totalmente diferente é a que existe na maior parte dos Lander (Estados) de Alemanha federal, como consequência das reviravoltas ocasionadas pela Guerra Mundial, os movimentos populacionais, o impacto dos refugiados do este de Alemanha, a procura de não ser encerrados em ghettos culturais: tudo isso com o resultado de um esfrelamento de um número notável das pequenas escolas. Os casos seguintes são mais frequentes. Trata-se de países que conservam zonas rurais no interior dos seus territórios e sobretudo de montanha; zonas que foram indirectamente alcançadas pela chamada modernização mas que mantêm uma identidade, as vezes como em Portugal porque o Governo quer conservar o carácter 'pastoral' do país, como tem escrito Barros Junior; outras, porque a extrema descentralização permite às câmaras municipais defender-se, como no caso da Suíça. Na França, Portugal ou em Suíça uma parte não menor das escolas primárias são de mestre único e esta percentagem alcança taxas extremadamente elevadas nas suas zonas de montanha.

Na nossa investigação sobre a escolaridade e o desenvolvimento regional (Furter *et alii*, 1983) pudemos levar a cabo um inquérito sistemático

junto aos seus ensinantes. Assim, pôs-se de manifesto que estas escolas constituem ainda hoje uma das principais características do modo de escolarização nas regiões de montanha. Essencialmente parece ser que estas regiões têm uma debil densidade de população. Estas formas de organização escolar não indicariam só um mal desenvolvimento cultural e escolar; oferecem também vantagens, e para uma parte dos ensinantes abririam alternativas para o futuro. Qualquer que seja a apreciação cualitativa<sup>12</sup> que se faça sobre elas, estas classes perviven fragilmente não só por razão da diminuição de efectivos por causa da erosión demográfica, senão porque os modelos oficiais de organização escolar as esquecem; as condições de trabalho destes ensinantes são percebidas como insatisfactorias, do mesmo modo que a sua formação<sup>13</sup>.

Em conclusão a esta parte do estudo, os investigadores apresentaram um decálogo de medidas ao seu favor como: uma melhor adaptação dos programas a este tipo de situação didáctica, incluir este tipo de escolas na formação dos ensinantes, apoiar a sua formação contínua, mais apoios para os serviços escolares e meios didácticos adaptados às suas problemáticas pedagógicas específicas. Finalmente, é preciso perguntar-se se, tendo em conta as ideias pedagógicas inovadoras, não seria possível explorar soluções que trataram de reemprazar a educação escolarizada por outras formas de formação. Assim, o encerramento de uma escola de freguesia, não poderia ser amplamente compensada por meio de intervenções de educação dos adultos? Parece que as populações implicadas não consideram as coisas baixo esta óptica. Dado o seu rol emblemático e simbólico, a escola parroquial tem um valor visual e social que não aporta por igual uma intervenção discreta e baseada sobre a iniciativa individual. Um animador sócio-cultural não tem o mesmo peso que um mestre porque a miúdo é transitorio e voluntário<sup>14</sup> e mal pago, ainda pior que um mestre. Estas intervenções não aportan nem títulos,

---

12 Sublinhemos que apesar de todas essas dificuldades, a inexistência de procuras sistemáticas permite afirmar que estas apreciações não estão fundadas mais que sobre opinião e às vezes sobre preuizos. Quando se possuem algum dados fiáveis sobre os resultados, estes mostram que não há diferencias notáveis entre o modelo de organização escolar!

13 Isto é veredade só em Suíça (Furter *et alii*, 1983), mas também em Portugal (Barros Junior, 1989). O Ensino Normalista, como a produção pedagógica teórica, ignorou sistemáticamente este tipo de situações pedagógicas.

nem diplomas e, por conseguinte, não interessam mais que aos que antes se fizeram um lugar no comprado de trabalho.

Se uma estratégia de substituição da escolaridade por uma formação extraescolar não parece dar todos os resultados aguardados, isso não quer dizer que haja que esquecer estes contributos, dado que toda a intervenção que estende o campo educativo a outras clientelas diferentes da das crianças, por exemplo aos jovens e às famílias, torna mais eficaz a acção educativa, como o manifesta o exemplo do pré-escolar associado à formação das mães, como é o caso galego do Programa Pré-escolar na Casa. Ademais, a escola numa situação de redução de outros serviços públicos também não pode fazer tudo; há que apoiá-la e multiplicar pela via de intervenções complementares que abrem o domínio escolar sobre o seu entorno, que mobilizam o conjunto dos seus agentes (ensinantes, mães, autoridades autárquicas...).

Tais acções, de facto, não são novas. Recordemos o caso espanhol das Missões Pedagógicas do tempo da II República (anos trinta do século XX) ou o actual desenvolvimento da animação sócio-cultural. No marco dos distritos escolares italianos estão-se levando a cabo experiências escolares muito originais (Orefice, 1978). Inclusive a OCDE desenvolveu um programa durante vários anos tratando de avaliar e de promover modelos que achegam a escola ao desenvolvimento local.

A renovação da animação sócio—cultural em Espanha permitiu a sua renovação. À beira das funções clássicas, ela pode contribuir à reconstituição do tecido social e à dinamização da criatividade local e ter uma finalidade de reconstrução institucional. Em efeito, numa situação de recursos escassos, resulta penoso dispersá-los e malgastá-los, sendo por isso pelo que a coordenação e articulação dos agentes locais e das suas acções podem resultar cruciais (Furter, 1984). Tais esforços

---

14 Demasiado a miúdo, os “animadores” tenhen um estatuto profissional incerto. Cada vez mais frequentemente, como resultado do desemprego juvenil, arrasta-se a estes campos de acção social a milleiros de jovens, sem assegurar-lhes nem a formação nem a estabilidade desexábel (López de Ceballos, Salas Larrazabal, 1987).

não resultam fáceis porque frequentemente conduzem a redistribuir o poder cultural e inclusive a reformar as estruturas do poder autárquico. O paralelismo que actualmente existe entre o resurgir e a gestão participativa das câmaras municipais e o desenvolvimento da animação sócio-cultural é significativo, da mesma forma que a orientação desta para uma concepção da gestão cultural adaptada a contextos mais modestos. Contudo, estes desenvolvimentos são ainda recentes para ter sido objecto de investigações e de trabalhos definitivos; retomá-los-emos dentro do trabalho em vias de elaboração.

#### **IV. PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES**

A modo de conclusão, dados os limites dos nossos conhecimentos sobre a temática e na urgência de actuar tanto na investigação como na acção sobre o terreno social, atrever-me-ia a fazer algumas propostas muito concretas que poderiam constituir a base de perspectivas positivas.

Dado que este texto se apresenta numa reunião organizada por uma Equipa de investigação (Santiago de Compostela, Maio de 1990), acredito justificado começar pela investigação, tanto mais que um *leit motiv* da minha exposição foi a indicação da sua insuficiência, por enquanto. Eu sugiro, pois:

- Pôr em marcha uma rede flexível de intercâmbios e de colaboração europeia entre as equipas de investigação que trabalham sobre a temática das escolas rurais e de montanha.
- Preocupasse pela difusão dos resultados disponíveis e, em particular, por encontros como o presente.
- Multiplicar os inquéritos neste domínio, a fim de que as situações mais características de cada país fossem examinadas, quando menos, uma vez, e de perguntar-se ademais sobre os nossos problemas metodológicos específicos. Com a finalidade de seleccionar alguns temas que interessam à maioria dos países europeus, o que não limitaria em nada a amplitude das investigações de cada país e região.

Não se rexiestan impactos concretos da investigação sobre a acção, sem uma preocupação pela gestão dos sistemas escolares e da formação extraescolar. Porém, temos tratado de demonstrar que as relações de força

entre o nível autárquico ou local e o nível intermédio (comarca, distrito) estão ainda em vias de definição e de construcción. Numa situação na que emergem novas relações e inclusive instituições inéditas é importante fazer estudos prospectivos e exercícios de modelización, e experimentar modelos alternativos; tanto mais sabendo que a administração dos sistemas de educação segue a ser particularmente obsoleta.

Os problemas enfrentados são urgentes e pedem solução rápidas. A nossa problemática supõe, pois, uma investigação em ciências da educação que se articula com agentes e as suas intervenções. O modo de articulación e de colaboração depende muito das circunstâncias locais e regionais particulares e das relação entre o mundo universitário e o seu entorno. Não obstante, podem ser enunciadas algumas proposições de interesse geral:

- A articulación essencial com os colectivos de docentes deve fazer-se na escala local; é aqui onde se arranjam muitos dos problemas com as autoridades autárquicas, com as famílias...Em particular, dever-mos-ia suster todos os esforços para diversificar, de forma razoável, os currícula, os modos de organização didáctica e os métodos pedagógicos. Tal esforço não terá sucesso a cumprido termo mais que se é reconhecido pelas associações e/ou os sindicatos de ensinantes e pelas Faculdades de Educação.

- Uma integração territorial do conjunto dos agentes ou operadores culturais e das suas instituições respectivas, cara uma maior complementariedade, segue a sr desexábel, inclusive se por é-la só não resolve todos os problemas. Esta integração é interessante na medida em que ela se situa num nível superior ao local, sem necessariamente adoptar formas rígidas. As experiências italianas dos distritos, as macomunidades e comarcas espanholas, os sindicatos de câmaras municipais franceses ou as suíças associações de câmaras municipais haveriam de ser comparadas. Haveria que examinar, em particular, se estas experiências são portadoras de uma nova identidade colectiva.

- Isto conduzem-nos a insistir mais uma vez sobre a importância de um nível subrexional e regional. Estamos persuadidos de que, qualquer que seja a importância (e o interesse) do desenvolvimento local, logo encontrará os seus limites; chegará sempre um momento no que será sobrepassado pelas

dimensões regionais e nacionais dos problemas estruturais. O que significa que não podemos ignorar que as preocupações das autoridades regionais são ante todo políticas: manter o equilíbrio entre os diferentes câmaras municipais a propósito de localizações, promover um melhor reparto dos recursos financeiros e ponderar as demandas entre os diferentes sectores (a saúde ou os transportes pesam frequentemente mais que a educação e a formação). É dizer, que é preciso promover e formar a respeito da negociação de soluções que tenham em conta à vez pressões esóxenas e as exigências endóxenas. Nesta perspectiva, a questão da participação democrática dos interessados torna-se essencial.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bassand, M., Guindani, S. (1983). Maldéveloppement régional et luttes identitaires. *Espaces et sociétés*, 42, pp. 13-26.

Bassand, M., Moeckli, J.-M. (1989). *Villages: quels espoirs?*. Berna: Peter Lang.

Centlibres, P., Hainard, J. (dirs.) (1986). *Les rites de passage aujourd'hui : actes du colloque de Neuchâtel 1981*. Lausanne: L'Age d'homme.

Fabre, D., Lacroix, J. (1975), *Communautés du sud: contribution à l'anthropologie des collectivités rurales occitanes*. Paris: Union générale d'éditions.

Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation: essais de microcomparaison et de microplénification*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.

Furter, P. *et alii* (1983). *Education et développement regional en Suisse*. Rapport final pour le PNR n° 5, 5 volumes. Genève: Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation.

Furter, P. (1984). *L'articulation de l'éducation scolaire et de la formation extrascolaire- Problèmes relatifs au développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire*. Paris: UNESCO (Études et documents d'éducation).

Grande Rodríguez, M. (1981): *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano - leonés*. Granada: Escuela Popular.

Hanhart, S. *et alii* (1990). *L'école est fermée!. et alors? Les conséquences des fermetures d'écoles: une étude de cas dans le Val d'Anniviers (Valais)*. Genève: Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Section des Sciences de l'Éducation.

López de Ceballos, P., Salas Larrazabal, M<sup>a</sup> (1987). *Formación de animadores y dinámicas de animación*. Madrid: Editorial Popular.

Orefice, P. (1978). *Educazione e territorio. Ipotesi di un modello locale di ricerca educativa*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

Veenman, S., *et alii* (1989). [Training Teachers in Mixed-age Classrooms: effects](#)

■

[of a staff development programme. \*Educational Studies\* 15 \(2\):165-180.](#)