



A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO E DA ESCOLARIDADE NAS ZONAS DE MONTANHA

Pierre FURTER

Universidade de Genebra

Uma perspectiva internacional na altura de 1990¹

ADVERTÊNCIA

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

Com base nos inquéritos da nossa equipa investigadora de Genebra, tendo em conta outras investigações europeias², assim como os documentos disponíveis, procuraremos inicialmente recordar os conflitos e os dilemas globais que se situam nesta problemática. De seguida, indicaremos os pontos de convergência e de divergência para elaborar um quadro de referência satisfatório para as nossas discussões, com o intuito de melhor assinalar a singularidade do caso espanhol, e em particular do galego. E, por fim, proporemos algumas alternativas e interrogar-nos-emos sobre a possibilidade de ligar a escolaridade com a formação de âmbito 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 a esta problemática.

¹ Texto da Conferência de abertura proferida no final de junho de 1990 pelo Professor Pierre Furter na Universidade de Santiago de Compostela (Galiza—Espanha), no âmbito do “Seminário sobre a escolaridade nas zonas de montanha”. O Seminário foi uma das atividades desenvolvidas dentro do projeto 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, sob 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 seguida 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 externa, como a representada por estes casos.



PREÂMBULO

Com o intuito de permitir um frutífero debate, deveremos salientar antes de mais as quatro questões que nos parecem essenciais e que, em conflito, nos confrontam com certos dilemas, em relação aos quais temos, pessoalmente, tomado posições tão neutras quanto possível.

1. O que se passa, atualmente, com a “ruralidade”?

Além de questões pontuais que provocam o ‘mau desenvolvimento’ das ‘zonas’ de montanha, das ‘regiões agrícolas’ ou das ‘periferias rurais’³, é tudo um modelo de civilização —alguns falam de um ‘mundo’— que está em vias de extinção e/ou de profunda transformação (Bassand, 1989), perante o impacto e a extensão de uma civilização cada vez mais urbana. Assim o dão a entender numerosos indicadores (diminuição da densidade da população e desertificação; queda da percentagem de população ativa dedicada à agricultura e apoios regionais progressivamente mais reduzidos deste sector ao PNB; descrédito dos valores tradicionais e anomia sociocultural; perda da criatividade cultural e folclórica da cultura campesina). Não só mostram a amplitude de um ‘mau desenvolvimento’, como também a crise estrutural de comunidades amiúde envelhecidas, onde os meios humanos e económicos para lhes fazer frente não são, quase sempre, suficientes. Por esse motivo elas tendem a paralisar-se em vez de enfrentar a adaptação às nossas realidades e de continuar a empenhar-se pela estabilização na sociedade global (Bassand, 1989). Estas dificuldades enunciadas são, porventura, tanto mais penosas quanto os fenômenos de ‘mau desenvolvimento’ relativamente antigos, quanto mais permanentes e quase independentes das conjunturas. A esse respeito, os historiadores Fabre & Lacroix (1975) estimavam que já no século XVIII estava marcado o ‘fim’ destas comunidades, pelo menos no sul da França.

É grande a tentação de reagir sentimentalmente face a este panorama global, buscando tudo aquilo que possa alimentar a nossa nostalgia do idílico(?) camponês. Ou,

³ Tantos conceitos diversos que abordam parcialmente as mesmas realidades, aquelas que se distinguem porque não estão totalmente integradas na civilização urbana contemporânea; as suas conotações, porém, remetem para dimensões mais específicas.



também emocionalmente, fechar este dossiê decretando ‘o fim dos camponeses’. Pelo contrário, a nossa posição é a de que, atualmente, não há irreversibilidade, mas que também não podemos submeter-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, ser inspirada por uma concepção transdisciplinar do desenvolvimento cultural.

2. Small is beautiful!!; mas é ineficaz

Nestas situações de ‘mau desenvolvimento’ e para escapar às exigências da transdisciplinariedade é frequente concentrarmo-nos sobre o “cultural”, aguardando que as iniciativas endógenas, como o ressurgir cultural de uma língua, a renovação das tradições, a afirmação da identidade, etc., comportarão necessariamente uma renovação social e económica que possa resultar, 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 apenas, ou quase em exclusivo, pelo regionalismo. Por um lado, estas transformações fizeram-se porque a agricultura se modernizou, moldando-se sobre o modelo industrial, de certo, menosprezando todas as empresas agrícolas que não podiam adaptar-se a este tipo de desenvolvimento. Por outro lado, estas transformações culturais foram impulsionadas pela burguesia das pequenas cidades, intermediárias entre o poder central e as realidades locais ⁴. Estes centros controlam sempre numerosas intervenções culturais (escolas, jornais, instituições eclesiásticas) exógenas, que invadem e dominam o universo rural.

Uma estratégia de desenvolvimento cultural unicamente baseada sobre os fatores endógenos é ingênua e ilusória, já que ela dificilmente removerá o poder e a potência dos fatores exógenos, sobretudo neste tempo de comunicação de massas.

Atualmente, com a constituição de gigantescas redes de comunicação —alguns falam mesmo de redes de redes— (Bassand, 1989), a relativa estanqueidade ou isolamento passado quebrou definitivamente em proveito de culturas ou subculturas ‘deslocalizadas’. Já

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

não se pode falar mais de cultura ‘autocentrada’ ou ‘endógena’. Ainda assim, pode admitir-se, como o fazem os autores de um estudo de caso islandês, que as comunicações de massas contemporâneas podem engendrar uma subcultura mediatizada: ‘a cultura popular de um mundo técnico’.

Parece-nos importante esta última hipótese na medida em que reintroduz, ao menos, um elemento dialético entre o endógeno e o exógeno, entre o de dentro e o de fora, social e cultural, ainda que nesta dialética a influência e a ação dos interessados seja bastante reduzida a respeito do desenvolvimento informático e comunicacional do que são objeto. Esta dialética poderia ser mais eficaz se nos situármos além do nível local, numa escala subregional ou regional⁵, o que significa que —sem perder de vista a necessidade de reforçar o dinamismo cultural e identitário local sob todas as suas formas— é indispensável de igual modo coordená-lo regionalmente para criar massas críticas, grupos de pressão suficientes, alianças capazes de impôr-se como interlocutores válidos com o objetivo de poder controlar os fluxos de pressões exógenas. No nosso entender, os coletivos de professores possuem um verdadeiro número de características que os faz particularmente aptos para desempenhar este rol de ‘operadores culturais’⁶ ou de mediadores.

3. É necessário ‘ruralizar’ a escola?

A escola foi criada contra a civilização rural, que não precisava dela para reproduzir-se. A cultura escolar foi criada para projetar os recantos mais perdidos do território nacional na cultura dominante, burguesa e nacional. Nesse contexto, ‘ruralizar’⁷ a escola

⁵ Neste texto distinguimos o nível local que corresponde a um Município, do nível sub-regional ou microrregional, que alcança a um conjunto de Câmaras Municipais associadas, às vezes um distrito, e finalmente do nível regional, que representa uma entidade com uma autonomia relativa ou soberania reconhecida (o Cantão Suíço ou as Comunidades Autônomas espanholas), por mais que estes níveis estejam incluídos no nível nacional supra regional.

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).

⁷ ‘Ruralizar’ resulta na prática de uma falácia, 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.

confirma o desdém que se tem do 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 —ou seja, urbana— como também pelos seus políticos, já que se encontra também implícita nos orçamentos da investigação.

A escola e a escolaridade nos meios rurais não só não interessam aos investigadores, pois a maioria dos trabalhos são motivados pela questão do ‘disfuncionamento’ e pela busca da panaceia que permita superar a distância entre a escola ideal —ou seja, urbana— e estas escolas ‘mesquinhas’ (concentração escolar, escola de mestre único,...). Raramente, se faz a pergunta 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, etc.) modificando a organização do sistema educativo?, regionalizando os currículos?, formando outros tipos de agentes culturais?

Se ‘ruralizar’ a escola foi, muito amiúde, no campo da política escolar, expressão de uma atitude de desprezo e desdém, esta não faz mais que refletir um problema de ignorância e de desdém 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), atuar sobre diversas frentes à vez, ou seja, tanto sobre os diferentes tipos de agentes ou operadores culturais que trabalham nesta temática, como sobre a opinião pública. É então que os meios audiovisuais e outros podem intervir muito eficazmente numa tal ‘terapia sociocultural’.

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 às causas profundas (deixando de parte, por enquanto, os países do



este europeu⁸, que conhecemos insuficientemente do ponto de vista da educação e da formação nestes momentos de transição que eles estão a viver).

Assim, os processos de desertificação com o fecho 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 produtos que ainda podiam cultivar; o geral envelhecimento da população; a perda de vitalidade, em geral acompanhada por uma sangria irresistível dos recursos humanos; o grande endividamento 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, relativamente às experiências de desenvolvimento rural, as diferenças são consideráveis, porque estas dependem das tradições administrativas e das políticas culturais próprias de cada Estado-nação: alguns afastam a regionalização, outros dão a causa por perdida e outros ainda encontraram solução há já algum 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 “mau desenvolvimento” em particular, no contexto do papel desempenhado pela escolaridade até ao presente, travando-o ou acelerando-o. Assim também, salientar um verdadeiro número de hipóteses fundamentais que deveriam alimentar toda a política de desenvolvimento cultural a propósito da regionalização, das relações entre as culturas locais, regional e nacional, da participação nas decisões, da distribuição de financiamento, etc. Enfim, pôr em relevo alguns princípios pedagógicos.

I. O ENCERRAMENTO DE ESCOLAS ACELERA O MAU DESENVOLVIMENTO?

O êxodo rural, a baixa natalidade e o envelhecimento global de uma população são razões objetivas para não manter um centro público em cada município e ainda menos em cada freguesia, se tivermos em consideração que todo o centro escolar deve compreender um mínimo de estudantes por professor, como ditam as normativas, algo que varia não só

⁸ Ainda que existam alguns trabalhos sobre a situação em países como Hungria ou Alemanha democrática, e eventualmente na URSS, a evolução rápida das transformações nestes países torna-os completamente obsoletos. E por isso preferimos não os mencionar.



de país em país, como também dentro do mesmo país, com algum grau de descentralização. A estes motivos acrescentam-se os imperativos económicos; o menor número de alunos aumenta os custos de funcionamento, o que não se consegue suportar continuamente.

Este fenómeno, que se acelera indiscutivelmente por todo o lado, é hoje interpretado de forma muito crítica pelos interessados, que fazem valer os seguintes argumentos:

- O desaparecimento da escola acelera a diminuição demográfica e, por conseguinte, o mau desenvolvimento local.
- O encerramento de uma escola não é algo isolado; inscreve-se num conjunto de medidas que empobrecem toda a infraestrutura cultural e social, o que faz diminuir o número de serviços comuns à escala local.
- As alternativas propostas para assegurar pelo menos a escolaridade mínima oferecem numerosos inconvenientes: viagens fatigantes para o estudante, custos elevados para os municípios, etc.
- A escola tem um papel emblemático e simbólico que outras instituições de formação não conseguem alcançar.

Sendo verdadeiro que alguns investigadores analisaram estes diferentes argumentos⁹, é extremamente necessário, porém, reconhecer que estes estudos são escassos e pontuais e, por isso, dificilmente generalizáveis; é preciso igualmente reconhecer que assentam metodologicamente, na maior parte dos casos, sobre correlações entre fenómenos diferentes; é difícil determinar se o que realmente levou ao encerramento da escola era verdadeiramente a causa direta ou indireta de outros fenómenos, como os referidos. Esta anotação metodológica é importante porque muito frequentemente deduzem-se destas correlações o princípio, não verificado ainda que plausível, de que, se a escola não encerrasse, o desenvolvimento cultural local ressurgiria das suas cinzas, o que não é de todo evidente, como vamos ver.

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

Se começamos pelos resultados disponíveis na Suíça, que conhecemos de forma exaustiva depois das pesquisas do nossa equipa de investigação (Furter, 1983: Furter *et alii*, 1983, entre outros) temos que assinalar que foi em 1977 quando a geógrafa H. Frölich examinou nos concelhos de montanha do Cantón dos Grisons a hipótese da sua 'atratividade'. Constatou um círculo vicioso que teria a sua origem nas modificações demográficas que obrigam, a propósito da organização escolar, a processos de concentração da oferta escolar. Estes processos comportariam encerramentos de escolas em algumas freguesias que perderiam ao mesmo tempo a sua atratividade, acelerando-se a sua paralisação. Frölich mostra tão só a existência de correlação entre estes diferentes fenômenos, mas sem demonstrar que a escola seja realmente a causa do êxodo.

Uma correlação entre o fecho de escolas e a ausência ou a pobreza de serviços públicos comuns tem sido frequentemente invocada. Um inquérito nacional francês de 1977 elaborado sob a direção do professor Michel Soétard mostra que o encerramento de escolas deve ser interpretado no contexto de uma redução no número de serviços comum nestes municípios. Uma importante investigação austríaca realizada na região de Innsbruck no ano de 1984 conclui sobre o impacto fatal do encerramento de escolas de freguesia tirolesas na sua própria vida cultural e nos seus processos identitários. As nossas investigações na Suíça confirmam esta conclusão. Porém, não concluem que estes encerramentos escolares afetam a vida económica e o mercado de trabalho.

Mais conhecidos são os efeitos negativos pontuais do encerramento de escolas. Em particular, a fadiga, a precariedade dos transportes escolares de alunos mais novos são implicações unanimemente reconhecidas (Hanhart *et al.* 1990; Grande Rodríguez, 1981; os inquéritos franceses). Contra tudo o que têm afirmado os administradores escolares, os custos de transporte escolar e de manutenção nos centros escolares concentrados não compensam os benefícios económicos de um encerramento de escola. Em alguns casos (Hanhart *et alii*, 1990) o endividamento de municípios rurais aumentou ainda mais.

Enfim, as decisões de encerramento de uma escola são tomadas muito amiúde, sem que as câmaras municipais implicadas possam opinar sobre isso; noutros casos trata-se de factos consumados. Assim, não é estranho 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 papel altamente simbólico que a escola protagoniza nestas populações.

Este último argumento é dificilmente quantificável e nem sempre se destacou nas investigações em ciências da educação, porque foi sobretudo estudado pelos antropólogos. Para além disso, é importante assinalar que o encerramento de uma escola não é nem accidental, nem algo isolado; é um elemento de um processo, que afeta toda uma infraestrutura local. A escola aparece, no contexto, melhor defendida que as outras instituições porque ela representa o emblema coletivo e consensual da cultura. Desempenha também um papel simbólico: o seu desaparecimento resulta no esvaecimento da população mais nova de uma comunidade já envelhecida. O seu encerramento priva a comunidade do único agente cultural profissional.

Seria importante ter estudos e investigações mais sistemáticas e sequenciais em relação à evolução dos serviços públicos comuns. Este primeiro balanço revela que não temos elementos suficientes para afirmar que o encerramento de uma escola por si só explicaria o mau desenvolvimento; concluíamos mais facilmente que, num contexto de mau desenvolvimento, a escola tem um papel estratégico importante pela sua importância como emblema e símbolo da cultura ou de uma determinada cultura.

II. 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 dos estudantes em centros sub-regionais criados por uma associação de municípios (a modo de mancomunidade), ou por uma entidade regional (distritos escolares)¹⁰. Esta solução, proposta durante anos como uma panaceia —de facto,

¹⁰ Há que ter em atenção à terminologia que difere de um país para o outro por razões diversas, porque, amiúde, estes termos refletem realidades análogas.

mais por razões políticas e administrativas— é muito estimulada na atualidade; e até com frequência razoável, como apoiam os vários estudos disponíveis existentes.

- A transformação da escola de freguesia em escola de mestre único¹¹. Notemos, antes de mais, que esta alternativa existe, pelo menos, em países europeus, mesmo em centros urbanos. O interessante desta alternativa é o de ter suscitado estereótipos muito negativos. As Ciências da Educação desenvolveram-se e organizaram-se, em grande parte, para demonstrar que este modelo iria trazer resultados catastróficos e que uma escola graduada (com vários mestres) é que seria saudável. Veremos se esta polémica não ultrapassa o mal-entendido e que os poucos elementos objetivos que possuímos indicam que os resultados reais dos dois modelos são análogos. Então, porquê este descrédito sistemático a respeito da escola de mestre único?

- Com o desenvolvimento extraordinário, em particular em Espanha, da animação sociocultural e da educação de adultos, através da constituição de modernas redes de comunicações, aparece a ideia de substituir a escolaridade por intervenções informais ou extraescolares. Inclusive, se esta alternativa foi pouco avaliada até ao presente, é preciso analisar as suas possibilidades de desenvolvimento.

Também aqui há que tomar precauções metodológicas. Vamos referir avaliações de diversas experiências. Trata-se frequentemente de avaliações unicamente didáticas ou pedagógicas. Porém, o nosso problema é saber se estas experiências podem, e como, contribuir para o desenvolvimento cultural local e regional. O sucesso escolar, apesar de ser importante, não é, porém, um indicador suficiente. É por isso que a avaliação contextual obriga a examinar: a motivação e interesses dos estudantes, os recursos humanos; ter em conta os serviços que a infraestrutura escolar presta ao desenvolvimento cultural; analisar os impactos das experiências sobre o financiamento, o endividamento e mesmo a vida económica dos municípios interessados; apreciar os laços que podem existir entre estas

¹¹ A terminologia é aqui também ambígua. As escolas de vários níveis, ou de graus múltiplos, ou multigraduadas, são centros que reúnem estudantes de idades e de níveis de instrução diferentes, sob orientação de um único professor. Em geral, só os centros com, pelo menos, três níveis diferentes são considerados de graus múltiplos; aqueles que não têm mais que dois são distribuídos por classes ordinárias. As escolas de mestre único ou de sala de aulas única são pequenas escolas que reúnem as crianças de todas as idades num mesmo lugar.



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 têm manifestamente muito má imprensa. Talvez devido às suas promessas que não se cumpriram por falta de meios de financiamento (Grande Rodríguez, 1981), ou, ainda, porque esta operação ‘escolar’ não era mais que uma parte de uma enorme tendência para reduzir o número de municípios, em convergência com o que se passava em toda a Europa.

Não devemos ignorar que as investigações na Suíça iriam mostrar que não há razão para dramatizar, já que os agrupamentos que abrangem os habitantes de uma mesma região contribuem para a diminuição do espírito particularista e facilitam e preparam a emergência de uma nova identidade sub-regional (Hanhart *et alii*, 1990), sem esquecer que há diversos modelos de reagrupamento. Outros investigadores mostraram também, por exemplo, como se poderiam repartir as atividades 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 é indispensável considerar e avaliar o modelo de escola de mestre único, porque o número total de alunos será quase sempre inferior àquele que permite a graduação de um centro. Ao consideramos a informação disponível, percebemos de imediato que é necessário 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, qualquer associação de pelo menos 30 famílias podia, neste momento, fundar uma escola e receber uma subvenção do Estado. E como não é sempre bucólico reunir tantas famílias, a solução consiste em adotar, 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) da Alemanha Federal, como consequência das reviravoltas ocasionadas pela Guerra Mundial, os

movimentos populacionais, o impacto dos refugiados do este de Alemanha, com o objetivo de não ser encerrados em guetos culturais: tudo isso resultou num esfarelamento 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 indiretamente alcançadas pela chamada modernização, mas que mantêm uma identidade. Acontece em Portugal, porque o Governo quer conservar o carácter 'pastoral' do país, como tem escrito Barros Junior; outras, porque a extrema descentralização permite aos municípios defender-se, como no caso da Suíça. Em França, Portugal ou na 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 dos alunos. Assim, concluiu-se que estas escolas constituem ainda hoje uma das principais características do modo de escolarização nas regiões de montanha. Essencialmente, parece acontecer que estas regiões têm uma fraca densidade populacional. Estas formas de organização escolar não indicariam só um mau desenvolvimento cultural e escolar; oferecem também vantagens, e para uma parte dos estudantes abririam alternativas para o futuro. Qualquer que seja a apreciação qualitativa¹² que se faça sobre elas, estas classes sobrevivem fragilmente não só por uma razão de diminuição de efetivos por causa da erosão demográfica, mas também porque os modelos oficiais de organização escolar as esquecem; as condições de trabalho destes alunos são interpretadas como insatisfatórias, do mesmo modo que a sua formação o é¹³.

Em conclusão sobre 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 didática, incluir este tipo de escolas na formação dos estudantes, apoiar a sua

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

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

formação contínua, mais apoios para os serviços escolares e meios didáticos adaptados às suas problemáticas pedagógicas específicas. Finalmente, é preciso perguntar se, tendo em conta as ideias pedagógicas inovadoras, não seria possível explorar soluções que substituíssem a educação escolarizada por outras formas de formação. Deste modo, 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 sob esta óptica. Dado o seu papel emblemático e simbólico, a escola local tem um valor visual e social com uma intervenção discreta e baseada na iniciativa individual. Um animador sociocultural não tem o mesmo peso que um mestre porque é transitório e voluntário¹⁴ e mal pago, ainda pior que um mestre. Estas intervenções não garantem nem títulos, nem diplomas e, por conseguinte, não interessam aos que já ingressaram no mercado de trabalho.

Se uma estratégia de substituição da escolaridade por uma formação extraescolar parece não oferecer todos os resultados aguardados, isso não quer dizer que tenhamos que esquecer estes contributos, dado que toda a intervenção que estende o campo educativo a outros públicos para além das crianças, por exemplo aos jovens e às famílias, torna mais eficaz a ação educativa, como o manifesta, por exemplo, o pré-escolar associado à formação das mães, como é o caso galego do Programa Preescolar na Casa. Além disso, a escola, numa situação de redução de outros serviços públicos, também não pode fazer tudo; há que apoiá-la e multiplica-la pela via de intervenções complementares que abrem o domínio escolar a vários elementos ao seu redor, que mobilizam o conjunto dos seus agentes (alunos, mães, autoridades autárquicas...).

Tais ações, de facto, não são novas. Recordemos o caso espanhol das Missões Pedagógicas do tempo da II República (anos trinta do século XX) ou o atual desenvolvimento da animação sociocultural. No marco dos distritos escolares italianos estão levando a cabo experiências escolares muito originais (Orefice, 1978). Inclusive, a OCDE desenvolveu um

¹⁴ Demasiado amiúde, os “animadores” têm um estatuto profissional incerto. Cada vez mais frequentemente, como resultado do desemprego juvenil, arrastam-se para estes campos de ação social muitos jovens, sem lhes assegurar nem a formação nem a estabilidade desejável (López de Ceballos, Salas Larrazabal, 1987).

programa durante vários anos, que avaliava e promovia modelos que aproximavam a escola ao desenvolvimento local.

A renovação da animação sociocultural em Espanha permitiu a sua atualização. A juntar às funções clássicas, ela pode contribuir para a reconstituição do tecido social e à dinamização da criatividade local, assumindo uma finalidade de reconstrução institucional.

Com efeito, numa situação de escassos recursos, é penoso desperdiçá-los, sendo por isso essencial haver uma coordenação e articulação entre os agentes locais, pois das suas ações podem resultar efeitos cruciais (Furter, 1984). Tais esforços podem não resultar tão facilmente porque frequentemente compreendem uma redistribuição do poder cultural e, inclusive, à reforma de estruturas do poder autárquico. O paralelismo que atualmente existe entre o ressurgir e a gestão participativa dos municípios e o desenvolvimento da animação sociocultural é significativo, assim como a orientação desta para uma concepção da gestão cultural adaptada a contextos mais modestos. Contudo, estes desenvolvimentos são ainda recentes para poder ter sido objeto de investigações e de trabalhos definitivos; retomá-los dentro do trabalho em vias de realização.

III. PERSPECTIVAS E PROPOSIÇÕES

Em jeito de conclusão, dados os limites dos nossos conhecimentos sobre a temática e na urgência de atuar, tanto na investigação como na ação, sobre o terreno social, atreverme-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), devo começar pela investigação, tanto mais que o *leit motiv* da minha exposição foi a indicação da sua insuficiência, porquanto. 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.
- Preocupação 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, pelo menos uma vez, e fossem questionados os problemas metodológicos específicos. Com a finalidade de selecionar 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 registam impactos concretos da investigação sobre a ação, sem uma preocupação pela gestão dos sistemas escolares e da formação extraescolar. Porém, temos demonstrado 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 construção. Numa situação em que emergem novas relações e inclusive novas instituições, é importante fazer estudos prospectivos e exercícios de modelização e experimentar modelos alternativos; tanto mais sabendo que a administração dos sistemas de educação tende a ser particularmente obsoleta.

Os problemas encontrados são urgentes e pedem solução rápida. A nossa problemática propõe, pois, uma investigação em ciências da educação que se articule com agentes e as suas intervenções. O modo de articulação e de colaboração depende muito das circunstâncias locais e regionais particulares e das relações entre o mundo universitário e o seu contexto. Não obstante, podem ser enunciadas algumas proposições de interesse geral:

- A articulação, essencial, com os coletivos de docentes deve fazer-se à escala local; é a este nível que se arranjam muitos dos problemas com as autoridades autárquicas, com as famílias... Em particular, deveríamos reunir todos os esforços para diversificar, de forma razoável, os currículos, os modos de organização didática e os métodos pedagógicos. Tal esforço não terá sucesso a longo prazo se não for reconhecido pelas associações e/ou os sindicatos de professores e pelas Faculdades ou Escolas de Educação.

- Uma integração territorial do conjunto dos agentes ou operadores culturais e das suas respectivas instituições, traria uma maior complementariedade, seria desejável, até porque a escola sozinha 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 mancomunidades e comarcas espanholas, os sindicatos de câmaras municipais franceses ou as associações de câmaras municipais



suíças haveriam de ser comparadas. Era importante entender, em particular, se estas experiências são portadoras de uma nova identidade coletiva.

- Isto leva-nos a insistir mais uma vez sobre a importância de um nível sub-regional e regional. Estamos convencidos de que, qualquer que seja a importância (e o interesse) do desenvolvimento local, cedo encontrará os seus limites; chegará sempre um momento que será ultrapassado pelas dimensões regionais e nacionais dos problemas estruturais. O que significa que não podemos ignorar que as preocupações das autoridades regionais são, antes de mais, políticas: manter o equilíbrio entre os diferentes municípios a propósito de localizações, promover uma melhor distribuição dos recursos financeiros e ponderar as ações entre os diferentes sectores (a saúde ou os transportes pesam frequentemente mais que a educação e a formação). Ou seja, é preciso promover e formar a respeito da negociação de soluções que tenham em conta pressões exógenas e as exigências endógenas. Nesta perspectiva, a questão da participação democrática dos interessados torna-se essencial.

Bibliografia

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 régional 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^a (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.