

Concentrar os alunos em menos escolas melhora os resultados educativos? Uma análise do caso português (2005–2021)

Pedro Abrantes ^a 

Resumo

O artigo centra-se na consolidação da rede educativa, em Portugal, a qual reduziu o número de escolas para cerca de metade, nas últimas duas décadas, explorando seus impactos económicos e educativos. Parte-se de uma revisão da literatura, incluindo estudos que têm analisado processos análogos em diferentes regiões do mundo, assim como aqueles que permitem contextualizar a realidade portuguesa. Em seguida, providencia-se uma análise estatística da evolução dos indicadores educativos nos 278 municípios, correlacionando políticas de consolidação com perfis territoriais, rácios de alunos por professor e taxas de sucesso educativo. Entre os principais resultados, destaca-se o facto de as políticas de consolidação não terem reduzido os padrões de contratação docente e favorecerem uma melhoria dos resultados escolares, sobretudo, nos municípios em que a rede educativa era muito fragmentada. Relacionam-se estes resultados com especificidades do contexto e das políticas, aconselhando-se prudência na sua generalização.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Rede. Planejamento. Nucleação de Escolas. Fracasso Escolar.

1 Introdução

Vários governos têm, nos últimos anos, desenvolvido políticas de consolidação – também designadas por otimização ou nucleação – da rede escolar, frequentemente, sob o apoio de instituições internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial. Esta estratégia visa encerrar escolas de pequena dimensão, sobretudo,

^a Universidade Aberta, Centro de Estudos Globais e Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Iscte-IUL), Lisboa, Portugal.

Recebido em: 01 mar. 2024
Aceito em: 29 nov. 2024

em contextos rurais caracterizados pela desertificação e envelhecimento da população, concentrando os alunos em estabelecimentos maiores e mais bem equipados em centros urbanos. Frequentemente, está associada também a mudanças nos sistemas de transporte, nos serviços de alimentação e nas próprias orientações educativas.

Visto que as escolas pequenas têm, geralmente, custos (por aluno) mais elevados e resultados educativos mais baixos, esta política tem sido defendida em termos tanto económicos como pedagógicos. Porém, tem também enfrentado contestação das populações locais e de muitos investigadores que a acusam de contribuir para o declínio dos territórios rurais, afastando as crianças das suas comunidades, expondo-as a vários riscos e forçando-as a longos trajetos diários, nem sempre melhorando as suas aprendizagens e oportunidades.

Portugal providencia um estudo de caso interessante sobre este fenómeno¹. Por um lado, conheceu uma política de consolidação da rede escolar sistemática, ao longo das últimas duas décadas, período em que o governo nacional tanto pressionou para o encerramento dos estabelecimentos com poucos alunos, como financiou a construção de estabelecimentos de maior dimensão (com fundos europeus). No território continental, o número de escolas (públicas e privadas) reduziu-se em 45%, entre 2004/05 e 2020/21, passando de 14 313 para 7 861, enquanto o número de estudantes se reduziu 14%, de 180.483 para 155.497, devido à quebra da natalidade. Foi um processo focado no Ensino Primário (1º ciclo do Ensino Básico) e mais intenso, sobretudo, entre 2006 e 2016, tendo a rede escolar estabilizado, nos anos mais recentes. Por outro lado, este movimento conheceu expressões muito distintas entre municípios, uma vez que também neste período se observou uma transferência de competências para as autarquias, incluindo o planeamento e gestão de rede escolar. É reconhecido um progresso importante ao longo das últimas duas décadas, em termos de redução do insucesso e do abandono escolares, segundo indicadores internacionais estabelecidos por organismos como a OCDE, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Europeia (Fernandes *et al.*, 2022; Liebowitz *et al.*, 2018). Contudo, será que podemos afirmar que a política de consolidação da rede escolar teve uma influência importante na melhoria da qualidade educativa? Ou correspondeu, sobretudo, aos desígnios liberais de reduzir a despesa pública em Educação, prejudicando as comunidades periféricas?

¹ Todos os dados referidos no presente artigo foram extraídos das estatísticas oficiais, publicadas no site da *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. O conjunto de dados extraídos para a realização das análises estará disponível publicamente, após a aprovação do artigo.

O presente artigo procura responder a esta questão, a qual tem merecido pouca investigação até ao momento. Começa por uma revisão da literatura, na qual se discutem estudos internacionais de referência sobre o tema, a par do contexto nacional em que a política foi levada a cabo. Após o esclarecimento das opções metodológicas, apresentam-se e discutem-se os principais resultados da análise de um conjunto de indicadores educativos de todos os municípios do território continental, procurando apurar os impactos de diferentes estratégias de consolidação da rede escolar, tanto na despesa pública como nos resultados educativos.

2 Revisão da literatura

A investigação comparativa sobre as políticas de consolidação, em diferentes regiões do mundo, tem observado que estas se baseiam, geralmente, no argumento de que as escolas de reduzida dimensão apresentam custos financeiros elevados e resultados educativos fracos, sendo a concentração dos alunos em escolas de maior dimensão, portanto, uma medida que promove a eficiência, sobretudo, tendo em conta a melhoria das vias de comunicação e transporte (Abalde, 2014; Arteaga; Juárez, 2019; Eacott; Freeborn, 2020; Humlum; Smith, 2015; Leithwood; Jantzi, 2009). Ainda assim, estas pesquisas têm sido prudentes nos impactos efetivos destas medidas, reconhecendo a necessidade de estudos rigorosos e contextualizados que apoiem esta tomada de decisão, o que nem sempre se tem observado.

É certo que em sistemas educativos como o indiano, composto por uma rede dispersa e numerosa de estabelecimentos educativos, muitos deles com recursos muito rudimentares e limitados, debatendo-se com problemas crónicos de financiamento, a concentração dos estudantes e dos recursos num número menor de escolas, desde que bem planeada, pode ter impactos positivos na equidade e qualidade pedagógicas (Bhatnagar; Bolia, 2019). Também na Holanda, um estudo recente encontrou melhorias nos resultados escolares dos municípios que tiveram uma política de consolidação da rede escolar na viragem do século (De Haan; Leuven; Oosterbeek, 2016).

Contudo, a bibliografia mais recente tem enfatizado, sobretudo, os riscos das políticas de consolidação da rede escolar, em termos de resultados educativos e oportunidades de vida, em países que apostaram nesta estratégia em larga escala, como os Estados Unidos (Berry; West, 2010) ou a China (Hannum; Liu; Wang, 2021). A concentração dos alunos em escolas de maior dimensão em centros urbanos tem sido associada a maiores índices de violência juvenil (Leung; Ferris, 2008) e alargamento das desigualdades de acesso à Educação (Leithwood; Jantzi,

2009), reforçando a exclusão de minorias étnicas, residentes de comunidades remotas ou bairros segregados (Lee; Lubienski, 2017). Estes estudos tendem a observar que escolas de maior dimensão são menos sensíveis às características culturais e socioeconómicas dos alunos. Na China, este problema foi também associado a maiores dificuldades das raparigas em prosseguir estudos, devido a longas distâncias diárias a percorrer (Hannum; Liu; Wang, 2021). Numa perspectiva neoliberal, alguns autores têm alertado para que o encerramento massivo de escolas pode prejudicar a qualidade educativa, ao reduzir a concorrência (Gronberg *et al.*, 2015). A própria poupança dos recursos públicos não é um dado assente, visto que, em muitos casos, se regista a necessidade de um investimento, não apenas na construção de escolas maiores em contextos urbanos, mas também nos sistemas de transporte, alimentação e cuidado das crianças durante mais horas do dia (Arteaga; Juárez, 2019).

Não deixando de reconhecer estes riscos, Humlum; Smith (2015) agregam dois aspetos relevantes a esta análise: por um lado, o impacto da dimensão das escolas não é necessariamente linear, observando-se vantagens educativas de uma concentração de alunos até uma “dimensão ótima”, a partir da qual as desvantagens começam a sobrepor-se; por outro lado, os impactos das políticas de consolidação precisam de ser analisados em diferentes temporalidades, existindo um período de “perturbação” inicial com efeitos negativos nas aprendizagens, mas que se dilui ao longo do tempo.

Também os resultados dos estudos focados nos impactos nas comunidades têm sido ambivalentes. As populações tendem a preferir que os filhos frequentem escolas melhor equipadas em centros urbanos, aderindo frequentemente aos argumentos dos líderes políticos, mas a considerar que o encerramento das escolas tem consequências negativas para o isolamento e o declínio das suas comunidades, tendo surgido em diversos países movimentos sociais que se opõem a este processo (Arteaga; Juárez, 2019; Elliott, 2012; Morales Rolo, 2013; Rodrigues *et al.*, 2017; Surface, 2011). Do ponto de vista histórico, Biddle e Azano (2016) observam uma mudança entre a primeira metade do século XX, em que se enfatizava a necessidade de modernizar e alargar as oportunidades educativas às crianças dos meios rurais para um período mais recente em que o “problema rural” passa a ser centrado na erosão, isolamento e envelhecimento das comunidades. A própria OCDE, numa análise recente, reconhece que, exceto em situações de escolas com muito poucos alunos, as crianças em contextos rurais não obtêm resultados escolares inferiores às que vivem nas cidades, em condições socioeconómicas análogas, sendo possível hoje explorar soluções mais inovadoras para que tenham acesso a mais oportunidades educativas sem terem de abandonar as suas comunidades

(Echazarra; Radinger, 2019). Se os benefícios educativos têm sido muito questionados, uma investigação recente na Alemanha também não encontrou impactos negativos do encerramento de escolas no despovoamento dos territórios (Barakat, 2015).

Em todo o caso, a bibliografia é consensual no reconhecimento que se trata de uma questão complexa, cujos contornos políticos e impactos educativos variam entre contextos. A este propósito, Portugal não deixa de ser um caso singular. Ao longo do século XX, em grande parte pela mão de um estado autoritário, disseminou-se por todo o território um vasto conjunto de escolas primárias, com equipamentos muito rudimentares, mas cujos professores eram contratados, supervisionados e seguiam as orientações minuciosas da administração central, em grande medida, como estratégia de controlo social e inculcação ideológica (Mónica, 1978; Teodoro, 2001). No período democrático iniciado em 1974, a expansão do Ensino secundário e superior implicou concentrar o investimento educativo nestes níveis de Ensino, enquanto o êxodo rural e a quebra da natalidade conduziam a uma redução do número de crianças em grande parte do interior do país. Portugal chegou, assim, ao final do século ainda com uma rede dispersa de muitos pequenos estabelecimentos de ensino, com taxas massivas de insucesso e abandono escolares (Benavente *et al.*, 1994), a par da emergência de um “quase-mercado educativo”, sujeito a dinâmicas da procura que contribuíam para a reprodução de desigualdades sociais (Barroso; Viseu, 2003).

Como nota Mendes (2018), o “pico” das 18.086 escolas primárias, observado em 1961, muitas delas apenas com uma sala de aula (e por vezes com uma casa anexa para o professor) foi-se reduzindo de forma paulatina ao longo das décadas seguintes, até que, nos primeiros quinze anos do século XXI, a rede se contraiu em 57%, por um lado, devido aos incentivos para a construção de “centros escolares” com, pelo menos, quatro salas de aula (alguns deles, preparados para acolher a Educação Pré-Escolar e/ou os vários ciclos de Ensino Básico) e, por outro, através de restrições a funcionamento de estabelecimentos de ensino de pequena dimensão, num primeiro momento, com menos de 10 alunos, e, posteriormente, com menos de 20 alunos. A administração passou então a incentivar processos de consolidação, tanto horizontais (concentração dos alunos de várias escolas do 1º ciclo do Ensino Básico num único estabelecimento) como verticais (concentração de alunos de vários níveis e/ou ciclos de ensino no mesmo estabelecimento). Aliás, a própria tipologia das escolas deixou de estar associada a um ciclo, mas apenas a um nível, ou seja, passou a haver apenas jardins-de-infância, escolas básicas e escolas secundárias, sendo que algumas delas lecionam vários destes níveis em simultâneo.

Além disso, apenas a partir no início do século XXI, o processo de transferência de competências para as autarquias conferiu-lhes capacidade e responsabilidade de planear a rede escolar no seu território, enquanto condição prévia para o acesso a linhas de financiamento (europeu) que permitiram a mobilização de fundos, nomeadamente, para a construção de escolas de maior dimensão e mais bem equipadas, capazes de responder à própria evolução dos programas educativos, em áreas como o desporto, as artes, a leitura, as ciências, a alimentação, entre outras. A investigação continuada de uma equipa na região centro do país (Santos; Alcoforado; Cordeiro, 2016; 2022) tem permitido compreender como as autarquias se apropriaram destas competências e desenvolveram estratégias, ora com soluções próprias e apoiadas na participação local, ora reagindo a pressões da administração central, tais como o encerramento de escolas com poucos alunos. A pesquisa de Silva (2022) num conjunto de municípios confirma as distintas estratégias relativamente à rede escolar, levantando dúvidas, não apenas quanto ao impacto dos processos de planeamento estratégico, mas também quanto aos benefícios pedagógicos da consolidação, não tendo encontrado correlação entre os “centros escolares” construídos para receber os alunos das pequenas escolas rurais e a evolução das taxas de (in)sucesso. Uma outra linha de estudos (Lima; Torres, 2020) tem explorado como a consolidação da rede de escolas e a constituição de agrupamentos que, em alguns casos, integram mais de dez escolas de um mesmo município numa estrutura administrativa comum, acabam por reforçar a uniformização das culturas organizacionais e colocar obstáculos à participação democrática dos agentes locais.

Em termos mais amplos, a comparação de um conjunto de indicadores sociais entre territórios (Mauritti *et al.*, 2019), ao longo das últimas décadas, permite constatar um progresso transversal, mas ainda com assimetrias significativas. No plano educativo, destacam-se as habilitações literárias mais elevadas da população residente na Área Metropolitana de Lisboa, a par de um progresso notável das gerações mais jovens, nas regiões Centro e Norte, mas valores bastante menores, no Alentejo, Algarve e regiões autónomas dos Açores e Madeira, associados a taxas de insucesso e abandono escolares mais elevadas.

3 Notas metodológicas

A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) divulga, anualmente, através da publicação “Regiões em Números”, disponível no seu portal em linha (www.dgeec.mec.pt), um conjunto de dados sobre a situação educativa em cada um dos 278 municípios de Portugal continental, incluindo o número de estabelecimentos, docentes e alunos, da Educação Pré-Escolar ao Ensino

Secundário, bem como as taxas de retenção, transição e conclusão escolar, nos diferentes níveis e ciclos de ensino. Os dados mais antigos desta série reportam ao ano letivo 2004/2005, sendo publicados desde então dados atualizados para todos os anos subsequentes, ainda que, geralmente, com um hiato temporal de 12 a 18 meses, devido ao processo de recolha, revisão e consolidação dos dados, por parte dos serviços. Por isso, apenas foi possível incluir, à data da análise, os dados até ao ano letivo de 2020/21, mas com a noção de que a concentração da rede escolar ocorreu, em larga medida, entre 2006 e 2015, pelo que o período coberto é relevante para analisar o processo e comparar, de forma localizada, os seus efeitos nos percursos escolares.

Estes dados permitem constatar que, entre os 278 municípios que compõem o território continental, as políticas de consolidação tiveram expressões muito distintas. Por exemplo, em 87 deles, existia em 2020 menos de um terço das escolas existentes em 2005, enquanto em 13 o número de estabelecimentos não se reduziu e noutros 41 caiu menos de 25%. Uma análise da correlação entre a intensidade do processo de consolidação e a evolução de indicadores educativos, tais como o rácio alunos/professor ou os padrões de retenção (termo usado, em Portugal, para indicar a reprovação dos alunos e a consequente necessidade de repetirem o ano de escolaridade) e desistência no Ensino Básico, permite uma primeira aproximação aos efeitos da consolidação.

Porém, como se viu na revisão da literatura, estes efeitos nem sempre são lineares. É importante considerar o ponto de partida, pois é possível que os efeitos de uma política de consolidação em casos de extrema dispersão da rede escolar se dissipem ou até se invertam, quando a concentração dá origem a escolas de grande dimensão. Neste sentido, decidimos construir uma tipologia de municípios mais complexa, permitindo distinguir 4 diferentes padrões:

- T1: municípios (N = 135) com uma rede fragmentada em 2005 (mais de uma escola para cada 100 alunos) e uma política de consolidação forte (o nº de escolas reduziu-se para menos de metade entre 2005 e 2020);
- T2: municípios (N = 54) com uma rede fragmentada em 2005 (mais de uma escola para cada 100 alunos) e uma política de consolidação fraca ou inexistente (o nº de escolas aumentou, manteve-se ou reduziu-se em menos de 50%);
- T3: municípios (N = 50) com uma rede integrada em 2005 (menos de uma escola para cada 100 alunos) e políticas de consolidação (o nº de escolas reduziu-se em mais 25% entre 2005 e 2020);

- T4: municípios (N = 49) com uma rede integrada em 2005 (mais de uma escola para cada 100 alunos) e sem uma política de consolidação (o nº de escolas aumentou, manteve-se ou reduziu-se em menos de 25%);

Esta análise é também complexa devido às variações na população escolar de 2005 a 2020, resultantes dos padrões de natalidade e mobilidade, geradores de assimetrias demográficas entre municípios, nomeadamente, entre contextos rurais e urbanos, o que implicou complementar a base de dados com indicadores de caracterização. Por exemplo, 104 municípios têm menos de 10.000 habitantes, uma densidade populacional média de 28 habitantes por km², tendo perdido 35% dos alunos, no período em análise, e registando um valor médio de apenas 965 matriculados em escolas (da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário) em 2020/21. Em contraste, há 54 municípios com mais de 50.000 habitantes, uma densidade populacional de 1.152 habitantes por km², um número médio de alunos que supera os 20 mil e em que o número de alunos se reduziu 5% nestes quinze anos, incluindo casos em que a população estudantil aumentou, sobretudo, na Área Metropolitana de Lisboa. Não é certo que os processos de consolidação tenham a mesma intensidade e o mesmo impacto em contextos tão distintos.

De referir que, em Portugal, não têm sido publicados os resultados dos alunos em provas nacionais ou internacionais, por município. Através do site *Infoescolas*, a DGEEC publica um indicador compósito (percurso direto de sucesso), o qual calcula a percentagem de estudantes que obtém uma classificação positiva nos exames nacionais de matemática e de língua portuguesa, no 9º ano, e que não ficaram retidos ao longo do 3º ciclo do Ensino Básico. Esse indicador foi também utilizado na análise, ainda que o facto de apenas existirem dados desde 2015 e as provas não terem sido aplicadas em 2020 e 2021, faz com que não seja possível uma análise diacrónica, cingindo-nos aos resultados em 2019. Ainda assim, a retenção é uma medida educativa determinada pelos professores, com base no insucesso escolar repetido ao longo do ano letivo e incapacidade de atingir os objetivos previstos para o ano de escolaridade em causa. É certo que a redução acentuada das taxas de retenção, ao longo dos últimos vinte anos, apenas parcialmente pode ser explicada pela melhoria das aprendizagens dos estudantes, observadas nos principais estudos internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa, Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência – TIMSS, Estudo Internacional de Progresso em Leitura – PIRLS), refletindo também uma conceção menos repressiva da avaliação (e, em 2020 e 2021, uma adaptação dos critérios e instrumentos ao contexto da pandemia). Em todo o caso, visto que os docentes dos estabelecimentos de ensino são colocados nas escolas públicas pela administração central, através de um

concurso nacional, e orientam-se por regulamentos e programas nacionais, não há motivo para supor que os processos de consolidação têm qualquer correlação com os procedimentos e juízos de avaliação.

Para esta análise, deixamos de fora o Ensino Secundário (10º ao 12º ano), uma vez que o mesmo está dividido em diferentes cursos e os processos de consolidação, no caso português, tiveram uma expressão incipiente neste nível (em muitos municípios, aliás, nunca existiu mais do que uma escola secundária).

4 Resultados

Entre 2005 e 2020, Portugal continental conheceu uma política de consolidação da rede escolar que reduziu em 45% o número de estabelecimentos escolares. Tratou-se de um movimento transversal a todo o território, ainda que tenha sido mais acentuado nas regiões Norte e Centro, precisamente aquelas em que a população escolar mais diminuiu neste período (Quadro 1). Em menor escala, é possível observar alguma contração da rede mesmo em regiões como o Algarve ou a Área Metropolitana de Lisboa, em que a população escolar aumentou, não sendo também despidiendo o facto destas regiões terem menor acesso aos fundos de coesão que financiaram, em grande parte, a construção de novos centros escolares.

Quadro 1 - Evolução do número de alunos, de professores e de estabelecimentos de ensino em Portugal continental de 2004/05 a 2020/2021, segundo a região

	Alunos			Professores			Estabelecimentos		
	2005	2021	Ev.	2005	2021	Ev.	2005	2021	Ev.
Algarve	71.415	74.500	4%	7.469	7.918	6%	449	348	-22%
Alentejo	118.353	102.579	-13%	13.766	11.681	-15%	1.197	717	-40%
AM Lisboa	449.560	481.838	7%	46.815	45.414	-3%	2.057	1.885	-8%
Centro	476.044	378.923	-20%	54.831	42.125	-23%	6.048	2.777	-54%
Norte	460.261	353.514	-23%	47.491	38.821	-18%	4.505	1.921	-57%

Ev: Evolução no período considerado
Fonte: Cálculos próprios, a partir dos dados disponíveis por município em www.dgeec.mec.pt (2024)

Num olhar mais micro, observa-se uma redução do número de estabelecimentos escolares na larga maioria dos municípios do país, tanto rurais (menos de 10.000 habitantes) como urbanos (mais de 50.000 habitantes), ainda que a rede tenha

contraído mais nos primeiros (71%) do que nos segundos (25%). Neste sentido, o número médio de alunos por escola aumentou de forma expressiva, sobretudo, nos municípios rurais (de 49 para 108 alunos), mas também nos municípios urbanos (de 172 para 217). Este processo transformou de forma considerável a distribuição das escolas no território. Note-se, por exemplo, como em 2005 apenas um município superava o rácio de uma escola para mais de 100 km², enquanto, em 2020, 19 municípios ultrapassavam já essa fasquia.

O maior impacto das políticas de consolidação nos contextos rurais pode relacionar-se com os fluxos demográficos e não inibe muitas exceções, resultantes da singularidade dos contextos e políticas locais. A título de exemplo, no período em questão e na mesma região do país, um município rural (Tabuaço) passou de 31 para apenas 1 escola, a qual recebe 452 alunos (desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário), enquanto um município urbano (Viseu), ainda que tenha reduzido também o número de escolas, mantinha 111 estabelecimentos de ensino a funcionar em 2020/21, com uma média de 146 alunos em cada.

A análise da correlação das políticas de consolidação com várias variáveis de caracterização dos municípios permite observar a existência de fatores associados a estas políticas, sendo a evolução da população escolar, no período em análise, aquele que apresenta uma relação mais forte (Quadro 2). A dimensão geográfica apresenta uma correlação baixa, mas devido a uma correspondência em U, em que as políticas de consolidação parecem ter menor expressão nos municípios que abrangem um território muito vasto (geralmente, municípios rurais com baixa densidade populacional), mas também naqueles que têm uma reduzida dimensão territorial (em geral, municípios urbanos e que já em 2005 apresentavam um nível elevado de integração da rede escolar).

Quadro 2 - Coeficiente de correlação entre a intensidade das políticas de consolidação e o perfil dos municípios

	N	CCP
Dimensão geográfica	278	0,061
População (2021)	278	-0,460**
Densidade da população (2021)	278	-0,357**
Decréscimo da população escolar (2005–2021)	278	0,656**

CCP: Coeficiente de correlação de Pearson
** Correlação significativa no nível 0,01 (duas extremidades)
Fonte: Cálculos próprios, a partir dos dados disponíveis por município em www.dgeec.mec.pt (2024)

Comparando o perfil dos municípios com as políticas seguidas entre 2005 e 2020, observamos que a decisão por políticas fortes de consolidação tem alguma relação com a dimensão geográfica, com o grau inicial de fragmentação da rede e com o envelhecimento da população (Quadro 3). Por outras palavras, municípios de menor dimensão, em que a rede era mais dispersa e em que a população escolar declinou prosseguiram com mais intensidade esta estratégia. Observa-se igualmente uma relação entre a densidade populacional, ainda que esta variável apenas surja como relevante no caso das redes que já apresentavam um nível elevado de integração.

Quadro 3 - Perfil do município, rede escolar e evolução de 2005–2021, segundo a tipologia de modelos de consolidação

	Perfil médio do município				Rede 2004/05			Evolução 2005–2021				
	km²	População	Densidade	PDS 2019	A/P	A/E	R&D	Consolidação	Dem	A/P	A/E	R&D
T1	321	12.979	58	43%	8,5	57,1	12,1	-71%	-0,31	-0,04	1,40	-79%
T2	466	20.703	58	40%	8,9	84,7	12,0	-41%	-0,16	0,00	0,43	-63%
T3	277	48.357	305	46%	9,9	133,1	11,6	-40%	-0,17	-0,02	0,39	-75%
T4	233	98.708	1.218	44%	9,5	212,3	12,7	-11%	0,01	0,07	0,13	-74%

PDS 2019: Alunos que completaram o 3º ciclo, em 2019, sem retenções ao longo do ciclo e com classificações positivas nos exames de matemática e português; A/P: Rácio Alunos/Professor; A/E: Rácio Alunos/Escola; R&D: Taxas de retenção e desistência; Dem: Evolução do número de alunos

Fonte: Cálculos próprios, a partir dos dados disponíveis por município em www.dgeec.mec.pt (2024)

Relativamente ao rácio de alunos por professor, observou-se uma relativa estabilidade, a nível nacional (9,3 em 2004/05 e 9,6% em 2020/21). Como seria expectável, este rácio era menor em redes fragmentadas (8,6) do que em redes integradas (9,6), no início deste período, assimetria utilizada, aliás, para defender que as políticas de consolidação favorecem a eficiência, através de “economias de escala”. Surpreendentemente, fossem as redes mais integradas ou mais fragmentadas no momento inicial, este rácio diminuiu nos municípios com políticas fortes de consolidação, no período em análise, tendo aumentado nos municípios já com alguma integração inicial e que não apostaram neste tipo de políticas. Desta forma, os dados sugerem que as políticas de consolidação não tiveram um impacto significativo na contração dos padrões de contratação docente.

Uma análise de correlações confirma esta hipótese, observando-se um coeficiente de correlação significativo entre a intensidade da consolidação e a diminuição do rácio alunos por professor (Quadro 4). Ainda assim, esta análise mostra que este efeito não é significativo em redes fragmentadas (menos de 100 alunos por escola), aumentando este coeficiente no caso das redes mais integradas (o nível de correlação, apesar de ser mais elevado, já não é considerado significativo, uma vez que se trata de apenas 25 casos).

Quadro 4 - Coeficiente de correlação entre a intensidade das políticas de consolidação e a evolução do rácio alunos/professor, entre 2005 e 2021

	N	CCP
Total dos municípios	278	0,243**
Rede fragmentada (< 100 alunos por escola)	179	0,081
Rede integrada (> 100 alunos por escola)	99	0,291**
Rede muito integrada (> 200 alunos por escola)	25	0,359

CCP: Coeficiente de correlação de Pearson
** Correlação significativa no nível 0,01 (duas extremidades)
Fonte: Cálculos próprios, a partir dos dados disponíveis por município em www.dgeec.mec.pt (2024)

Por seu lado, quando comparamos as taxas de retenção e desistência no Ensino Básico constatamos uma descida transversal das mesmas, entre 2005 e 2021, mas mais acentuada nos municípios com políticas fortes de consolidação (79%) do que naqueles que não apostaram em políticas deste tipo (63%), assimetria que, aliás, tende a crescer ao longo dos anos. Esta diferença, contudo, apenas se observa nos municípios que tinham inicialmente uma rede fragmentada, não se verificando naqueles que apresentavam já algum nível de integração (mais de 100 alunos por escola). Também a diferença entre municípios rurais e urbanos parece não ter impacto, visto que a desigualdade dos resultados, em favor dos segundos, manteve-se estável ao longo do período. Quanto consideramos o resultado agregado do sucesso interno e nas provas nacionais, podemos constatar que os municípios com políticas de consolidação apresentam resultados médios ligeiramente superiores, tanto aqueles que partiram de uma rede fragmentada como aqueles que reforçaram o nível de integração neste período. Contudo, não temos um valor inicial para explorar os progressos observados. Sabemos apenas que este indicador é claramente mais elevado nos municípios urbanos do que nos municípios rurais.

A análise de correlações confirma este impacto positivo das políticas de consolidação na redução das taxas de retenção e desistência, bem como a sua maior relevância no contexto de municípios com redes mais fragmentadas, no momento inicial (Quadro 5). Se introduzirmos uma categoria de redes muito integradas, em que o número de alunos por escola supera os 200, com a prudência que nos deve merecer o facto de termos apenas 25 municípios, constatamos até que a correlação passa a ser ligeiramente negativa, ou seja, uma rede de escolas muito concentrada parece também ter efeitos negativos na evolução dos resultados dos alunos, ainda que a diferença seja pouco expressiva.

Quadro 5 - Coeficiente de correlação entre a intensidade das políticas de consolidação e a evolução da taxa de retenção e abandono no Ensino Básico, entre 2005 e 2021

	N	CCP
Total dos municípios	278	0,184**
Rede fragmentada (< 100 alunos por escola)	179	0,335**
Rede integrada (> 100 alunos por escola)	99	0,089
Rede muito integrada (> 200 alunos por escola)	25	-0,054

CCP: Coeficiente de correlação de Pearson
** Correlação significativa no nível 0,01 (duas extremidades)
Fonte: cálculos próprios, a partir dos dados disponíveis por município em www.dgeec.mec.pt (2024)

5 Discussão

A análise permitiu compreender alguns elementos da política de consolidação da rede escolar seguida em Portugal, entre 2005 e 2021, identificando padrões que seguem as principais tendências internacionais, bem como outros que remetem para singularidades nacionais, confirmando, aliás, os estudos que referem a importância do contexto para a análise destas políticas e dos seus impactos.

A este propósito, é importante começar por considerar que Portugal tinha, efetivamente, até à viragem do milénio, uma rede escolar muito fragmentada, em comparação com os padrões observados em outros países. Note-se como a bibliografia internacional tende a falar de níveis médios entre 300 e 500 alunos por escola (Abalde, 2014; Eacott; Freeborn, 2020), dependendo do nível educativo e do perfil dos estudantes, enquanto Portugal apresentava, em 2004/05, um rácio de 172 alunos por escola, tendo este subido para 217, em 2020/21. Todavia, as variações entre municípios são elevadas e, embora exista alguma tendência

para os contextos urbanos terem escolas com mais alunos, há também várias exceções a este padrão. A análise dos dados apresentada na secção anterior confirma os estudos de Santos, Alcoforado e Cordeiro (2016; 2022), ao revelar que o processo de consolidação tem resultado de uma interação complexa entre políticas governamentais e estratégias dos agentes locais. Assim, é possível observar uma maior tendência para a consolidação em contextos rurais, onde a rede era inicialmente mais dispersa, em municípios cuja dimensão geográfica não é muito elevada e que têm sofrido um processo de redução do número de crianças, mas existem variações e exceções a este padrão, os quais refletem escolhas autárquicas diversas.

Os resultados obtidos colocam em causa a ideia de que estas políticas permitem poupanças, ao reduzir a necessidade de professores (Abalde, 2014; Eacott; Freeborn, 2020; Humlum; Smith, 2015; Leithwood; Jantzi, 2009). É certo que os dados disponíveis não permitem aferir o impacto nos custos com o pessoal não docente, transportes, alimentação ou manutenção das instalações. Ainda assim, sendo a despesa com docentes a parcela mais volumosa do orçamento dedicado à Educação, tendência que, aliás, se acentua em Portugal (Liebowitz *et al.*, 2018), seria de esperar que a concentração dos alunos num número menor de escolas permitisse uma “economia de escala”, reduzindo a necessidade de docentes, até porque o envelhecimento da população tem dificultado, em contextos rurais, a constituição de turmas com o número mínimo de alunos previsto na legislação.

Os dados não permitem esclarecer a razão para esta “singularidade”, mas uma hipótese tem a ver com o facto de as escolas de maior dimensão terem a possibilidade de atribuir isenção (ou redução) de horário letivo aos docentes para tarefas de coordenação e de apoio, o que não é possível nas escolas de pequena dimensão. No caso do 1º ciclo do Ensino Básico, por exemplo, os estabelecimentos de maior dimensão têm um coordenador que não tem turma atribuída, enquanto nas escolas mais pequenas, o coordenador é, simultaneamente, responsável por uma turma (Liebowitz *et al.*, 2018). Além disso, no caso das escolas de pequena dimensão, a administração passou a exigir que as turmas integrassem alunos de vários anos de escolaridade, em simultâneo. Outras hipóteses explicativas podem ser exploradas. No período em análise, em Portugal, a colocação de professores dependeu, em primeiro lugar, das necessidades de garantir as atividades letivas em todas as turmas, mas foi também complementada pela colocação de professores adicionais para apoios, projetos e gabinetes especializados, nomeadamente, aqueles que contribuem para a promoção do sucesso escolar. É possível que as escolas de maior dimensão tenham uma capacidade superior para captar esses professores

complementares, até porque em muitos casos a sua atribuição depende da formulação de candidaturas robustas a financiamento, sendo um dos critérios considerados o número de potenciais beneficiários da intervenção.

Relativamente aos impactos educativos, embora as diferenças não sejam acentuadas, os dados apontam para um benefício das políticas de consolidação nas aprendizagens e percursos escolares dos jovens, confirmando os resultados observados na Holanda, por De Haan, Leuven e Oosterbeek (2016), mas não a apologia das escolas pequenas que perpassa as análises de Berry e West (2010) ou Silva (2022), nem o argumento de Gronberg *et al.* (2015) de que a redução da competição entre escolas traria consequências negativas para a qualidade educativa. Além disso, essa assimetria parece crescer ao longo do tempo, o que, tendo em conta a estabilização da rede observada em Portugal nos últimos anos, acaba por ir ao encontro da constatação de que possíveis efeitos de perturbação destas políticas nos primeiros anos tendem a dissipar-se com o tempo (Humlum; Smith, 2015).

Sendo agregados por município, os dados disponíveis não permitem compreender o impacto em diferentes grupos sociais (Hannum; Liu; Wang, 2021; Lee; Lubienski, 2017; Leithwood; Jantzi, 2009). Além disso, esse impacto positivo é mais evidente nas redes que se apresentavam inicialmente muito fragmentadas, o que poderá corresponder à observação de Humlum e Smith (2015) de que a relação entre a dimensão da escola e os resultados pedagógicos corresponde a um U-invertido, ou seja, as escolas com uma dimensão intermédia tendem a promover melhores aprendizagens, em comparação quer com as escolas mais pequenas quer com os estabelecimentos de grande dimensão.

Acontece que Portugal tinha uma rede muito fragmentada (Benavente *et al.*, 1994; Mendes, 2018), num contexto de envelhecimento da população, em grande parte do território, pelo que a consolidação parece ter sido, maioritariamente, positiva para os percursos académicos dos alunos, no período em análise. Além disso, é importante considerar que este processo de consolidação em Portugal foi concomitante com uma mobilização forte de investimento, em grande parte, através de fundos europeus, na construção de centros escolares, com equipamentos adequados para atividades artísticas, desportivas, científicas ou de leitura, os quais geralmente não existiam nas escolas que foram encerradas. Tal como observou um estudo recente (Fernandes *et al.*, 2022), a melhoria dos desempenhos dos alunos portugueses nos principais estudos internacionais sobre competências, entre 2000 e 2015, beneficiou de um conjunto de programas, tais como o *Plano Nacional de Leitura*, o *Ciência Viva*, o *Novas Oportunidades*,

entre outros, os quais atribuíam às escolas recursos complementares. É possível que as escolas mais pequenas e isoladas tenham beneficiado menos deste tipo de apoios. A própria introdução, a partir de 2005, das atividades de enriquecimento curricular, no 1º ciclo do Ensino Básico, no âmbito do programa de *Escola a Tempo Inteiro* – a qual tem apresentado também impactos nos resultados escolares (Abrantes, 2023) – intensificou a necessidade de instalações de melhor qualidade e alocação de profissionais que, por vezes, não estão disponíveis em lugares remotos e com poucas crianças.

6 Notas conclusivas

A partir de uma revisão internacional da literatura sobre o tema, o presente estudo procurou observar os impactos de uma política de consolidação de rede escolar, em Portugal, a qual reduziu o número de escolas no país para cerca de metade, entre 2005 e 2015. Conclui-se que os municípios que apostaram nesta estratégia não registaram uma redução do número de docentes (em proporção dos alunos) e, no caso daqueles que inicialmente tinham redes escolares fragmentadas (menos de 100 alunos por escola), obtiveram benefícios significativos, em termos dos resultados escolares dos alunos.

Estes resultados, embora relevantes, devem ser observados com prudência, até porque se trata de uma pesquisa exploratória. Desde logo, a medida não se apoiou num diagnóstico sólido, nem foi acompanhada por um programa de avaliação, havendo, até à data, muito poucos estudos em Portugal sobre o tema. Aliás, os indicadores existentes no sistema estatístico nacional, dos quais este artigo é devedor, apresentam várias limitações, não sendo possível explorar os efeitos em grupos específicos de alunos, nem em outras variáveis que vão mais além dos percursos e resultados escolares dos alunos. Neste sentido, seria importante recolher e analisar dados que nos permitissem explorar dimensões mais qualitativas da Educação, entre as quais, a transformação das relações das famílias e das comunidades com as escolas, o clima das escolas, o bem-estar dos professores e dos alunos, os modos de conviver com as diferenças ou os padrões de violência praticados.

Sendo relevante, a melhoria dos resultados escolares não significa, necessariamente, que o impacto no desenvolvimento social dos territórios seja positivo. Sendo o envelhecimento e a desertificação do interior do país um tema recorrente de preocupação, seria de esperar um maior investimento em estudos que permitissem estudar esta questão com maior profundidade. De referir, aliás, que esta discussão não deve ocorrer isoladamente de uma reflexão mais ampla sobre as reconfigurações vividas em Portugal e o(s) território(s) que se pretende criar para as próximas

gerações. Trata-se de um debate que surge amiúde, por exemplo, quando os incêndios lavram em regiões florestais desertificadas, mas que rapidamente se desvanecem e raramente incluem a dimensão educativa. A este propósito, seria enriquecedora a realização de investigações qualitativas por meio de estudos de caso múltiplos, em diversos pontos do território nacional, e em diferentes tipos de escolas, segundo a tipologia criada.

A generalização dos resultados para outros contextos ou períodos carece de ainda maior precaução. Por um lado, a rede educativa portuguesa apresentava-se, na viragem do milénio, muito fragmentada e desajustada às mudanças demográficas, assente numa infraestrutura rudimentar e anacrónica, tendo beneficiado, efetivamente, de investimentos relevantes, sobretudo, no período entre 2007 e 2011, com um alinhamento de fundos europeus, nacionais e municipais. O planeamento local da rede educativa, através do reconhecimento das competências e responsabilidades das autarquias, constituiu um avanço importante para a tomada de decisões nesta matéria, evitando-se a mera decisão administrativa centralizada. O próprio conceito de “rede escolar”, em Portugal, é devedor deste movimento. Por outro lado, a aposta governamental de concentrar o investimento (também europeu) em centros escolares de maior dimensão e em programas de desenvolvimento educativo mais adequados a este tipo de estabelecimentos poderá ter contribuído para este resultado, o que revela coerência, mas não nos inibe de imaginar outras políticas possíveis para a rede educativa, desde aquelas que realmente reduzissem a despesa (o que apenas ocorreu entre 2011 e 2014), até outras que valorizassem as escolas rurais e a sua vinculação aos territórios.

Em todo o caso, sendo esta uma política muito debatida em Portugal, tal como em diversas outras partes do mundo, geradora de discursos inflamados e mobilizadora de investimentos avultados, nem sempre assentes em conhecimento consistente, parece-nos importante a produção e divulgação de análises objetivas, a partir de dados públicos, e que observem impactos efetivos das ações levadas a cabo.

Does concentrating students in fewer schools improve educational outcomes? An analysis of the Portuguese case (2005–2021)

Abstract

This article focuses on the consolidation of the educational network in Portugal, which has reduced the number of schools by approximately 50% in the last two decades, exploring its economic and educational impacts. It starts with a review of the literature, including research on similar processes in different regions of the world, as well as studies in the Portuguese context. The study then provides a statistical analysis of the evolution of educational indicators in the 278 municipalities of the country, correlating consolidation policies with territorial profiles, pupil-teacher ratios and students' achievement rates. Among the main results, we highlight the fact that consolidation policies did not reduce teacher hiring patterns and favored improvement in students outcomes, especially in municipalities where the educational network was formerly very fragmented. Finally, these results are related to specific contexts and policies, so generalization shall be cautious.

Keywords: Public Policy. Schools Network. Planning. Consolidation. Achievement.

¿Concentrar a los alumnos en menos escuelas mejora los resultados educativos? Un análisis del caso portugués (2005-2021)

Resumen

El artículo se enfoca en la consolidación de la red educativa en Portugal, que ha reducido el número de escuelas a cerca de la mitad en las últimas dos décadas, explorando sus impactos económicos y educativos. Comienza con una revisión de la literatura, incluyendo investigación sobre procesos similares en diferentes regiones del mundo, así como estudios que permitan contextualizar la realidad portuguesa. A continuación, se presenta un análisis estadístico de la evolución de indicadores educativos en los 278 municipios del país, correlacionando las políticas de consolidación con perfiles territoriales, ratios de alumnos por maestro y tasas de éxito escolar. Entre los principales resultados, destaca el hecho de que las políticas de consolidación no redujeron los patrones de contratación de profesores y favorecieron la mejora de los resultados escolares, especialmente en los municipios donde la red educativa era inicialmente muy fragmentada. Al final, estos resultados son relacionados con contextos y políticas específicos, por lo que se recomienda cautela a la hora de generalizar.

Palabras clave: Políticas Públicas. Red Escolar. Planificación. Consolidación. Fracaso Escolar.

Referências

- ABALDE, M. A. *School size policies: a literature review*. Paris: OCDE, 2014.
- ABRANTES, P. Full-time schools in Portugal: participation and educational achievement. *Journal of New Approaches in Educational Research*, v. 12, n. 1, p. 139-152, jan. 2023. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1166>
- ARTEAGA, P.; JUÁREZ, D. Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿alternativas de equidad y mejora educativa? In: JUÁREZ, D. (org.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica: debates y experiencias*. Cidade do México: Nómada, 2019. p. 13-32.
- BARAKAT, B. A ‘recipe for depopulation’? School closures and local population decline in Saxony. *Population, Space and Place*, [s. l.], v. 21, n. 8, p. 735-753, 2015. <https://doi.org/10.1002/psp.1853>
- BARROSO, J.; VISEU, S. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 24, p. 897-921, set. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300008>
- BENAVENTE, A. *et al. Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim-de-Século, 1994.
- BERRY, C. R.; WEST, M. R. Growing pains: the school consolidation movement and student outcomes. *Journal of Law, Economics, & Organization*, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 1-29, 2010. <https://doi.org/10.1093/jleo/ewn015>
- BHATNAGAR, A.; BOLIA, N. B. Improved governance of Indian school system through school consolidation. *Journal of Policy Modeling*, [s. l.], v. 41, n. 6, p. 1160-1178, Nov./Dec. 2019. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2019.05.001>
- BIDDLE, C.; AZANO, A. P. Constructing and reconstructing the “rural school problem”: a century of rural education research. *Review of Research in Education*, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 298-325, 2016. <https://doi.org/10.3102/0091732X16667700>
- DE HAAN, M.; LEUVEN, E.; OOSTERBEEK, H. School consolidation and student achievement. *Journal of Law, Economics, and Organization*, [s. l.], v. 32, n.4, p. 816-839, Nov. 2016. <https://doi.org/10.1093/jleo/eww006>

- EACOTT, S.; FREEBORN, A. Regional and rural school consolidation: a scoping study of research literature. *International Journal of Educational Management*, [s. l.], v. 34, n. 3, p. 477-491, 2020. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0318>
- ECHAZARRA, A.; RADINGER, T. *Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature*. Paris: OCDE, 2019.
- ELLIOTT, P. School consolidation and notions of progress: why community actors almost always lose the fight to keep local schools and how they can turn the tables. *In Education*, Regina, v. 18, n. 1, p. 50-66, Spring 2012. <https://doi.org/10.37119/ojs2012.v18i1.25>
- FERNANDES, D. *et al.* Relações entre as políticas públicas de educação e o desempenho de Portugal no PISA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 30, n. 168, p. 1-23, 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6213>
- GRONBERG, T. J. *et al.* School district consolidation: market concentration and the scale-efficiency tradeoff. *Southern Economic Journal*, [s. l.], v. 82, n. 2, p. 580-597, Oct.v2015. <https://doi.org/10.1002/soej.12029>
- HANNUM, E.; LIU, X.; WANG, F. Estimating the effects of educational system consolidation: the case of China's rural school closure initiative. *Economic Development and Cultural Change*, [s. l.], v. 70, n. 1, p. 485-528, 2021. <https://doi.org/10.1086/711654>
- HUMLUM, M. K.; SMITH, N. *The impact of school size and school consolidations on quality and equity in education*. Luxemburgo: European Union, 2015.
- LEE, J.; LUBIENSKI, C. The impact of school closures on equity of access in Chicago. *Education and Urban Society*, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 53-80, 2017. <https://doi.org/10.1177/0013124516630601>
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. A review of empirical evidence about school size effects: a policy perspective. *Review of Educational Research*, [s. l.], v. 79, n. 1, p. 464-490, 2009. <https://doi.org/10.3102/0034654308326158>
- LEUNG, A.; FERRIS, J. S. School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, [s. l.], v. 65, n. 2, p. 318-333, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2005.10.001>

LIEBOWITZ, D. *et al.* *OECD reviews of school resources: Portugal* 2018. Paris: OCDE, 2018.

LIMA, L. C.; TORRES, L. L. Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, Lisboa, v. 55, n. 4, p. 748-774, 2020. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2020237.03>

MAURITTI, R. *et al.* Desigualdades sociais e desenvolvimento em Portugal: um olhar à escala regional e aos territórios de baixa densidade. *Sociologia Online*, Lisboa, n. 19, p. 102-126, 2019. <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.19.5>

MENDES, A. N. A rede escolar em Portugal: apontamentos histórico-políticos e desafios pedagógicos. In: MENDES, A. N. *et al.* (orgs.). *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018, p. 57-83.

MÓNICA, M. F. *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença, 1978.

MORALES ROMO, N. La política de concentraciones escolares en el medio rural: repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, Saragoça, n. 14, p. 145-188, abr. 2013. <https://doi.org/10.4422/ager.2012.03>

RODRIGUES, A. C. *et al.* Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>

SANTOS, L.; ALCOFORADO, L.; CORDEIRO, A. M. Planeamento de recursos educativos em Portugal ao longo dos últimos 80 anos. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 9, n. 2, p. 13-35, jul./dez. 2016. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n2p13-35>

SANTOS, L.; ALCOFORADO, L.; CORDEIRO, A. M. Public policies for school network planning in Portugal: changes in municipal responsibilities and choices. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 718-741, jul./set. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003314>

SILVA, C. M. Escola em meio rural e medidas de concentração escolar: o caso da zona geográfica do Pinhal Interior Sul, Portugal (início do século XXI). *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e2218513, 2022. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18513.004>

SURFACE, J. Assessing the impact of twenty-first century rural school consolidation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, [s. l.], v. 6, n. 2, 2011.

TEODORO, A. *A construção política da educação: estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento, 2001.



Informações sobre o autor

Pedro Abrantes: Doutor em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa (Iscte-IUL). Contato: pedro.abrantes@uab.pt

Dados: Todo o conjunto de dados está publicado na página da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, no *link* <https://www.dgeec.medu.pt/p/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estatisticas/regioes>

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.