

24 — Da lista de classificação final homologada e publicada podem os candidatos recorrer, com efeito suspensivo, para o Ministro da Saúde ou para a entidade em quem tenha sido delegada a competência, no prazo de 10 dias úteis a contar da data da sua publicação.

25 — Apenas podem ser admitidos os candidatos que obtenham classificação final igual ou superior a 10 valores, sem arredondamentos.

26 — Composição do júri:

Presidente:

Dr.ª Luísa Coutinho Santos, Presidente do Conselho de Administração e Directora Clínica do I.O.G.P.

Vogais efectivos:

1.º Vogal — Dr.ª Maria Henriqueta das Neves Abreu, Chefe de Serviço de Anestesia do I.O.G.P.;

2.º Vogal — Dr.ª Ana Paula Daniel Guerra Semedo Pires de Carvalho, Assistente Graduada de Anestesia do CHLN;

Vogais suplentes:

1.º Vogal — Dr.ª Ângela Cristina Bilhota Garcia Alves, Chefe de Serviço de Anestesia do CHLN;

2.º Vogal — Dr.ª Maria Domingas Cordeiro Patuleia Marques Venâncio, Assistente Graduada de Anestesia do CHLN.

27 — Nos termos do n.º 14.2 da Portaria n.º 43/98, de 26 de Janeiro, os interessados têm acesso às actas do júri e aos documentos em que assentam as deliberações deste, desde que as solicitem.

28 — Define o artigo 55.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro, alterada pelas Leis n.ºs 64-A/2008, de 31 de Dezembro, e 3-B/2010, de 28 de Abril, e o n.º 2 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 177/2009 de 4 de Agosto que o posicionamento remuneratório dos trabalhadores a recrutar deve ser o que resultar de negociação com a entidade empregadora logo após o termo do procedimento concursal. Porém, por força da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 26.º da Lei n.º 55-A/2010, de 31 de Dezembro (Lei OE), não pode a entidade empregadora, neste momento, propor aos trabalhadores detentores de uma prévia relação jurídica de emprego público por tempo indeterminado uma posição remuneratória superior à auferida.

28.1 — Para efeitos do número anterior, no momento da apresentação a concurso, os candidatos que se encontrem nas condições nele referidas, devem prestar informação sobre qual o posto de trabalho que ocupam e da posição remuneratória correspondente à remuneração que auferem, em conformidade com o disposto no n.º 2 do artigo n.º 26 da Lei n.º 55-A/2010, de 31 de Dezembro.

29 — Em cumprimento da alínea *h*) do artigo 90 da Constituição da República Portuguesa, a “Administração Pública, enquanto entidade empregadora, promove activamente uma política de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres no acesso ao emprego e na progressão profissional, providenciando escrupulosamente no sentido de evitar toda e qualquer discriminação.”

30 — Prazo de validade — O concurso é válido para o preenchimento dos postos de trabalho a concurso.

14 de Abril de 2011. — A Presidente do Conselho de Administração,  
Dr.ª Luísa Coutinho Santos.

204589797

## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

### Conselho Nacional de Educação

#### Recomendação n.º 4/2011

#### Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos

##### Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projecto de Recomendação elaborado pela Conselheira Berta Macedo, Carlos Chagas e Rui Jacinto, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 29 de Março de 2011, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo assim a sua terceira Recomendação no decurso do ano de 2011.

#### 1 — Reordenamento da rede escolar: enquadramento e âmbito da recomendação

As características da Rede Escolar traduzem as concepções, os condicionalismos e os recursos afectos ao Sistema Educativo, reflectindo

as opções e as alterações de percurso sofridas ao longo de um processo em que os modelos educativos e de aprendizagem e os factores de ordem demográfica, geográfica, financeira e arquitectónica se foram sobrepondo e, muitas vezes, anulando na determinação das decisões políticas geradoras do desenho da Rede Escolar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) atribui ao Estado competências na criação da rede de educação e ensino, estabelecendo que o planeamento e a reorganização das diferentes expressões dessa rede devem corresponder às necessidades de toda a população, assentando numa política de regionalização com definição clara das competências dos intervenientes e na atribuição de recursos com esse objectivo.

Reordenar a rede escolar corresponde, assim, a um claro imperativo de procura de melhoria do funcionamento das escolas e desenvolvimento e sucesso das crianças e dos jovens. De então para cá, tem sido publicada diferente legislação com o objectivo de aprofundar conceitos e regras anteriores ou responder a necessidades entretanto identificadas, dando lugar a um corpo normativo que, embora por vezes ultrapassado pela própria realidade, tem sido responsável pelas alterações verificadas na rede escolar.

Em Portugal, nem sempre se verificaram as exigências de equidade e qualidade da oferta de recursos educativos que hoje se reconhece como devendo caracterizar o serviço público de educação. Para fundamentar e tornar mais claras as recomendações que se propõem no final, optámos por organizar em três tópicos principais alguns temas relevantes para a apreciação do reordenamento da rede escolar:

A escola e a Rede Escolar: princípios, processo de planeamento, contextos locais;

As escolas do 1.º ciclo: dimensão, centros escolares, recursos educativos;

Os agrupamentos escolares: evolução, constituição, participação.

Tendo presente que, ultimamente, tomou o XVIII Governo diversas medidas relativas à Rede Escolar, merecem agora a atenção do Conselho Nacional de Educação as que se referem ao encerramento de escolas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos e à constituição de agrupamentos (<sup>1</sup>), pelas implicações nos princípios e orientações educativas e pela tradução que terão no desenvolvimento do Sistema Educativo.

Estes são, pois, os dois objectivos centrais da proposta de Recomendação que agora se apresenta.

## 2 — A escola e a rede escolar

### 2.1 — Princípios orientadores à luz da evolução legislativa

A escola (<sup>2</sup>) enquanto recurso físico e a rede escolar pelas diferentes questões que implicam têm sido objecto de estudos importantes, tanto a nível nacional como internacional, suscitando debates e obrigando a reflexões sobre a relação, hoje adquirida, entre as características dos espaços e dos equipamentos escolares e o tipo e a qualidade das aprendizagens que neles se podem desenvolver.

Esse debate e preocupação também são visíveis quando se analisa a produção legislativa ou estudos realizados pelo próprio Ministério da Educação. Para melhor compreendermos a situação actual, embora correndo o risco de sermos redutores e simplistas, identificámos algumas grandes tendências e ou preocupações expressas em documentos legais publicados a partir da LBSE (1986, com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei n.º 49/2005), evidenciando factores que levam a transformar um edifício numa escola, critérios que devem presidir à distribuição geográfica das escolas para organizarem uma rede que responda às necessidades específicas de determinado território.

De acordo com as preocupações e os critérios reconhecidos, o sistema de ordenamento do território deve reconhecer às escolas, enquanto equipamentos estruturantes para a organização do espaço, papel consentâneo com o que representam para a coerência, equidade e coesão sócio-territorial. A análise da legislação publicada desde então permite-nos identificar, no que às escolas e ao ordenamento da rede diz respeito, os seguintes domínios estratégicos:

A relação entre melhor funcionamento das escolas, sucesso dos alunos e reestruturação, manutenção e construção dos edifícios escolares;

A melhoria das condições de trabalho nas escolas e da oferta de recursos educativos;

A definição de critérios de planeamento e o reordenamento da Rede Escolar (<sup>3</sup>) entendendo-a como parte de uma malha maior e mais geral de equipamentos, de diversa natureza, cujo desenho observe os princípios de diversidade, complementaridade e flexibilidade;

A ênfase no contexto local como forma de estimular dinâmicas de participação, otimizar recursos, promover o ordenamento do território e do desenvolvimento económico, social e cultural e contribuir, assim, para esbater os desequilíbrios territoriais (<sup>4</sup>);

A participação social na construção da ordem local e a valorização da negociação e da partilha de esforços entre diferentes sectores da sociedade (autarquias locais, agentes económicos, parceiros sociais e culturais) como factor crítico da construção duma rede escolar sólida e coesa.

## 2.2 — O planeamento da rede e as cartas educativas: critérios e opções

A desconcentração/descentralização administrativa que se intensificou na década 80, com a transferência para as autarquias de competências no domínio da construção e manutenção dos equipamentos educativos (Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro), responsabilidade partilhada, até então, entre o Ministério da Educação e o Ministério das Obras Públicas, evidenciou a necessidade de se definirem critérios de planeamento da rede escolar que culminaram com a elaboração das cartas educativas<sup>(5)</sup>, documentos orientadores que, sem perda de coerência a nível nacional, orientassem o trabalho de reorganização da rede a realizar localmente.

Com este objectivo foram estabelecidas a nível central orientações para o ordenamento da rede, definidos critérios e normas para nortear o processo de requalificação do parque escolar e a elaboração das cartas educativas. Sem nos alongarmos sobre os critérios gerais que encontramos dispersos na legislação e que hoje são consensuais<sup>(6)</sup>, importa destacar, pela relevância que hoje assumem quando tratamos da rede escolar, princípios como diversidade, complementaridade e flexibilidade.

A necessidade e a importância de construção de uma realidade em que a diversidade de situações e a flexibilidade na definição de soluções é cada vez mais reconhecida. Distanciamos-nos, deste modo, de uma visão de homogeneidade e uniformização que encara a heterogeneidade como uma limitação, um desvio à norma que pretensamente garantiria a igualdade. Aceitar a diversidade de situações e a flexibilidade nas soluções é ser capaz de aceitar respostas adequadas às situações que caracterizam a distribuição de escolas pelo território nacional. Significa distanciar-se de uma visão centralizadora e aceitar a singularidade e a distinção de um determinado território no todo nacional, significa igualmente aceitar a participação e o compromisso com os parceiros locais na construção de soluções no quadro das grandes linhas definidas a nível nacional.

Aplicar um princípio de homogeneidade de normas, de espaços, de tempos, de alunos, de professores e de auxiliares da acção educativa entre outros que poderíamos referir, é a marca de uma cultura escolar ultrapassada pelo reconhecimento da diversidade como riqueza e caminho para assegurar a igualdade de oportunidades.

Reconhecer o princípio da complementaridade corresponde a um entendimento de cada unidade — escola no âmbito de uma malha maior, em que os diferentes elementos que a constituem se complementam de várias formas, nomeadamente com a articulação entre ciclos, a co-operação estabelecida na partilha de recursos físicos e humanos e a participação nas decisões por parte de todos os implicados no processo de reorganização de uma nova configuração da escola/rede.

O desenvolvimento da cooperação entre escolas, constituindo-se em rede no quadro de uma determinada zona geográfica, quando assegurada a participação dos professores, autarquias, pais e outros parceiros locais, pode contribuir mais eficazmente para a coerência de uma política educativa nacional, facilitar a eficácia de todo o sistema, a difusão das inovações e reduzir os obstáculos ao grande objectivo que é o sucesso educativo dos alunos.

O reconhecimento ou não dos princípios acima enunciados pode moldar e alterar, mesmo que parcialmente, o desenho da rede, introduzindo períodos de estagnação ou mesmo retrocesso no objectivo de garantir as melhores condições para que se desenvolva a educação e o ensino de crianças e jovens.

Acresce que a dificuldade em definir normas e parâmetros técnicos do planeamento da rede escolar, porque contém ou pressupõem diferentes conceitos e princípios conflituantes com que nos continuamos a debater, explica as flutuações e as diferentes opções tomadas ao longo dos anos no que respeita a assuntos como a dimensão das escolas e modalidades de agregação, a saber:

Dimensão das escolas — entendida como o número de crianças e jovens para cada caso, de forma a estabelecer os limiares mínimo e máximo de cada jardim-de-infância, escola do ensino básico, agrupamento de escolas e escola do ensino secundário. Assunto que não tem sido pacífico e que está na base dos debates referentes às escolas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos e ao limite máximo de alunos que deve existir para a constituição dos agrupamentos. O facto de, neste caso, o limiar máximo não ser indicado, tem conduzido à constituição de agrupamentos com um número de alunos que ultrapassa os limites que a nossa experiência (as escolas nos anos 80) recomendaria.

Modalidades de agregação — devido à expansão da rede decorrente do aumento da escolaridade obrigatória de 9 anos ou da adopção de conceitos como o de “Área Escolar”, integrando, a título experimental, jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo, que funcionavam com es-

truturas de direcção e administração e gestão integradas (Decreto-Lei n.º 172/91) ou ainda a Escola Básica Integrada (EBI), foram surgindo ao longo dos anos, com diferentes origens, várias possibilidades e modalidades de agregação de escolas.

Embora se tenha assistido a uma ampla diversidade de modalidades de agregação ao longo dos anos, a LBSE estabelece os limites de flexibilização de agregação e a dimensão das escolas ao referir que “a densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustadas às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições de uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar (Lei n.º 49/2005).

Diferentes entendimentos sobre o “número equilibrado” ou a “verdadeira comunidade educativa” influenciaram as decisões políticas ao longo dos tempos, com reflexos na rede escolar. Contudo, importa acautelar, mesmo num contexto de escassez de recursos, que uma “técnica de gestão” se sobreponha e possa ter consequências nefastas na qualidade educativa que as escolas devem garantir.

A economia desta Recomendação não permite abordar outras questões igualmente pertinentes, em especial, as ligadas à irradiação<sup>6</sup>, às áreas de influência e aos estudos prospectivos de natureza demográfica, económica e social que as Cartas Educativas devem contemplar, ou a necessidade de assegurar uma manutenção correcta dos edifícios escolares, subsequente à política dos últimos anos de requalificação das escolas, com custos acrescidos e pesados para além de poderem ser eventualmente incomportáveis face à situação financeira actual do País.

## 2.3 — Escola, comunidade, contextos locais: ordenamento e desenvolvimento

A geografia do povoamento, da distribuição da população e das actividades económicas, fortemente correlacionada com a dos alunos e dos equipamentos educativos que organizam a rede escolar, fornece o retrato dum país diverso e assimétrico que a generalidade dos estudos que se debruçam sobre estes temas igualmente reproduz. As mudanças ocorridas, sobretudo após a nossa adesão à União Europeia (1986), alteraram substancialmente a forma e os conteúdos das leituras dicotómicas com que nos habituámos a ler o país: rural e urbano, litoral e interior ou norte e sul, embora realidades que permanecem, são fracturas estruturantes que adquiriram novos contornos materiais e simbólicos.

Com semelhante quadro em pano de fundo, qualquer equação sobre o reordenamento da rede escolar obriga-nos a levar em consideração três aspectos relevantes:

Evolução duma rede escolar assimétrica que se foi ajustando a uma procura cada vez mais polarizada, cuja caracterização se sintetiza nas suas posições extremas: os 63 concelhos do Continente em que estudam, em cada um deles, menos de 1.000 alunos (20 municípios têm menos de 500 estudantes), representam no seu conjunto 20,4 % da área total, neles residem 3,6 % dos habitantes do Continente, estudam 2,1 % dos alunos e trabalham 3,1 % dos docentes; posição diametralmente oposta pode ser observada a partir dos 4 concelhos com mais de 50.000 estudantes que, ocupando apenas 0,7 % do território, detêm 14,4 % dos habitantes, 16,5 % do total dos alunos e 15,8 % dos professores.

Assinalável esforço de planeamento, quer territorial quer sectorial, realizado a diferentes escalas espaciais (nacional, regional e local), onde se destacam iniciativas como o Programa Nacional da Política de Ordenamento do Território (PNPOT)<sup>(8)</sup> ou as Cartas Educativas.

Investimento intenso em Programas Nacionais de Requalificação da Rede Escolar: entre 2007 e 2010 foram aprovados investimentos que ultrapassam 1.469 milhões de Euros e que mobilizaram 1.143 milhões de euros de Fundos Comunitários, para que sejam realizadas intervenções em cerca de 542 escolas dos diferentes níveis do ensino básico. O Programa Nacional dos Centros Escolares permitiu intervir em 501 projectos de requalificação da Rede Escolar do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, investindo 661 milhões de euros nas diversas regiões do país; o Programa de Requalificação da Rede de Escolas com Ensino Secundário mobilizou 808 milhões de euros para 41 candidaturas até agora aprovadas.

Está a emergir destas mudanças, sucintamente enunciadas, um mapa do país que não esconde a existência de extensas áreas de muito baixa densidade demográfica, económica e social, predominantemente rurais e isoladas geograficamente que, do ponto de vista da rede escolar, são servidas por escolas com poucos alunos, onde não se alcançam, porventura na generalidade dos casos, as melhores oportunidades de aprendizagem e de socialização das crianças. Por outro lado, importa levar em consideração que a intervenção educativa em tais contextos pode potenciar iniciativas e processos de desenvolvimento local que não devem ser negligenciados enquanto estratégias activas tendentes a inverter aquelas dinâmicas recessivas. A educação e a escola pensadas de forma conjugada com uma intervenção integrada de desenvolvimento

em territórios concretos (rurais ou urbanos) podem constituir factores decisivos para a coesão territorial e social.

### 3 — As escolas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos

#### 3.1 — A dimensão das escolas e a sua problemática

Apontar de modo rígido um limiar máximo e mínimo de alunos por escola é tarefa difícil quando está em causa garantir o sucesso dos alunos, missão fundamental a que a escola se propõe. Além desses limiares, influenciam ou determinam mesmo a aprendizagem uma ampla variedade de outros factores, tais como a formação dos professores, o modo como a escola é gerida, o nível de desenvolvimento e as condições do meio socioeconómico, cultural e familiar, a implicação dos actores locais ou a própria localização das escolas.

A recente Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 definiu o número de 21 alunos como valor mínimo para que uma escola do 1.º ciclo possa continuar a existir enquanto tal.

Esta decisão tem antecedentes, pois, na realidade, já em 1977 (e mesmo antes com o Ministro Veiga Simão), o Despacho SEAAE/SEOP/77 de 15 de Julho estabelecia o encerramento de todas as escolas do 1.º ciclo com 10 ou menos alunos. Consta-se, no entanto, que o número de escolas com frequência diminuta, inversamente ao desejado, aumentou entre 1983/84 e 1991/92. Nesta fase, verificou-se um aumento de 783 escolas (de 650 para 1433, ou seja, um aumento médio de 98 escolas por ano) e entre 1991/92 e 1999/00 o aumento foi de 838 escolas (de 1433 para 2271, ou seja mais 105 por ano). Contudo, no período que decorre entre meados dos anos 1980 e 1999/00 verifica-se uma diminuição no número total de estabelecimentos do 1.º ciclo de 1466 escolas (cerca de 14,6 %) (9).

Constata-se, assim, que dificilmente se poderá pensar que o encerramento de uma escola com base unicamente no critério — número de alunos — resolve um problema que é mais complexo e em que intervêm, nomeadamente, factores como o envelhecimento, a baixa da taxa de natalidade e o despovoamento do interior. Intervir, isolando um único factor, neste caso — menos de 21 alunos — pode corresponder a uma segmentação da decisão que, não considerando outros factores em que se contextualiza a realidade das escolas com poucos alunos, pode conduzir a que nos afastemos dos objectivos desejados para a educação e para o desenvolvimento do país.

Em qualquer caso, seria desejável que o Ministério da Educação tivesse tornado públicos os elementos que fundamentaram a definição deste limiar, designadamente, no que respeita às desvantagens pedagógicas associadas às escolas com um reduzido número de alunos (ex: índices de retenção e abandono).

A constatação do que se passou em Portugal nos anos referidos leva a equacionar a questão do encerramento de escolas com poucos alunos numa óptica territorial. Isto é, as características do território em que a escola se localiza, são um elemento fundamental que deve pesar na decisão. Apesar de conscientes que a existência de uma escola, só por si, nunca “salvará” uma aldeia moribunda, concordamos que, neste caso, deve a escola fechar. Ao contrário, uma posição que repouse na ideia de fechar qualquer escola independentemente das características da localidade em que se situa, desde que tenha menos de 21 alunos, não parece igualmente uma posição produtiva e realista.

Manter a escola com menos de 21 alunos justificar-se-á quando esta decisão for suportada num projecto integrado de desenvolvimento que envolva a comunidade, as autarquias e outros parceiros locais. Caso não se verifique esta situação e considerando que o isolamento das escolas com poucos alunos não facilita nem a sua socialização nem a continuidade escolar, parece difícil manter as escolas com essas características.

A ênfase numa análise que tenha em conta as características da realidade local, poderá ser o caminho para atenuar desequilíbrios e promover a coesão. O país não é um espaço homogéneo e, no processo de mudanças a introduzir, não pode ser visto como uma quadrícula que se possa dividir a regra e esquadro. A participação dos parceiros na tomada de decisão e a adopção dos princípios de flexibilidade, de diversidade e de complementaridade surgem como fundamentais na reorganização da rede escolar e definição da dimensão de escolas e agrupamentos.

#### 3.2 — Centros escolares: o programa e algumas consequências

O planeamento da rede escolar municipal consagrou os Centros Escolares nas respectivas Cartas Educativas com o intuito de reestruturar os estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo, pouco atraentes e funcionais, de reduzidas dimensões, limitados à leccionação de um reduzido número de turmas ou com poucos alunos nos diferentes anos de escolaridade e uma grande dispersão geográfica. Presidiram à definição de tal programa os seguintes objectivos:

Requalificar o parque escolar do ensino básico e da educação pré-escolar, reordenando a sua rede;

Promover a construção/ampliação/requalificação dos estabelecimentos do 1.º ciclo criando, sempre que possível, mais do que um nível de ensino;

Construir/requalificar as escolas do 1.º ciclo na perspectiva de Centro Escolar, com espaços multifuncionais (biblioteca, refeitório, polivalente, sala de professores) com qualidade funcional e conforto;

Reordenar a rede do 1.º ciclo do ensino básico, fomentando a suspensão do funcionamento de estabelecimento de ensino de pequenas dimensões;

Incentivar a construção/ampliação de escolas do 1.º ciclo por forma a eliminar o regime de funcionamento duplo, possibilitando que todas as turmas do 1.º ciclo possam funcionar em regime normal.

Estrategicamente, no âmbito deste tipo de intervenção, visava-se quer as zonas rurais e quer as urbanas. Nas primeiras, centra-se a construção de raiz de uma ou mais escolas com 1.º ciclo ou a requalificação das já existentes, sempre na perspectiva de promover a suspensão de funcionamento das escolas de pequenas dimensões do 1.º ciclo e assumindo-se os centros escolares como pólos de desenvolvimento local nas áreas sociocultural, recreativa e desportiva, de modo o serem utilizados pela comunidade.

Pretendia-se, ainda, criar condições para a criação de bibliotecas escolares articuladas com as da rede municipal, bem como assegurar espaços circundantes com equipamento lúdico e desportivo a utilizar pela comunidade e espaços polivalentes que permitam realizar, entre outras, as actividades extracurriculares ou iniciativas de formação contínua e profissional da comunidade.

Nas áreas urbanas, a intervenção visa descongestionar o regime de funcionamento das escolas do 1.º ciclo sobrelotadas, reduzindo o número de turmas em regime duplo, e assegurar condições para aumentar as taxas de pré-escolarização, requalificando as escolas para as enquadrar no conceito de Centro Escolar.

É de registar os seguintes aspectos que resultam da implementação dos Centros Escolares, no contexto do recente programa de “Requalificação da Rede Escolar de 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar”:

O conceito de Centro Escolar e as regras de financiamento estabelecidas resultam num enfoque claro na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, ignorando a articulação com o restante ensino básico, sobretudo o 2.º ciclo, e com a educação de infância (0-3 anos);

Inserem-se em zonas de maior concentração populacional e, embora sejam apresentados como disponíveis para a comunidade, nem sempre se atende à distância a que se encontram as comunidades rurais;

Implicam o reforço da concentração de alunos, podendo esta variar de acordo com as tipologias e consoante se trate da requalificação de escolas existentes ou de construção de novos centros escolares (estes últimos tendem a ter uma maior dimensão).

#### 3.3 — Recursos educativos e transportes escolares

A sustentabilidade das escolas e de um determinado desenho de rede, para além do já referido, requer hoje a existência de recursos físicos e humanos como bibliotecas/centros de recursos, ginásios/pavilhões desportivos, cantinas e ainda psicólogos, técnicos de informática, técnicos preparados para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais, para além dos cada vez mais necessários mediadores sociais. Todos esses recursos, que hoje se consideram determinantes para o bom funcionamento da escola, implicam um investimento financeiro que só pode ser justificável, no caso das escolas com poucos alunos, se essas fizerem parte de um Projecto com uma visão integrada de recursos que sirva toda uma comunidade e para os quais o Ministério de Educação precisa de ter interlocutores locais como os pais, as autarquias, entre outros. Referimo-nos, concretamente e a título de exemplo, à educação de adultos, aos apoios especiais, à terceira idade, etc. A integração destas escola numa rede mais vasta de escolas pode permitir a partilha destes recursos mas, frequentemente, acarreta vários outros problemas, entre eles, os dos transportes escolares e das refeições.

Definição, a nível nacional, de um limiar de número de alunos por escola pode ser fundamental, desde que conjugada com uma análise realizada localmente, caso a caso, de modo a encontrar as soluções mais consistentes analisadas de forma prospectiva. É uma questão séria decidir encerrar uma escola. Deve ser vista considerando um largo número de aspectos, tendo em conta uma análise custo benefício.

O novo mapa da rede escolar resultante da evolução em curso, associado à desigual distribuição da população e conseqüentemente dos alunos e a diferente organização espacial do povoamento rural, urbano e metropolitano, consoante as regiões do país, enfatiza a importância dos transportes escolares na melhoria da acessibilidade dos alunos às escolas.

A cooperação entre escolas e autarquias na optimização da rede de transportes escolares não deixará de assegurar a coordenação de horários e circuitos mais eficazes que, integrando lugares mais isolados, mitiguem os efeitos das deslocações nos alunos que vivem em contextos espaciais mais propícios à exclusão. De facto, em certos casos, ainda que existam transportes adequados, a distância/tempo de percurso é um condicionamento que não pode deixar de ser tido em devida conta.

Acresce que o novo mapa resultante de encerramento de escolas e a constituição de agrupamentos vem trazer um aumento das despesas com a oferta de transportes assegurada pelas autarquias. Conviria analisar numa balança que indique, à parte, as questões de natureza educativa e pedagógica, qual a natureza do saldo financeiro entre gastos em transportes e encerramento de escolas.

#### 4 — Os agrupamentos de escolas

##### 4.1 — Agrupamentos e reordenamento da rede: antecedentes

A origem dos agrupamentos contraria o percurso comum das transformações operadas no domínio educativo, porque antes de surgir qualquer modelo normativo a estabelecer uma “racionalidade legal” foram nascendo formas de associação entre escolas, para encontrar respostas a problemas concretos com que se debatiam, juntando-se para elaborar e realizar projectos e, assim, introduzirem mudanças e melhorias no seu funcionamento quotidiano.

Desde o alargamento da escolaridade básica para 9 anos e a indicação dos ciclos que a compõem (LBSE), processada em sequencialidade e, preferencialmente, num único estabelecimento de ensino, que a tutela procura dar resposta a inúmeras questões que se colocam em termos de rede escolar. A Escola Básica Integrada (EBI) surgiu, assim, como a tipologia mais adequada para responder a esta determinação, embora este modelo tenha sofrido diversas interpretações e adaptações, tanto em termos legislativos como na sua configuração real. Numa interpretação mais restrita, a EBI era entendida como a escola que, num mesmo edifício, reunia nas suas instalações os 9 anos de escolaridade básica e, em alguns casos, a educação pré-escolar. Contudo, um parque escolar disperso que não se podia rapidamente alterar, sem que isso implicasse grandes transformações e encargos financeiros, como por exemplo com transportes escolares, levou a situações em que se articularam os 3 níveis do ensino básico sem que tal significasse uma verdadeira integração física na mesma escola.

As características de algumas áreas do país, com acessibilidades difíceis e longas distâncias a percorrer pelas crianças até às escolas onde completariam os restantes 2.º e 3.º ciclos da escolaridade básica, implicou formas de articulação entre escolas do mesmo ciclo para ultrapassar o isolamento dos professores e facilitar a socialização dos alunos. Com o objectivo de encontrar uma unidade de gestão adequada às características bastante dispersas da rede e uma gestão mais eficaz dos recursos, dirigida e coordenada por uma unidade de gestão comum, foram implementadas, em 1991, as denominadas áreas escolares, modelo de gestão para o 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 172/91).

A integração de todo o ensino básico no mesmo edifício, com ou sem pré-escolar, prevista na LBSE e a articulação entre escolas do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes que, embora dispersas por diferentes edifícios e localizações dentro de um mesmo concelho, partilhariam projectos e recursos, são outras configurações da rede com preocupações simultaneamente pedagógicas e administrativas, que obrigaram à colaboração e ao trabalho conjunto entre escolas, autarquias e estruturas do Ministério da Educação

##### 4.2 — Agrupamentos escolares: objectivos e pressupostos

No final dos anos 1990, quando começou a ser esboçada a descentralização e a autonomia das escolas, tornou-se evidente que as escolas deveriam ser interlocutores válidos, com massa crítica, capazes de desenvolverem projectos, identificados por si e em resposta às necessidades e às aspirações da comunidade, como está patente no preâmbulo do Despacho Normativo n.º 27/97: “O processo que visa dotar gradualmente os estabelecimentos do ensino básico e secundário de maiores graus de autonomia implica a criação de condições que lhes possibilitem assumir novas responsabilidades”. Procura-se com o referido despacho contribuir para “o reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento”.

As experiências atrás referidas testemunham a tentativa de se criarem agrupamentos a partir do ano lectivo de 1997/98, entendidos, então, como “a unidade de gestão pedagógica e administrativa, dotada de órgãos próprios, com as mesmas finalidades e atribuições de uma escola, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino básico” dispersos por um território definido.

Salvo raras excepções, como determina a Lei n.º 49/2005, artigo 43.º (LBSE), o ensino secundário mantém-se deliberadamente à parte: “o ensino secundário deve ser predominantemente realizado em estabelecimentos distintos, podendo com o objectivo de racionalização dos respectivos recursos, ser aí realizados ciclos do ensino básico especialmente o 3.º”. O favorecimento de dependências verticais entre o ensino básico e secundário conduz a uma reconfiguração das relações entre escolas, o que, para alguns especialistas, debilita projectos e solidariedades dentro do mesmo nível de ensino, com clara subordinação, não produtiva, do básico ao secundário.

Ganhar massa crítica<sup>9</sup> para fazer da escola um parceiro válido junto do ME e de outros interlocutores locais são, a par de outros, objectivos que estiveram presentes na constituição de agrupamentos (Decreto Regulamentar. n.º 12/2000, artigo 2.º):

«Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica que potencie as articulações entre a educação pré-escolar e sobretudo entre os diferentes ciclos que constituem o ensino básico de uma mesma área geográfica;

Superar situações de isolamento de estabelecimentos, prevenindo o abandono escolar e a exclusão social;

Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional de recursos;

Garantir a aplicação de um regime de autonomia.»

Os objectivos definidos visavam tornar mais coerente a rede educativa, conjugando critérios de natureza educativa/pedagógica com a viabilidade administrativa e financeira. Por outro lado, pretendia-se criar um quadro matricial comum ao universo das escolas, a ser aplicado segundo uma geometria variável consoante o meio em que cada escola está inserida.

A actualização destes objectivos na legislação recentemente publicada (Portaria n.º 1181/2010) veio introduzir algumas alterações significativas:

«a) Adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;

b) Adequar a dimensão e condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono;

c) Racionalizar os agrupamentos, de modo a promover o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.»

De entre as alterações introduzidas destacamos: deixar de se ter presente a «individualização» do ensino básico<sup>10</sup>; apontar-se para uma relação entre dimensão de escolas e sucesso, mas sem fixar limiares superiores (actualmente temos agrupamentos com mais de 2500 alunos e algumas áreas urbanas com cerca de 4000 alunos) e preferência por falar em “racionalizar os agrupamentos” sem atender às implicações da capacidade de gestão pedagógica e da cultura individualizada que deve ser gerada em cada escola.

Sabemos que é difícil e mesmo conveniente não determinar um número fixo de alunos, quer mínimo quer máximo como temos vindo a referir, pela quantidade de variáveis que devem ser consideradas quando se fala na constituição de uma escola ou de um agrupamento (nomeadamente, número de escolas a agrupar, diversidade de tipologias e níveis, distância entre escolas, área de influência de cada escola; população base e população a escolarizar). Contudo, este facto não deve remeter para o pólo oposto e impedir de considerar limiares de razoabilidade que sejam compatíveis com a manutenção e respeito pela identidade territorial, cultural e social de uma escola/agrupamento, que garantam o sentimento de pertença dos alunos a uma organização e a socialização que, para além do património cognitivo que a escola deve garantir, facilite a prática da cidadania.

Questão não menos importante quando se trata de escolas ou agrupamentos de grandes dimensões (superiores a 1500) relaciona-se com o funcionamento dos órgãos de administração e gestão e dos inúmeros problemas organizativos que se levantam às escolas. Referimo-nos, nomeadamente à sobrecarga administrativa do Director e ao funcionamento do conselho pedagógico, colocando-se em causa o primado do pedagógico sobre o administrativo, dado o peso e a variedade de problemas agora existentes. Neste âmbito, deverá também equacionar-se a continuidade da existência de alguns órgãos em cada escola mesmo que agrupada, para que a sua dimensão comunitária não se perca. A questão da adequada participação e representatividade dos diversos actores no conselho pedagógico do agrupamento também merece atenção pelas alterações que a questão numérica introduz.

A participação dos pais/encarregados de educação que, em Portugal, progressivamente se tem vindo a ganhar para que se torne cada vez mais expressiva, vê-se agora manifestamente limitada pelos problemas de proximidade e representatividade que se colocam. O número de pais que os eleitos representam é agora manifestamente maior, acarretando difi-

culdades, naturalmente maiores, de contacto entre pais/encarregados de educação, de mobilização e de implicação na vida da escola/agrupamento.

O mesmo se verifica relativamente aos representantes dos municípios e da comunidade. As distâncias e o número de pessoas/instituições potencialmente com direito a representação favorecem o afastamento da vida da escola/agrupamento.

Outras questões derivam do funcionamento das estruturas intermédias com novos problemas resultantes da maior dispersão dos professores e do restante pessoal, do seu muito maior número e das dificuldades que se colocam na elaboração e realização de qualquer projecto, com manifesto prejuízo da acção educativa.

Ao longo dos anos, em todos os trabalhos que têm sido levados a cabo e ainda com base na experiência das nossas próprias escolas, em períodos anteriores em que houve explosão escolar, o número máximo entre 1200 e 1500 surge como uma hipótese a adoptar sem prejuízo de, na análise no terreno, poderem ser criados outros referenciais dependendo das variáveis geográficas e densidade populacional ou outras consideradas relevantes para o efeito e que pode permitir que a escola/agrupamento cumpra os objectivos que lhe estão determinados <sup>(1)</sup>.

Quanto a nós, este número encontra-se já no limite do que se pode considerar possível para que alunos, professores e demais elementos possam desenvolver o sentido de pertença a uma comunidade. Este sentido de pertença ao grupo-escola surge como elemento fundamental para o crescimento pessoal dos alunos. Saber que pertence a uma escola e reconhecer uma hierarquia com quem pode estar em contacto, contribui notoriamente para o desenvolvimento de capacidades de cidadania. Importa referir que depois da família, é a escola a 1.ª estrutura social com que as crianças e os jovens contactam e que os pode ajudar a desenvolver capacidades e atitudes, hoje reconhecidas como fundamentais na vida em sociedade e que não se restringem às cognitivas. O número excessivo de alunos na comunidade escola parece ir em sentido contrário desse reconhecimento.

#### 4.3 — Agrupamentos e participação na decisão

A constituição dos agrupamentos, no início do seu desenvolvimento, como atrás referimos, previa a adopção de estratégias de agrupamento de escolas resultante das dinâmicas locais e do levantamento das necessidades identificadas nas cartas educativas. Assim, e para além dos departamentos centrais que tinham essa incumbência, reconhecia-se capacidade aos municípios e aos órgãos de gestão envolvidos para apresentar propostas de criação de agrupamentos.

Esse conceito de participação de diferentes entidades e parceiros na decisão é claro quando se diz: “prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais [...] compete ao Director Regional de Educação, ouvidos [...] os municípios e os órgãos de gestão envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos [...]”. (preâmbulo e artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98). Ou ainda “a iniciativa para a constituição de um agrupamento de escolas cabe à respectiva comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados, do município, bem como do director regional de educação da respectiva área” (Decreto Regulamentar n.º 12/2000).

A mesma capacidade de iniciativa na constituição dos agrupamentos é reconhecida aos agrupamentos e escolas não agrupadas no artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008 “pode a administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”.

Na verdade e contrariamente ao que aconteceu anteriormente a 2008, não temos notícia de nenhuma proposta de constituição de agrupamento por iniciativa de uma escola, embora a lei o permitisse. A implicação das escolas normalmente decorre do interesse e pertinência que podem identificar nas propostas que apresentam, o que não deve ter sido o caso relativamente a muitos dos agrupamentos recentemente constituídos. O número de alunos, as distâncias entre escolas e a junção do ensino básico com o secundário, privilegiando este como sede do agrupamento, parece estar na origem das resistências encontradas.

Finalmente, compreendendo-se a necessidade de melhorar a eficácia e eficiência da rede escolar e conseguir maior racionalidade económica/financeira, entendemos que as transformações em curso, em especial no que se refere à reconfiguração dos agrupamentos, correm sérios riscos de piorar a qualidade educativa. Neste sentido apresentamos as recomendações que se seguem:

#### 5 — Recomendações

1 — Os princípios de flexibilidade, de complementaridade e de diversidade devem ser considerados pilares fundamentais em qualquer decisão sobre a construção, a requalificação, a ampliação de escolas e do ordenamento da rede;

2 — Deve reconhecer-se a participação efectiva dos parceiros privilegiados nas decisões que à educação dizem respeito, em consonância com o que a lei determina, como elemento essencial na negociação necessária à obtenção de acordos sólidos relativos ao reordenamento da rede escolar e à construção de um novo ordenamento local;

3 — Considera-se que a dimensão das escolas e dos agrupamentos não deve ultrapassar, em nenhum caso, o número de alunos que descaracterize a comunidade escolar, a sua participação no projecto educativo de escola ou ponha em causa o desenvolvimento pessoal e educativo das crianças e jovens;

4 — A articulação entre os domínios pedagógico e administrativo e a racionalização da rede não podem constituir-se como discursos incompatíveis. Qualquer alteração, nomeadamente no que se refere ao encerramento de escolas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos e à constituição de agrupamentos, deve ter em conta esses diferentes domínios evitando perdas ou desperdícios, assim como desvios aos princípios educativos reconhecidos e consagrados na LBSE e em outra legislação fundamental;

5 — No processo de decisão de encerramento de escolas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos devem ser consideradas, a par das questões pedagógicas, as características e as potencialidades dos contextos locais onde se inserem, o resultado de estudos prospectivos de natureza demográfica e económica e o eventual interesse das autarquias e ou de interesses económicos, sociais ou culturais locais. A existência e implementação de projectos integrados de desenvolvimento local devem, igualmente, ser ponderadas na decisão a tomar sobre o encerramento da escola em causa;

6 — A reconfiguração das relações entre escolas, agora constituídas em agrupamentos, tende a enfraquecer a real participação e representatividade nos órgãos de gestão dos diferentes elementos que aí têm assento. Deste modo, recomendamos que cada escola tenha o seu conselho pedagógico ou conselho escolar em funcionamento, de modo a assegurar uma eficácia e coordenação de proximidade nas aprendizagens e nos comportamentos de cidadania e que a gestão estratégica seja assegurada pelos Conselhos Gerais dos agrupamentos, o que implica alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão em vigência.

7 — Considera-se importante recomendar a realização de uma avaliação, segundo critérios claros e precisos a definir, incidindo nas alterações introduzidas no modo de funcionamento de todos os agrupamentos.

*Nota.* — Para a elaboração desta recomendação foram realizadas duas audições, tendo sido ouvidos:

Dr. Mário João Oliveira — Presidente da Câmara Municipal de Oliveira do Bairro; Prof. Doutor Rui Canário — Instituto das Comunidades Educativas; Eng. João Sintra Nunes e Arq.ª Teresa Heitor — Presidente e Administradora do Parque Escolar; Dr. Manuel Esperança — Presidente do Conselho de Escolas; Doutor Fernando Bexiga — Conselheiro e Director do Agrupamento de Escolas de Marzovelos; Dr. Albino Almeida — Conselheiro e Presidente da CONFAP; Dr. José Joaquim Leitão — Director Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

<sup>(1)</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 1 de Junho; Portaria n.º 1181/2010, de 16 de Novembro; Despacho n.º 4463/2011, de 11 de Março.

<sup>(2)</sup> Escola: organização com fins determinados de educação e formação estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) com órgãos próprios de gestão e um projecto educativo próprio, constituída por crianças e jovens, educadores, professores, pessoal não docente, e ainda, em sentido mais lato, por encarregados de educação, autarcas e outros parceiros (todas as definições apresentadas foram extraídas de um documento de trabalho preparatório de legislação sobre a Rede Escolar elaborado na Secretaria de Estado da Administração Educativa, Junho, 2001).

<sup>(3)</sup> Ordenamento da rede escolar — configuração da organização territorial de edifício e de outros equipamentos visando a sua adequação às orientações e objectivos da política educativa, nomeadamente os que se referem à melhor utilização dos recursos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada território.

<sup>(4)</sup> “O planeamento e reorganização da rede escolar assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares (...) devem assentar numa política de regionalização efectiva” (LBSE, artigo 41.º).

<sup>(5)</sup> Carta escolar — instrumento de planeamento prospectivo relativo a edifícios e equipamentos escolares que define o seu ordenamento tendo presentes os princípios e as normas orientadoras da política educativa, assumidas e partilhadas na sua concretização quer pela administração da educação aos seus diferentes níveis, quer pelos parceiros directamente envolvidos.

<sup>(6)</sup> Por exemplo: garantir o direito de acesso de todas as crianças e jovens, a creches e jardins-de-infância (consideradas na educação para a infância), a escolas básicas e secundárias; educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica; sequencialidade entre ciclos

da educação básica como elemento favorecedor, com sucesso, do percurso escolar, etc.

(7) Irradiação: define os valores de distâncias e de tempo de percurso de cada estabelecimento à sede e dos outros entre si (limiares preferenciais e máximos mais adequados), tendo em conta a rede de transportes, as características orográficas, a existência de equipamentos de apoio e a possibilidade de articulação funcional entre escolas do agrupamento (in: critérios de reordenamento da rede educativa — M.E., D.A.P.P., Fev. 2000).

(8) O Programa Nacional da Política de Ordenamento do Território assinala como objectivo estratégico “assegurar a equidade territorial no provimento de infra-estruturas e de equipamentos colectivos e a universalidade no acesso aos serviços de interesse geral, promovendo a coesão social”. Entre os objectivos específicos refere a necessidade de “promover o ordenamento das redes de educação do pré-escolar, do ensino básico e do secundário, da formação tecnológica/profissionalizante e da educação e formação de adultos”, pois “ao Estado compete promover o desenvolvimento de uma rede nacional de educação pré-escolar, de ensino básico e secundário, de formação tecnológica/profissionalizante e de educação e formação de adultos que envolva entidades públicas e privada e garanta a equidade de acesso, respondendo com eficácia às necessidades de desenvolvimento.”

É ainda mencionado que “importa aprofundar as políticas de descentralização de competências no domínio do ensino, quer para as autarquias quer para associações intermunicipais, implementando sistemas territoriais de gestão integrada dos recursos educativos”, apontando-se como medidas prioritárias a necessidade de “reestruturar e consolidar

as redes de educação pré-escolar e de ensino básico, em consonância com as dinâmicas de povoamento e assegurando que a dimensão das escolas seja adequada às necessidades pedagógicas e à eficiência da oferta educativa (2007-2013)”.  
(9) Propostas para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do 1.º ciclo do ensino básico — Grupo de trabalho — M.E: Despacho Interno n.º 2/SEAE/2000.

(10) Refere o Decreto-Lei n.º 115-A/98: “o desenvolvimento da autonomia exige que se tenha em consideração (...) as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional da administração (...) quer assumir pelo poder local de novas competências (...) quer ainda na constituição de parcerias”.

(11) A partir da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, apaga-se a referência a ensino básico e alarga-se a constituição dos agrupamentos a “estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino (artigo 5.º)”. É esta mesma formulação que está presente no decreto de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008) e continua até ao presente, levantando questões de natureza educativa e pedagógica junto dos defensores da identidade própria do pré-escolar e do ensino básico.

(12) Os referenciais apresentados (ver quadros 1 e 2) são apresentados sempre numa perspectiva de flexibilidade tendo em conta as diferentes realidades, em termos das tipologias dos espaços existentes e tendo igualmente em conta o planeamento da rede escolar.

29 de Março de 2011. — A Presidente, Ana Maria Dias Bettencourt.

## ANEXO

## Rede escolar e desequilíbrios regionais

N.º de alunos por concelho (2008-2009)	Área		Concelhos N.º	Agrupamentos N.º	Escolas não agrupadas N.º	Habitantes (2009)		Alunos		Docentes		Não docentes N.º
	km²	%				N.º	%	N.º	%	N.º	%	
< 500	5 862	6,6	20	18	24	81 107	0,8	7 696	0,4	1 124	0,6	653
501-1000	12 256	13,8	43	45	57	284 921	2,8	33 447	1,7	4 369	2,5	2 120
1001-2000	18 546	20,9	48	60	108	514 724	5,1	68 598	3,5	7 977	4,5	3 547
2001-5000	24 675	27,8	78	145	376	1 494 281	14,7	265 117	13,6	26 216	14,7	11 869
5001-10000	11 914	13,4	31	106	346	1 115 012	11,0	227 991	11,7	21 123	11,9	9 023
10001-50000	14 936	16,8	55	361	1 519	5 194 883	51,2	1 026 426	52,6	89 214	50,1	38 515
> 50001	608	0,7	4	89	663	1 460 012	14,4	322 839	16,5	28 180	15,8	13 330
<i>Total</i>	88 797	100,0	279	824	3 093	10 144 940	100,0	1 952 114	100,0	178 203	100,0	79 057

## Programa nacional de requalificação da Rede escolar: investimento aprovado no âmbito do QREN (2007-2010)

N.º Proj.	Investimento elegível	FEDER	N.º Salas			N.º alunos		
			Pré-escolar	1.º Ciclo	Total	Pré-escolar	1.º Ciclo	Total

## 4.1 — Programa Nacional dos Centros Escolares (1)

Norte	293	406 836 499	293 888 917	725	2 194	2 919	18 125	70 781	88 906
Centro	117	143 586 016	101 664 160	242	809	1 051	6 769	17 360	24 129
Lisboa	46	54 166 526	27 083 263	113	386	499			
Alentejo	28	35 247 588	26 739 144	75	182	257	1 875	4 368	6 243
Algarve	17	22 133 704	11 066 852	54	180	234	1 350	4 324	5 674
<i>Total</i>	501	661 970 332	460 442 336	1 209	3 751	4 960	28 119	96 833	124 952

## 4.2 — Programa Nacional de Requalificação das Escolas Básicas (2.º e 3.º ciclos) (2)

Norte	15	392 125 551,64	333 306 718,89						
Centro	11	222 305 083	188 959 320						
Lisboa									
Alentejo	9	148 935 901	126 595 516						
Algarve (3)	5	19 550 000	17 550 000						
Multirregional	1	24 924 271	16 200 776						
<i>Total</i>	41	807 840 806	682 612 331						
<i>Total</i>	542	1 469 811 138	1 143 054 667						

(1) Programas Operacionais Regionais. Regulamento Específico — Requalificação da Rede Escolar de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar.

(2) PO Temático Valorização do Território. Regulamento Específico — Requalificação da Rede de Escolas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico — Eixo IX.

(3) PIDDAC no caso do Algarve.