



V CONGRESO GALEGO-PORTUGUÉS  
DE PSICOPEDAGOXÍA  
ACTAS (COMUNICACIÓNS E POSTERS)  
Nº 4 (Vol. 6) Ano 4º-2000 ISSN: 1138-1663

## **A REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES: AS LÓGICAS DA TRADIÇÃO E DA MUDANÇA**

**José Augusto PACHECO\***

*Docente da Universidade do Minho*

**Elsa DOURADO\*\***

*Colaboradora na Universidade do Minho*

### **INTRODUÇÃO**

A tendência demográfica dos países desenvolvidos para o controlo da natalidade tem reflexos profundos na construção dos espaços escolares. Depois de décadas de um *boom* demográfico, que levou à denominada massificação da escola, somos confrontados, nos dias de hoje, com uma descida significativa da taxa de natalidade o que provoca a reorganização dos espaços escolares em termos de uma rede que dê resposta às necessidades educativas dos jovens.

Mais se agrava a situação quando à descida das taxas de natalidade se associa o fenómeno da desertificação populacional das terras do interior ou de um litoral que não oferece as oportunidades de emprego dos grandes centros urbanos.

O objectivo desta comunicação consiste na discussão de uma reorganização das escolas dos primeiros quatro anos de escolaridade de um concelho do Alto Minho que tem acumulado nas últimas décadas tanto as taxas de descida da natalidade quanto o fenómeno da desertificação populacional. O texto decorre de um trabalho de pesquisa que se encontra em fase conclusão.

### **1. A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: UM PERCURSO SOCIAL E EDUCATIVO**

Refere Gimeno (2000, p. 13) que a escolarização de massas é uma realidade ou um ideal que define as sociedades modernas como tais e que é considerada como uma condição do progresso material e espiritual dos indivíduos e da sociedade”. Enquanto característica dos países desenvolvidos, a obrigatoriedade da educação, para além de responder a diferentes funções, deve ser considerada um direito constitucional e um direito específico da própria criança. Deste modo, a educação faz parte de um percurso identitário cujas funções são amplamente reconhecidas e que Pérez Gómez (1992) situa entre a produção da construção crítica do conhecimento e a experiência. Partindo da classificação proposta por Gimeno (2000), entendemos as funções da educação numa lógica política (fundamentação

---

\* Docente da Universidade do Minho.

\*\* Colaboradora na Universidade do Minho.

da democracia), numa lógica psicológica (estímulo ao desenvolvimento da personalidade do sujeito) numa lógica cultural (difusão e construção do conhecimento), numa lógica social (inserção dos sujeitos no mundo) e por último numa lógica afectiva (custódia aos mais jovens).

Em Portugal, a escolaridade obrigatória de 9 anos abarca a integração de três ciclos de ensino, baseando-se no “pressuposto de que seria instrumento privilegiado da conseqüente elevação do nível de educação básica que ao país e às pessoas convinha” (Lemos Pires, 1993, p.XIII ). Ainda que o conceito de educação básica não esteja devidamente clarificado em relação ao conceito de escolaridade obrigatória, a realidade educativa portuguesa tem sido marcada pela denominada escola de massas. Assim, “quando se fala de escolas de massas na acepção corrente pensamos essencialmente numa escolaridade universal e aberta com uma grande diversidade cultural social de alunos – e nessa medida, representamo-la como uma organização de ensino formal muito diferente daquelas que, em determinadas situações históricas, se destinava essencialmente a supostas elites sociais ou a grupos sociais específicos” (Afonso, 1999, p. 5).

Desta forma, a escola obrigatória é um espaço de integração e não de exclusão, embora, hoje em dia, a formação das identidades dos alunos não seja especificamente restrita ao espaço escolar. A família desempenha também um papel primordial e a comunidade tem uma função cada vez mais proeminente na defesa de um dado espaço cultural. Por isso, a escola é uma realidade construída na dinâmica de relações sociais que integra as dimensões política, antropológica e familiar que se projectam tanto nas mentalidades quanto nos afectos e comportamentos das pessoas. Escreve a este propósito Gimeno (2000, p.36) que “a escolaridade converte-se num aspecto antropológico de importância essencial que desenha a imagem de uma infância e de uma primeira juventude”. Nesta linha de pensamento, a escola assume-se como um dispositivo de construção de identidades em que os referentes básicos são primeiramente definidos em relação ao espaço local sustentado por raízes que ligam a criança à família e a um mundo contextualizado. Porém, e como propõe Tadeu da Silva (2000) na construção da identidade nada é definitivo e fixo.

## **2. OS PROJECTOS DE MUDANÇA ESCOLAR**

As novas lógicas de desenvolvimento apontam para a necessidade de repensar o “papel da educação. Esta deixa de poder ser encarada como um mero investimento na qualificação de recursos humanos, como pré-requisito para o desenvolvimento económico passando a constituir uma dimensão intrínseca de processos de acção globalizada a nível local orientados para a qualidade de vida das pessoas individual e colectivamente consideradas” (Alves; Cabrito; Canário e Gomes, pp.7-8.) Neste sentido, torna-se necessário discutir as lógicas que fundamentam a mudança, embora as imagens que estão na base da mudança escolar (Altrichter e Elliott, 2000) façam parte de um complexo jogo de interesses que não são unicamente educativos. No quadro actual das políticas educativas portuguesas, as propostas de mudança são explicáveis por uma lógica predominantemente organizacional. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 sobre a Autonomia dos estabelecimentos de ensino introduz o agrupamento de escolas como uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum. Os princípios gerais sobre agrupamentos de escolas impõem os critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa (artigos 5º e 6º).

Embora a ideia da construção de um projecto curricular integrado seja a característica inovadora de qualquer processo de mudança na escolaridade obrigatória (Alonso et al, 1994; Torres, 1994; Pacheco, 1998), a componente organizacional torna-se numa mudança politicamente visível com consequências imediatas na reestruturação dos espaços escolares. Tais efeitos têm sido concretizados pela noção de integração territorial. Em primeira aproximação, escreve Lemos Pires (1993, p. 51) “poder-se-ia dizer que o território educativo seria a área geográfica por uma dado estabelecimento educativo”. No contexto da criação das Escolas Básicas Integradas (despacho conjunto 19/SERE/SEAM/90), “o território educativo que lhes está associado representará (...) o território em relação ao qual a escola tem responsabilidades educativas, no âmbito de todos os ciclos e outras modalidades educativas que promovam a elevação do nível educativo de toda a população” (Lemos Pires, 1993, p. 51).

Mais do que qualquer outro nível de ensino, o Ensino Básico, com a escolaridade obrigatória de nove anos, é, por excelência, uma área que trabalha com a comunidade envolvente, isto é, um espaço que deve ser valorizado na selecção, organização e realização das actividades curriculares. A exploração do meio como conteúdo curricular (Pacheco, 1995) é uma das formas de concretizar a educação centrada na comunidade. Embora território e comunidade sejam utilizados como termos sinónimos quando significam o meio envolvente à escola, Benavente et al (1994, p. 62) consideram que “do ponto de vista analítico, o próprio conceito de comunidade constitui muito mais uma ideia-imagem do que um conceito rigoroso. Por trás de comunidade existem muitas problemáticas, relações sociais, noções, imagens e ideias contraditórias (...) quer se utilize a palavra para designar uma aldeia, uma vila, um bairro, um grupo ou qualquer outra entidade supostamente “homogénea”.

No fundo, falar hoje de comunidade significa muito mais que delimitar um objecto empírico, situado num espaço, simples a identificar. “A noção de território sublinha os modos de apropriação individual e colectiva dos espaços e valoriza as suas características estruturais e as práticas sociais que neles se processam”.

A comunidade pressupõe um sentido de pertença colectiva que é construído na base de tradições culturais, interesses, necessidades, expectativas e problemas amplamente partilhados. Assim, “pode definir-se por comunitária a identidade partilhada, a nível das práticas e das representações sociais, por uma comunidade. É esta identidade partilhada, quer se trate de uma comunidade territorial, quer de uma comunidade de interesse que vai permitir aos elementos do grupo cooperarem em torno de objectivos e interesses comuns” (Viegas Fernandes, 1998, p. 126).

É sobre esta identidade partilhada que os novos modos de organização da escola adquirem uma outra face de modo a poder responder ao desenvolvimento global das crianças e a fazer da escola uma unidade organizacional, com um projecto educativo e com projectos curriculares específicos, que se distingue das outras pela sua própria identidade. A este respeito, Zabalza (1996) sublinha que a qualidade escolar associa-se tanto a experiências formativas articuladas entre anos e ciclos quanto à organização curricular e horizontal. Nesta privilegia-se a relação da escola com o meio e a parceria entre estabelecimentos de uma mesma área geográfica, naquela valoriza-se a articulação de projectos de diferentes níveis e/ou ciclos de ensino.

Dentro das fronteiras de um território educativo, ou comunidade, estamos perante diversas possibilidades de agrupamentos de escolas mas desde que determinados critérios sejam salvaguardados como, por exemplo, a proximidade geográfica, a identidade local, a dimensão da população escolar e as condições de articulação entre as escolas.

### 3. A ESCOLA DOS ESPAÇOS RURAIS

Uma das linhas estratégicas avançadas para a consolidação e inovação do sistema educativo português consiste na “criação de uma instituição aberta a transformações dos espaços e tempos tradicionalmente aceites (Silva; Gonçalves; Vitorino e Santos, 1997, p.45). Talvez seja esta, porventura, a principal dificuldade que se pode encontrar no seio das escolas dos espaços rurais, sobretudo os que são caracterizados pelos três seguintes “movimentos demográficos que têm vindo, determinantemente, a condicionar a configuração da rede, ou redes do ensino básico: as migrações internas do interior para o litoral; a concentração urbana; e mais recentemente, a recessão demográfica nacional” (Lemos Pires, 1993, p. 28).

É certo que as áreas urbanas tendem para a aproximação, “verificando-se o fenómeno que Ernani Lopes e outros (1989, p. 131) designam por urbanizar-se sem mudar de lugar”, na medida em que “as populações rurais têm mudado de actividade e alterado os seus hábitos, comportamentos e consumos, urbanizando-se progressivamente” (Cristovão, 1996, p. 24). Apesar desta aproximação, que significa, acima de tudo, a desruralização da sociedade, na realidade dos espaços rurais, com particular incidência nos concelhos de periferia, ou de interioridade, as escolas decrescem, significativa e crescentemente, no número de alunos. Esta tendência origina o isolamento das escolas com as repercussões que se fazem sentir quer no absentismo e mobilidade dos professores, quer nas condições de trabalho dentro das escolas. Tanto uma como outra penalizam de modo efectivo os alunos.

Como reconhece Amiguinho (1996, p. 113), esta condição “irá agravar o seu isolamento, o desfavor da sua comunidade e das famílias, através de uma escola que assim se tende a fechar cada vez mais sobre si mesma, encerrada na sua própria lógica, reduzindo ainda mais o número e a qualidade de interacções de que os alunos podem desfrutar. A incerteza criada sobre as escolas de reduzida população escolar tem um efeito desestabilizador sobre as comunidades que sobrepõem às lógicas organizacional e cultural (com distinção da lógica curricular porque ligada aos conteúdos de aprendizagem) a lógica dos afectos, ou a geografia das emoções locais, ora marcada por tendências de saudosismo da escola da aldeia, povoada de crianças que a alimentavam com o trabalho de sobrevivência de seus pais nas actividades agrícolas, ora assinalada por identidades de espaços sociais concretos.

Nestas circunstâncias, escreve ainda Amiguinho (1996, p. 115), “parece forçoso admitir que a decisão sobre a escola local pode decidir igualmente a sobrevivência da própria comunidade. Não surpreende, por isso, que hoje se levantem vozes e forças (pais, autarcas e grupos e associações locais) que se opõem a determinadas decisões ou que reclamem a participação nessas decisões”. Quer dizer, pois, que o encerramento da escola da aldeia é o declínio da comunidade que ela simboliza?

Há soluções de reestruturação da rede escolar que não obedecem a critérios exclusivamente do foro educativo. Os critérios profissionais estão também na origem de novas redes escolares, particularmente quando se reconhece a questão da profissionalidade (Ludke, 2000), e que “pelo facto de estar sozinho na sua escola, o professor dificilmente pode conceber e elaborar projectos, experimentar práticas inovadoras e o trabalho em equipa e em cooperação com outros profissionais é uma impossibilidade. O receio de correr riscos é ainda maior, a cultura do individualismo e da conformidade na profissão reforça-se e prolonga-se” (Amiguinho, 1996, p. 112).

No caso das escolas do 1º ciclo do ensino básico, tal como para os jardins de infância da educação pré-escolar pública, a autarquia, sobretudo depois do processo de democratização política oco-

rrida com o 25 de Abril, tem assumido novas competências. Segundo Sousa Fernandes (1995, pp. 94-95), “a educação é uma responsabilidade duma instituição específica, de uma obrigação periférica aos interesses municipais, imposta pelo poder central e relutantemente aceite, como era o caso durante o regime anterior, passou a integrar o núcleo normal das intervenções e preocupações municipais. É sem dúvida um dos mais perceptíveis efeitos da democratização do poder local”.

A assunção de novas competências passa de igual modo pela tomada de decisões controversas quanto à redefinição da rede escolar, com as propostas de agrupamentos educativos e de concentração de escolas. Porém, é esta última proposta que mais resistências locais pode suscitar, mormente quando se aceita que a escola da aldeia é o centro de um mundo de imagens por desfazer e o obstáculo principal à perda de símbolos que indelevelmente marcam os percursos das pessoas.

Dentro das resistências comuns, sobretudo as que são veiculadas pelos meios de comunicação adstritos a ideias conservadoras em relação à escola destacam-se os pais que olham para a escola como uma árvore de raízes profundas e os autarcas dos municípios onde as escolas registam um acentuado decréscimo populacional. Estes são obrigados a intervir, tomando decisões que apontam para uma nova rede em que a escola é uma unidade organizacional que se caracteriza não só pela construção de um projecto educativo de identidade local e de projectos curriculares inseridos na cultura contextualizada do meio, mas também pela criação de uma cultura de colaboração entre os professores e de um processo crítico de aprendizagem que é partilhado pelos alunos. A escola isolada - com dois, três ou quatro alunos - não pode ser jamais a escola de uma nova realidade social que tem sofrido nas últimas décadas uma série de rupturas.

No entanto, as resistências estão também do lado dos autarcas dos grandes municípios, que não sentem o isolamento das escolas, quando reconhecem que “não se deve permitir o encerramento de escolas primárias básicas de primeiro ciclo, mesmo que efectivamente elas tenham meia dúzia de alunos, na medida em que a escola tem o papel de ligação ao meio, importantíssimo nos últimos anos, por acção dos docentes, na educação básica dos adultos, razão que nos leva a concluir que qualquer medida contrária a este tipo de actuação contribuirá indiscutivelmente para a desertificação do interior (Almeida<sup>1</sup>, 1995, p. 23).

#### **4. A REALIDADE DE UM CONCELHO: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES**

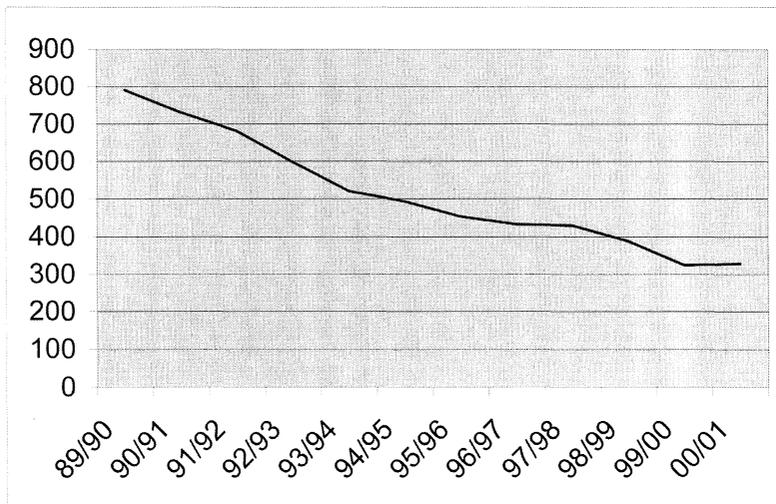
Localizado no Distrito de Viana do Castelo, o Município de Paredes de Coura é, paradigmaticamente, representativo do isolamento das escolas do 1º ciclo do ensino básico. Para Formosinho (1998, p. 25), “em termos organizacionais, o que caracteriza actualmente o Ensino Primário (1º ciclo do básico) em Portugal é a dispersão geográfica, em termos da sua rede escolar, a fragmentação a insularização da escola. Se consultarmos os dados estatísticos, que têm por base os do DEP/GEF, 1992, verificamos que: o número de alunos e o número de escolas do 1º ciclo estão a diminuir. O número de escolas de reduzida dimensão está a aumentar. A percentagem de escolas (núcleos), com menos de 10 alunos tem aumentado (...). A percentagem de escolas (núcleos) de lugar único tem aumentado (...). A percentagem de escolas (núcleos) de 1 ou 2 docentes tem aumentado (...). A percentagem de escolas (núcleos) com mais de 4 docentes tem diminuído. Parece claro que há um desajuste entre esta rede escolar, dimensionada para um mundo rural, e a realidade de

---

1. Intervenção realizada na condição de Presidente da Associação Nacional dos Municípios Portugueses.

uma sociedade urbanizada em queda demográfica no interior. De acordo, com os dados do Instituto Nacional de Estatística, a população do concelho tem vindo a decrescer significativamente, tendo actualmente cerca de dez mil habitantes. Esta dinâmica demográfica regressiva e população envelhecida, tendo o número de idosos por cada 100 jovens aumentado de 115 para 160 de 1991 a 1996, é fortemente condicionante da manutenção das referidas escolas nas vinte e uma freguesias do concelho (Figueiredo, 1999).

Deste modo, a população escolar diminuiu continuamente nos últimos anos, conforme se pode observar no graf. 1:



**Gráf. 1 – População escolar do 1º Ciclo**

Segundo os dados referentes ao ano lectivo 2000/2001 existem no concelho 26 escolas do 1º ciclo do ensino básico, 6 jardins de infância da educação pré-escolar pública e uma escola que abarca os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário. Funciona de igual modo um pólo da escola profissional do Alto Minho interior. Os estabelecimentos escolares estão distribuídos por dois agrupamentos: um vertical, que engloba os alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário; outro horizontal, que integra os jardins de infância e as escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Face à distribuição dos alunos por cada um dos anos do 1º ciclo (quadro I), a autarquia decidiu no sentido da concentração das escolas do 1º ciclo num só edifício na sede do concelho. As escolas situadas nas freguesias funcionarão como espaço de animação comunitária, sala de estudo e espaço cultural.

É neste contexto que surge o estudo sobre a realidade educativa do concelho e que tem como objectivos a caracterização da rede escolar e a análise das representações tanto dos professores como dos encarregados de educação relativamente à constituição dos agrupamentos e à concentração das escolas. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário e de inquérito por entrevista, respectivamente, para os professores e pais. Neste texto são apenas apresentados os resultados decorrentes do questionário, de uma forma parcial, pois o estudo encontra-se em fase de conclusão.

<b>Escolas</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>3º Ano</b>	<b>4º Ano</b>	<b>Total</b>
A	3	6	4	3	16
B	1	4	2	5	12
C	1	1	-	3	5
D	3	7	6	10	26
E	1	9	2	5	17
F	-	1	6	2	9
G	1	-	3	-	4
H	-	3	3	1	7
I	4	5	3	4	16
J	3	5	5	4	17
L	-	-	3	1	4
M	-	-	-	1	1
N	4	1	1	1	7
O	2	4	2	7	15
P	4	3	3	2	12
Q	3	2	2	-	7
R	4	3	4	3	14
S	3	3	-	6	12
T	2	6	-	-	8
U	4	23	23	27	79
V	3	2	2	5	10
X	3	2	5	1	11
Z	-	-	-	3	3
K	-	1	-	7	8
W	-	1	1	2	4
Y	-	3	-	1	4
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>95</b>	<b>80</b>	<b>104</b>	<b>328</b>

**Quadro 1 – População escolar por escola e anos de escolaridade**

Responderam ao questionário 79 educadores e professores assim caracterizados: na sua maioria são do 1º ciclo do ensino básico, têm o grau de bacharel, são profissionalizados, são de nomeação definitiva do quadro da escola, têm entre 41-50 anos, são do género feminino, são naturais e residem no distrito de Viana do Castelo e, por último, encontram-se a leccionar no concelho há escassos anos.

Os professores concordam com o agrupamento vertical do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário (65%), com o agrupamento horizontal dos jardins de infância e das escolas do 1º ciclo (64%) e ainda com a concentração das escolas do 1º ciclo no mesmo estabelecimento (53%).

A quase totalidade dos respondentes (92%) acredita na sua capacidade de adaptação a qualquer mudança que venha a surgir na escola e as representações sobre os agrupamentos e a concentração são globalmente positivas. No entanto, e tendo em consideração os dados resultantes de tabelas de contingência elaboradas em função do nível/ciclo de ensino a que pertencem, os professores do ensino secundário e do ensino básico (2º e 3º ciclos) são mais favoráveis ao agrupamento vertical do que ao agrupamento horizontal e à concentração das escolas. Por outro lado, os educadores e professores do 1º ciclo são favoráveis tanto aos agrupamentos como à concentração. Esta última é mais desejada pelos professores do 1º ciclo do que pelos educadores que trabalham nos jardins de infância da educação pré-escolar.

## CONCLUSÃO

Para a efectivação da territorialização das escolas, diz Azevedo (1995, p. 101) “que uma escola verdadeiramente comprometida num processo de parceria com outras instituições locais é uma escola que tem de nascer de novo, criando as raízes locais e articulando-se com o seu meio envolvente”. E este nascimento não pode ficar reduzido à componente organizacional. De nada servirão os agrupamentos e a concentração das escolas se os professores não forem protagonistas do desenvolvimento local, estabelecendo a articulação necessária entre a escola e o meio local, produtor de identidades que estimulem o exercício de uma cidadania ampla, e a redefinição de espaços e tempos de aprendizagem. A escola situada na comunidade de origem, configurada no espaço mais amplo do concelho ou mais restrito da freguesia, é um capital simbólico que faz a ligação do sujeito a um espaço social delimitado por tradições e valores enraizados no quotidiano das pessoas. Se perder a escola significa perder a comunidade então o fenómeno da deslocalização das crianças para outras escolas deve ser repensado a partir de referenciais que mantenham a escola da comunidade como um espaço social amplamente partilhado, quiçá em melhores condições do que aquelas que actualmente existem. Mas a palavra aqui cabe essencialmente aos movimentos colectivos cuja acção é norteadada por uma lógica cultural, tal como defende Touraine (2000). Evocando Maffesoli, citado por Alves (2000, p. 27), “há momentos em que o indivíduo significa menos do que a comunidade na qual ele se inscreve. Da mesma forma, importa menos a grande história factual do que as histórias vividas no dia-a-dia, as situações imperceptíveis que, justamente, constituem a trama comunitária. Estes são dois aspectos que me parecem caracterizar o significado do termo *proxemia*. Naturalmente, devemos estar atentos ao componente relacional da vida social. O homem em relação. Não apenas a relação interindividual, mas também a que me liga a um território, a uma cidade, a um meio ambiente natural que partilho com outros. Estas são as pequenas histórias do dia-a-dia: tempo que cristaliza em espaço. A partir daí, a história de um lugar se torna história pessoal. Por sedimentação, tudo o que é insignificante - rituais, odores, ruídos, imagens, construções arquitectónicas - se transforma no que Nietzsche chamou de *diário figurativo*. Diário que nos ensina o que é preciso dizer, fazer, pensar, amar”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Almerindo (1999). *Educação básica. Democracia e cidadania. Dilemas e perspectivas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Almeida, Mário (1995). Discurso do Presidente da Associação Nacional dos Municípios Portugueses. In Conselho Nacional da Educação. *Actas do Seminário Educação, comunidade e poder local*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação, pp. 23-28.
- Alonso, M. Luisa et al (1994). *A construção do currículo na escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Altrichter, Herbert e Elliott, John (2000). *Images of educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Alves, Natália; Cabrito, Belmiro; Canário, Rui e Gomes, Rui (1996). *A escola e o espaço local. Políticas e actores*. Lisboa: IIE.
- Alves, Nilda (2000). Espaço e tempo de ensinar e aprender. In V. Candau (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 21-23.

- Amiguiño, Abílio (1996). Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural. *In* Conselho Nacional da Educação. Actas do Seminário *Educação e meios rurais. Problemas e caminhos do desenvolvimento*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação, pp. 110-132.
- Azevedo, Joaquim (1995). Educação e comunidade local. *In* Conselho Nacional da Educação. Actas do Seminário *Educação, comunidade e poder local*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação, pp. 81-107.
- Benavente, Ana *et al* (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Cristovão, Artur (1996). Desenvolvimento dos meios rurais. *In* Conselho Nacional da Educação. Actas do Seminário *Educação e meios rurais. Problemas e caminhos do desenvolvimento*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação, pp. 23-32.
- Figueiredo, António (coord.) (1999). Paredes de Coura. *Estudo de oportunidade de desenvolvimento, investimento e emprego para o concelho*. Paredes de Coura: CMPC.
- Formosinho, João (1998). O Ensino Primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos PEPT 2000, nº18.
- Gimeno, José (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.
- Lemos Pires, Eurico (1993). Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica. Porto: SPCE.
- Ludke, Menga (2000). A pesquisa do professor da escola básica: que pesquisa, que professor? *In* N. Alves (2000). Espaço e tempo de ensinar e aprender. *In* V. Candau (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 101-114.
- Pacheco, José (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos PEPT 2000, nº 7.
- Pacheco, José (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos PEPT 2000, nº18.
- Pérez Gómez, Angel (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *In* J. Gimeno e A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 17-33.
- Silva, M. Celeste; Gonçalves, J. Alberto; Vitorino, Teresa e Santos, Maria (1997). *(Trans)Formar é possível. Relato de uma escola em mudança. Estudo de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa-Fernandes, António (1995). Educação e poder local. *In* Conselho Nacional da Educação. Actas do Seminário *Educação, comunidade e poder local*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação, pp. 45-63.
- Viega Fernandes, João (1999). Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. *In* A. Nóvoa & M. Apple (org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp.113-150.

Tadeu da Silva, Tomaz (2000). *Manifesto pós-estruturalista em educação* (policopiado).

Torres, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

Zabalza, Miguel org.). (1996). *Calidade de la educación*. Madrid: Morata.