

Medidas de Apoio às Escolas Isoladas e aos Professores Deslocados

Parecer Nº1/91 do Conselho Nacional de Educação

Preâmbulo

No uso da competência que lhe é conferida pela Lei nº31/87, de 9 de Julho, e nos termos regimentais, a solicitação do Grupo Parlamentar do Partido Socialista, após apreciação do projecto de parecer elaborado pelo Conselheiro Relator Prof. Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 6 de Fevereiro de 1991, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seguinte

Parecer

1. Introdução

1.1 O Conselho Nacional de Educação foi solicitado pelo Grupo Parlamentar do Partido Socialista a pronunciar-se acerca de um Projecto de Lei sobre Medidas de Apoio às Escolas Isoladas e aos Professores Deslocados, que apresenta as seguintes propostas:

A-No artº1º :“2.Considera-se deslocado o professor que seja colocado em escola e localidade diferentes das anteriores e que obriguem a uma mudança de residência ou ao percurso quotidiano ou semanal de distâncias excessivas, acima de níveis a definir por regulamento”.

B-No mesmo artigo considera-se igualmente que o território do Continente terá quatro zonas com graus de isolamento, de qualidade de vida, de acesso aos equipamentos culturais e comerciais e de proximidade das redes de comunicação: A=sem qualquer meio de transporte colectivo; B=com transportes colectivos irregulares (não diários); C=zona periférica...devendo os apoios, incentivos e compensações beneficiar prio-ritariamente as zonas mais isoladas.

C-Prevê-se um rol de medidas a tomar com prioridade para professores de zonas mais isoladas:

Subsídio de mudança válido por sete anos (artº2º);

Subsídio de residência válido por dez a cinco anos (artº3º);

Subsídio de transporte entre a residência e a escola, para além de 200Kms mensais (artº4º);

Subsídio de isolamento em alternativa ao subsídio de residência e de transporte (artº5º);

Bonificação do tempo de serviço até 40% para um mínimo de 3 anos consecutivos (artº6º);

Subsídio de formação até 10% do vencimento (artº7º);

Acesso à formação até 10 dias úteis por ano escolar (artº8º);

Ano sabático ao fim de 5, 7 ou 10 anos, consoante a zona (artº9º).

D-Prevê-se, no artº10º, um conjunto de medidas a levar a efeito pelo Ministério da Educação para apoio à formação e informação dos professores e às escolas isoladas, acrescentando-se no artº11º um fundo especial consignado à realização de actividades culturais destinadas aos alunos.

E-No artº12º refere-se o horário normal de um dia inteiro de escolaridade adaptável a cada realidade, de acordo com decisão conjunta de professores e encarregados de educação.

F-Preconiza-se, no artº13º, a integração de escolas isoladas (especialmente as que têm menos de cinco lugares) com conselhos escolares na sede de cada município, criando estruturas de comunicação e coordenação dos professores.

G-Preconiza-se ainda (artº10º a 20º) que o Ministério da Educação tome iniciativas sobre:

Apoio à criação de associações de escolas e de professores, para fomentar a comunicação;

Visitas a todas as escolas do ensino básico e secundário por técnicos da Inspeção de Saúde;

Visitas a todas as escolas do ensino básico e secundário por especialistas em segurança;

Visitas a todas as escolas do ensino básico e secundário por médicos e especialistas;

Criação de um Gabinete Vocacional por concelho;

Mecanismos de discriminação positiva dos alunos com menores recursos económicos;

Programas de equipamento das escolas de modo a obter adequados rendimentos escolares;

O cuidado sistemático e assíduo das instalações escolares;

Um programa de construção de cantinas ou bufetes em todas as escolas.

1.2 O Projecto de Lei sobre Medidas de Apoio às Escolas Isoladas e aos Professores Deslocados em apreciação apresenta vários méritos. Passados vários anos sobre a aprovação da Lei de Bases que relançaria a reforma educativa ainda não se sentiram efeitos benéficos nas escolas mais isoladas e com este Projecto de Lei pretende-se concretizar uma reforma educativa que não pode ficar restringida a grandes diplomas e linhas gerais, devendo também considerar situações concretas de maior desfavorecimento. Dá-se uma contribuição para a integração das escolas isoladas, indicando-se que o sentido de qualquer solução terá de passar pela integração dessas escolas. Procura-se incentivar os professores a viverem ou a deslocarem-se para zonas isoladas onde é difícil viver e particularmente difícil exercer a profissão docente. As medidas propostas apresentam-se como magnânimas, embora se encontrem no limiar do irrealizável, sobretudo no domínio das capacidades financeiras disponíveis. Por outro lado, comete-se ao Estado a concretização da solução de problemas específicos locais para os quais devem ser responsabilizadas directamente as estruturas locais de administração, embora com solidariedade, apoio e eventual compensação por parte de toda a comunidade nacional. Mas o principal mérito do Projecto de Lei consistirá, sem dúvida, na oportunidade de se aprofundar as noções de integração de escolas isoladas e de fixação local dos docentes.

2. A Integração de Escolas Isoladas

2.1-A Situação das Escolas Isoladas

Em 1989/90 havia 9 570 escolas oficiais do 1º ciclo do ensino básico: 840 escolas tinham menos de 10 alunos, 868 escolas de 10 a 15 alunos, 1403 escolas de 15 a 26 alunos, 2 319 escolas de 27 a 50 alunos, 2 112 escolas de 51 a 100 alunos e 2 028 escolas tinham mais de 100 alunos (*GEP - Base de Dados de Educação: escolas em funcionamento em 1989/90*)

com valores de frequência de 1987/88). Donde: um terço destas escolas tem menos de 27 alunos e dois terços têm apenas uma ou duas salas, estando situadas em áreas rurais, dispersas de modo a assegurar que a maior parte das crianças não tenha de percorrer mais de 3Kms para ir à escola. Nos últimos 3 anos foram extintas ou suspenso o funcionamento de 144 escolas primárias, com valores de frequência muito baixos e cujo transporte para outra escola foi garantido através nomeadamente de Acordos de Colaboração entre a Administração Central e os Municípios no quadro do PIPSE (*Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar*).

No mesmo ano havia em funcionamento 1 006 Postos de Recepção da Telescola - CPTV: 111 desses postos tinham menos de 15 alunos, 102 de 15 a 19 alunos, 209 de 20 a 29 alunos, 316 de 30 a 59 alunos, 203 de 60 a 119 alunos e em 65 postos havia mais de 120 alunos (*GEP - Base de Dados de Educação: escolas em funcionamento em 1989/90 com valores de frequência de 1987/88*). Donde:73% desses postos tinha menos de 60 alunos. Nos últimos três anos foram extintos 186 postos CPTV.

Também no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário há zonas onde algumas turmas passam um ano inteiro sem alguns professores, porque estes não se sentem atraídos por essas escolas ou localidades.

No entanto, a parte significativa das escolas isoladas é constituída por escolas do 1º ciclo do ensino básico e postos do CPTV (Telescola), em zonas rurais. Nessas mesmas zonas não há ainda condições para ser assegurada a educação pré-escolar por falta do número mínimo de crianças, verificando-se que as crianças dessas zonas desfavorecidas não têm acesso à educação pré-escolar institucional, apesar de haver excepções que confirmam a regra. A principal incidência das escolas isoladas verifica-se, assim, em áreas rurais e, sobretudo, ao nível do 1º e 2º ciclos do ensino básico.

2.2-As Hipóteses de Solução

A grande opção que tem a fazer-se consiste em:

A) Ou integrar as escolas isoladas de áreas rurais de modo que numa determinada zona pedagógica concelhia todas as unidades escolares pertençam a uma mesma escola, entendida aqui como estabelecimento com gestão própria e capacidade de decisão para escolher os meios mais adequados para garantir uma escolaridade obrigatória de qualidade e adequada aos interesses locais da comunidade em que a escola está inserida;

B) Ou deixar essas escolas isoladas como têm estado até ao momento, mantendo uma pulverização de pequenas escolas desinseridas da comunidade local e tuteladas pela longínqua Direcção Regional ou pelo mais longínquo Ministério da Educação;

C) Ou fechar sistematicamente essas escolas, por decisão da administração regional ou nacional, à margem da vontade e responsabilização da comunidade local.

Esta opção implica uma tomada de posição perante os níveis de administração do sistema educativo previstos no artº43º da Lei de Bases do Sistema Educativo: "2-O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico. 3- -Para efeitos do número anterior serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção". No artº44º prevê-se: "Leis especiais regulamentarão a delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração, tendo em conta que serão da responsabilidade da administração central, designadamente, as funções de: ...b) Coordenação e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada; ... d) Definição dos critérios gerais de implantação da rede escolar, da tipologia das escolas e seu apetrechamento, bem como das normas pedagógicas a que deve obedecer a construção de edifícios escolares..."

Daqui parece concluir-se que sem os três níveis diferenciados de estruturas administrativas não poderá encontrar-se uma solução equilibrada, porque a cada nível são cometidas funções próprias de modo a garantir a diversidade na unidade e a autonomia eficaz na solidariedade nacional. No momento presente há um nítido desequilíbrio das estruturas administrativas da educação pelo facto de se ter implementado uma regionalização educativa desintegrada da regionalização administrativa e não estar definido o que é o nível local de administração escolar. Este desequilíbrio provocado pelo empolamento das estruturas intermédias mostra a incapacidade para resolver os problemas concretos de forma eficaz e a contento das comunidades locais, por um lado, e reaviva, por outro, a tentação da eficácia controlada a nível central. Para equilibrar a presente situação parece necessário reforçar as estruturas locais de administração educativa, de modo a permitir uma gestão eficaz e participativa dos estabelecimentos escolares, o que não pode ser feito sem uma redefinição da rede escolar no seu conjunto, a qual parece ter de assentar em zonas pedagógicas correspondentes a comunidades locais e não em construções escolares como actualmente. Todos os recursos educativos da colectividade, dos edifícios e equipamentos aos agentes de educação, devem estar ao serviço da comunidade local e não o contrário. Esses recursos devem ser geridos a nível local com responsabilização da própria comunidade.

Ao emitir parecer sobre a Gratuitidade da Escolaridade Obrigatória - Acção Social Escolar, o Conselho Nacional de Educação no Parecer nº1/89 estabeleceu já o acordo em relação ao aumento de competências por parte das autarquias, nomeadamente, no que se refere aos transportes escolares, mas salvaguardando explicitamente que “os municípios serão compensados pelo Estado do acréscimo dos custos financeiros resultantes do alargamento das suas atribuições no âmbito do apoio social escolar” (artº11º). No mesmo Parecer, no mesmo artigo, o Conselho propôs que “a extinção de escolas (...) apenas (*seja*) decidida se houver possibilidade efectiva de utilizar os meios de transporte aí referidos. Em caso contrário, não serão extintas escolas, ainda que a sua frequência se restrinja a um número dígito de alunos”. Porém, ao defender-se que cada estabelecimento de ensino disporá, sempre que possível, de refeitório escolar e, enquanto isso não for realidade, disporá, no mínimo, de um bufete com uma função supletiva daquele, para o que será convenientemente apetrechado e dotado dos meios necessários, entra-se num normativo em que é de toda a conveniência a participação da comunidade para que a resolução dos problemas locais seja solidária, realista e equilibrada.

Por outro lado, o Parecer nº4/90 estabeleceu o acordo quanto ao agrupamento das escolas do 1º ciclo e da educação pré-escolar em zonas pedagógicas e ao agrupamento de diferentes níveis ou ciclos de escolaridade em escolas básicas integradas.

Parece, assim, que a solução para as escolas isoladas consiste na sua integração.

Resta, porém, definir o que é a integração das escolas isoladas. A forma como for feita essa integração é determinante do êxito ou fracasso da solução encontrada. Na integração das escolas isoladas parece conveniente ter em consideração as seguintes coordenadas: a integração comunitária que adquire características próprias na escola em meio rural e a integração longitudinal concretizada na escola básica.

2.3-A Integração Comunitária da Escola em Meio Rural

A educação em meio rural tem sido considerada como um problema-chave do desenvolvimento e do futuro da humanidade. As áreas rurais têm sido as menos desenvolvidas, as mais sujeitas a pressões de êxodo demográfico, as mais afectadas pela falta de condições razoáveis de vida, pela insuficiência de meios de transporte e distribuição de redes de energia e de produtos; onde a falta de estruturas institucionais é flagrante. As relações sociais e a organização da produção são geralmente rudimentares e a produtividade média é baixa. As pessoas que vivem em áreas rurais encontram-se na maior parte das vezes num círculo vicioso de subdesenvolvimento e isolamento, conduzindo à estagnação ou ao êxodo que funciona como promoção social para os jovens mais escolarizados.

A escola rural raramente dispõe de qualquer recurso para além de uma austera sala com carteiras e um quadro preto; o professor ou a professora tem de fazer todos os dias um longo e muitas vezes penoso trajecto para chegar à escola, porque mora longe e não está inserido na comunidade, falando, por vezes, uma linguagem inacessível ou desajustada às crianças e

aos pais das crianças. Esta escola mal adaptada e subdesenvolvida reforça o subdesenvolvimento local e constitui um dos motores do êxodo rural. Por isso, é muitas vezes sentida pela própria comunidade mais como um mal do que como um bem e, como as pessoas destas zonas não têm capacidade para contestar esta situação ou se libertarem deste círculo vicioso, acabam por abandonar simplesmente a escola, deixando-a para os professores que também não querem para lá ir.

O desenvolvimento social global não poderá efectuar-se sem o desenvolvimento agrícola e uma atenção especial tem de ser prestada às zonas rurais, não indiscriminadamente, mas assentando num planeamento integrado dessas zonas, o que não corresponde nem a deixar tudo como está nem a transferir tudo para zonas de maior densidade populacional. Na estratégia do desenvolvimento integrado a educação não é condição suficiente para a mudança, mas é sem dúvida condição necessária ao desenvolvimento global, em geral, e sócio-económico, em particular. Educação e desenvolvimento são interdependentes: desenvolvendo a agricultura desenvolver-se-á a escola rural e desenvolvendo a escola rural desenvolver-se-á a agricultura, o que não quer dizer que basta desenvolver uma para desenvolver suficientemente a outra. O êxito de qualquer estratégia de desenvolvimento depende da integração dos diferentes factores de desenvolvimento e aí a estratégia de desenvolvimento das estruturas educativas não se pode fazer à margem das outras estratégias integradas de desenvolvimento.

A UNESCO tem-se feito eco de várias experiências, a nível mundial, do Perú à Polónia, dos Camarões à URSS, de Cuba à Tunísia, implementadas para desenvolver as escolas em meio rural. As principais coordenadas dessas experiências desenvolvidas ao longo das últimas décadas podem sintetizar-se em:

- Organização do transporte dos alunos e criação de cantinas e internatos;
- Deslocação dos professores para dar as lições aos alunos dispersos;
- Serviços itinerantes de apoio às pequenas escolas dispersas;
- Descentralização das estruturas administrativas a nível comunal;
- Concentração da rede escolar em escolas com infantários, escolaridade obrigatória e iniciação profissional agrícola;
- Organização de núcleos educativos geridos pelos representantes das partes interessadas da comunidade local e constituídos por um centro-logístico, coordenação e dinamização e as unidades locais dispersas que estão ligadas ao centro-base, onde os alunos se podem deslocar e donde podem receber o apoio de professores especializados e os recursos necessários.

Esta última orientação tem-se revelado como a mais inovadora e portadora de mais potencialidades de alterações positivas e perduráveis no domínio da educação. Aliás, caracteriza-se por uma atitude de descentralização administrativa a nível local, implicando todos os interesses no processo educativo e aproveitando, assim, todos os recursos comunitários para uma escola integrada na comunidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece no artº37º: “2. O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens.” No seu artº39º: “3.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”. E no artº62º: “5.O Governo elaborará um plano de emergência de construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, no sentido de serem satisfeitas as necessidades da rede escolar, com prioridade para o ensino básico.”

O PRODEP “é uma tentativa para reverter esta situação investindo, de modo drástico, sistemático e persistente, somas avultadas na educação em Portugal, para que pelo menos a próxima geração consiga uma certa paridade com os nossos parceiros comunitários”. Mas

não se vê nele uma efectiva prioridade para o ensino básico nem se o planeamento da rede está a ser feito tendo em consideração o artº37 e o artº39º da LBSE.

Só a nível local, integrando todos os intervenientes na vida da comunidade, será possível racionalizar e otimizar os recursos para que sejam atingidos os objectivos que nos propomos para garantir que todos e cada um cheguem à escola ou que a escola chegue a todos e cada um, numa perspectiva de igualdade de oportunidades em que a igualdade passe a significar a melhor educação para cada um e o princípio da igualdade de oportunidades contenha em si uma dinâmica compensatória pelo próprio sistema educativo e social para todas as inferioridades naturais, económicas, sociais, culturais ou geográficas. Por outras palavras, que seja portador de discriminações positivas compensatórias, uma vez que a igualdade de oportunidades não se limita ao formalismo igualitário nas condições de acesso à educação, mas ao êxito pessoal de cada um pela realização das suas possibilidades até ao limite do possível, não só à entrada, como durante e à saída da escola. Se “ninguém pode ficar à porta da cidade” ou da escola, todos devem sair dela tendo desenvolvido ao máximo as suas capacidades, mesmo que vivam em áreas rurais. A todas e a cada uma das crianças devem ser asseguradas as condições necessárias para que obtenham êxito, pelo menos e para já, nos primeiros 6 anos de escolaridade (1º e 2º ciclo do ensino básico): transporte, alimentação, material escolar, professores especializados em áreas que requerem especialização e alojamento para os casos em que não possa ser assegurado transporte. (*Parecer nº1/89 do Conselho Nacional de Educação sobre Gratuitidade da Escolaridade Obrigatória- Acção Social Escolar*). E, para isso, é necessária a mobilização e a optimização integrada de todos os recursos humanos e físicos da comunidade, interligando-se a escola e o meio, fazendo participar na gestão da escola não apenas os docentes, mas também os pais, as autarquias e as instituições culturais.

Parece urgente redefinir toda a rede escolar, baseando-a em zonas pedagógicas correspondentes às áreas concelhias ou suas subdivisões e integrar em cada zona pedagógica todos os recursos disponíveis, geridos localmente, de modo a garantir a mobilização e responsabilidade de toda a comunidade local para os problemas de todos e de cada pequena parcela isolada da comunidade. Podem, assim, integrar-se as actuais escolas isoladas de determinada zona rural numa escola, entendida como estabelecimento com gestão própria e capacidade de decisão para escolher os meios mais adequados para garantir uma escolaridade obrigatória de qualidade e adaptada aos interesses da comunidade em que a escola está inserida.

2.4-A Integração Longitudinal Concretizada na Escola Básica

A rede escolar em Portugal é formada por escolas que correspondem aos níveis de expansão de escolaridade obrigatória, verificando-se que o aumento quantitativo em casos de escolaridade não foi acompanhado por uma alteração qualitativa do tipo de escolas e do ensino. Assim, temos as escolas do 1º ciclo do ensino básico (escolas primárias), as do 2º ciclo do ensino básico (escolas preparatórias) e recentemente proliferam as escolas C+S (escolas do ciclo preparatório e secundárias ou do 2º e 3º ciclo do ensino básico). O alargamento da escolaridade obrigatória não implicou a alteração da tipologia das escolas oficiais, mantendo-as diferenciadas por níveis estanques, de modo que o 1º e 2º ciclos nunca foram assegurados na mesma escola com os mesmos docentes com a mesma formação. No entanto, a aplicação do conceito de *ensino básico/escola básica* deveria ter tido implicações na organização da rede escolar e na dimensão e tipologia dos estabelecimentos de ensino.

O conceito de *educação básica/escola básica* é recente. Refira-se, antes de mais, que as designações “educação básica” e “escola básica” correspondem exactamente a “educação de base” e “escola de base”, uma vez que são a tradução da língua inglesa e da língua francesa, respectivamente “basic education/basic school” e “éducation de base/école de base”. Não se vê, pois, qualquer justificação para a distinção conceptual entre “educação básica” e “educação de base”, por um lado, e “escola básica” e “escola de base”, pelo outro. O relatório FAURE (1972: *Aprender a Ser/Apprendre à Être*, p.207) fala apenas uma vez em educação básica (“éducation de base”, em inglês “basic education”) como um dos três grandes níveis da educação ao referir-se à reforma educativa então a implementar num país da América Latina e que previa a reorganização global do sistema na perspectiva da educação permanente. Em 1974 um grupo internacional de peritos reuniu-se na UNESCO para preparar os elementos necessários à construção do modelo de educação básica. Finalmente a 35ª sessão da Conferência Internacional da Educação (1975) consagrou o

conceito de educação básica como a base de qualquer sistema educativo estruturado na perspectiva da educação permanente (HUMMEL: 1977). Entre nós a proposta de reforma do sistema educativo português apresentada por Veiga Simão (com equipa presidida por Fraústo da Silva, dirigida por Adelino Amaro da Costa e de que faziam parte Roberto Carneiro, Teresa Ambrósio, M. Emília Freire, J. P. Martins Barata, Vitor Anunciada, Antonieta Rodrigues, Abel Mateus, Ferreira de Castro e Paulo Bárcia) usava já em 1972/73 a designação de *ensino básico e escolas básicas* (OCDE:1976). A designação *escola básica* aparece como diferenciando-se da de ensino primário por não se limitar aos poucos anos de escolaridade inicial nem à noção tradicional de ensino, mas integrando também aspectos pluridimensionais atribuíveis à noção mais englobante de educação. A escola básica apresenta-se, pois, como um ensino primário modificado com mais anos de escolaridade e valorizando outros aspectos não apenas cognitivos, aparecendo como a escola da educação pluridimensional.

Os sistemas educativos ocidentais caracterizaram-se, até à década de 60, pela sucessão de três grandes níveis: o primário de curta duração para todos; o secundário longo e fortemente selectivo desde a entrada, dividindo-se em clássico e técnico; e a universidade. Os exames constituíam barreiras eficazes no acesso aos níveis seguintes. A década de 60 viu surgir uma situação de desafogo e euforia, que levou a profundas transformações económicas, sociais e culturais. A expansão económica levou a que em diversos países se considerasse a educação como a escada para chegar à promoção económica e social. A educação começou a ser reclamada como um direito, não só no acesso, como nas possibilidades de sucesso. A expansão dos conhecimentos e as suas rápidas mudanças no ajustamento às transformações científicas e tecnológicas exigiu que os sistemas educativos se adaptassem a tempos de mudanças rápidas e transformações profundas. Os sistemas educativos começaram a não corresponder ao que lhes era exigido e foram pressionados a transformar-se. Em primeiro lugar estabeleceu-se a necessidade de aumentar a duração da escolaridade obrigatória, conceito que tem sido interpretado de formas diversas (*Anexo ao Parecer nº1/89 do Conselho Nacional de Educação*). Num relatório da OCDE (1983) pode ler-se: “o ensino obrigatório é o período durante o qual se espera que a criança adquira a sua formação básica. Embora haja uma coincidência importante entre o ensino obrigatório e o ensino básico, estão longe de se identificarem. Num mesmo sistema educativo pode haver diferentes formas de ensino básico”. Países há, e são cada vez mais, onde a maioria das crianças ultrapassa a escolaridade obrigatória e o que se poderia entender por educação básica. Por outro lado, há, nuns países mais do que noutros, grande número de crianças que abandonam a escola antes do fim da “obrigatoriedade” escolar. Dada a complexidade de problemas postos e a sua repercussão na ordem jurídica e na boa consciência social fala-se, por isso, habitualmente de escolaridade obrigatória. No entanto, o carácter repressivo desta obrigatoriedade praticamente desapareceu, defendendo-se hoje que é mais importante garantir melhores condições de preparação para acesso à vida activa do que ir durante muitos anos à escola.

Por um lado, há certos países (Portugal é um deles) que identificam escolaridade obrigatória com ensino básico, daí resultando que a expansão quantitativa do sistema educativo não é acompanhada das adequadas transformações de índole qualitativa (assim, em Portugal, a escolaridade obrigatória foi estendida para nove anos, mantendo-se a escola primária de 4 anos a que se tinha acrescentado, nos anos 60, o ciclo preparatório e a que se acrescentou, nos anos 80, o ensino unificado). Nestes países o alargamento da escolaridade obrigatória tem encontrado sérias dificuldades, sobretudo devido ao facto de no ensino primário haver o regime de professor único e no ensino pós-primário haver professores com formações especializadas em relação aos professores do ensino primário. Os alunos sentem uma clivagem ao mudar de escola com professores muito diferentes, com critérios de avaliação bastante distintos e com uma linguagem concorrencial em relação aos professores do ensino primário e que, no fundo, procura justificar uma diferença do estatuto sócio-profissional decorrente de uma formação inicial de níveis diferentes.

Por outro lado, porém, há países em que não se confunde escolaridade obrigatória com ensino básico. Tendem a substituir o conceito de escolaridade obrigatória pelo de generalização ou universalização da escolaridade a tempo inteiro até aos 16 anos. Igualmente se nota a tendência para estender a escola básica até aos 12 anos. Quanto ao início, porém, da escola básica, verifica-se uma sensibilidade cultural para a qual são buscadas, por vezes, razões científicas justificadoras. Na Dinamarca, como nos países escandinavos, procura evitar-se uma escolarização precoce das crianças, retardando a

entrada na escola de ensino formal para os sete anos de idade. Enquanto na Holanda se considera o início da escola básica aos quatro anos, a meio tempo, e aos cinco anos, a tempo inteiro, de modo a garantir uma escolarização suave e flexível que respeite o ritmo de cada uma das crianças sem as pretender alfabetizar precocemente, introduzindo, pelo contrário, na idade escolar tradicional os métodos criativos da educação até agora considerada pré-escolar.

A explosão urbana, com todos os fenômenos que lhe estão ligados, explica a necessidade social recente de guardar as crianças pequenas que não têm com quem ficar em casa quando a mãe vai trabalhar. A universalização da educação ao nível dos 4 e 5 anos de idade constitui, assim, um problema social e uma prioridade política. Uma vez resolvido o problema social, descarta-se a sua própria definição, deixando de ser um problema com urgência política. Diferentes investigações confirmam a ideia generalizada de que a educação destes níveis etários tem uma função primordial no desenvolvimento dos níveis posteriores de educação. A sua eficácia compensatória é mesmo posta em questão por alguns autores: não basta a escolarização por si só, que pode até tornar-se negativa; é preciso educar, respeitando cada criança. A ausência de uma definição de objectivos orientadores impede qualquer coordenação entre estabelecimentos diferentes ou educadores do mesmo estabelecimento, impossibilitando qualquer concertação com o ensino primário: a ruptura daí decorrente é fonte de insucesso, por vezes, fatal a título definitivo. Assumindo esta situação, o Conselho da Europa recomendou em 1988 que se favorecesse a continuidade de um processo educativo contínuo entre os 3/4 e os 11/12 anos de idade. "É importante melhorar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário, para garantir que as práticas pedagógicas acompanhem e favoreçam um desenvolvimento contínuo da criança. Os métodos educativos dos jardins de infância devem ter em conta os diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, para estimular e reforçar esse desenvolvimento. Os processos de aprendizagem e as técnicas de ensino utilizadas deveriam levar à criação de um processo contínuo sem interrupções *para as crianças dos 3-4 anos aos 11-12 anos numa mesma escola básica (com o mesmo pessoal com a mesma formação).*"(CONSELHO DA EUROPA: 1988, Projecto nº8 - Inovação no ensino primário. Recomendações, 4.2.2.3).

Das tendências generalizadas na maior parte dos parceiros da Comunidade Europeia pode constatar-se que a dimensão das escolas tende a abarcar a faixa etária dos 3/4 aos 11/12 anos, correspondendo aos nossos 1º e 2º ciclos do ensino básico e ainda os 4 e 5 anos de idade. As escolas com esta tipologia, com professores que podem leccionar em todos estes anos considerados como do mesmo nível, favorecem uma dimensão de escola que não tenha número reduzido ou excessivo de alunos. Por outro lado a articulação do desenvolvimento e integração da rede escolar com os transportes escolares das crianças e dos professores é feita a nível concelhio.

Em Portugal, nota-se uma grave lacuna na definição dos critérios gerais de implantação da rede escolar, da tipologia das escolas e seu apetrechamento, bem como das normas pedagógicas a que deve obedecer a construção de edifícios escolares. Poderia dizer-se que o Despacho Conjunto nº19/SERE/SEAM/90 (D.R: II Série nº111 de 15-5-90) visa lançar a forma adequada para encontrar as tipologias de estabelecimentos educativos necessárias para a escolaridade obrigatória de nove anos. No entanto, parece dar-se importância secundária a este assunto, que é relegado para experiências de âmbito regional sem discussão a nível nacional e impedindo-se a comunidade científica interessada de participar com o rigor metodológico que garanta a seriedade das experiências. Mas não só a nível técnico como a nível político a discussão aprofundada dos critérios gerais de implantação da rede e da tipologia das escolas é neste momento oportuna e indispensável.

A integração longitudinal do ensino básico garantirá que mesmo as unidades escolares de áreas mais desfavorecidas tenham acesso a serviços necessários previstos pelo Projecto de Lei em apreciação: sejam visitadas, por técnicos da Inspeção de Saúde, por especialistas em segurança e por médicos e especialistas; tenham um Gabinete Vocacional; activem mecanismos de discriminação positiva que atinjam não só os alunos com menores recursos económicos, mas também aqueles que tradicionalmente não têm continuado na escola para além do 1º ciclo do ensino básico; incentivem programas de equipamento das escolas de modo a obter adequados rendimentos escolares, não só nas escolas mais centrais, mas também nas escolas mais periféricas onde esses programas são ainda mais necessários; fomentem o cuidado sistemático e assíduo das instalações escolares; implementem um

programa de construção de cantinas ou bufetes em todas as escolas. E ainda que garantam que as crianças não fiquem sem professor, quando este por qualquer motivo faltar.

Uma integração longitudinal do ensino básico tem de ser progressiva, começando de baixo para cima. O primeiro passo para essa integração deve dar prioridade à continuidade entre os actuais 1º e 2º ciclos do ensino básico. Sobretudo em áreas rurais as crianças das escolas primárias tradicionais estão muitas vezes isoladas e não têm acesso aos recursos educativos e informativos de que dispõem os seus colegas das escolas de áreas mais urbanas, ficando por isso numa situação de desfavor que os vai penalizar na evolução da sua vida escolar e social. A integração das escolas primárias (1º ciclo) em grupo escolar em que haja uma escola do 2º ciclo permite que as crianças da periferia venham uma vez por semana à escola central onde há mais recursos e que essa escola possa enviar professores especializados e recursos móveis às escolas da periferia.

O Parecer nº5/89 (-3.3) estabeleceu já o acordo sobre a conveniência da equiparação de todos os diplomas de formação inicial de professores ao grau de licenciatura, o que facilitará a mobilidade dos professores entre os 1º e 2º ciclos do ensino básico, bem como entre a pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico.

A função da escola básica para todos não se limita a uma primária alfabetização funcional feita por um professor isolado e, por isso, a sua função só pode ser plenamente desempenhada quando nela houver uma equipa de professores aptos a trabalhar em grupo e de modo interdisciplinar, conscientes do desenvolvimento psicológico dos alunos, capazes de estabelecer com eles uma adequada relação e utilizar uma metodologia flexível que permita avaliar o progresso de cada aluno e a eficácia da própria programação e métodos educativos. Embora no 1º ciclo do ensino básico haja um professor principal por turma, este deve ser coadjuvado por professores especializados em determinadas áreas. Este tipo de educação implica a utilização integrada, otimizada e flexível de todos os recursos humanos e materiais da comunidade educativa: desde edifícios e equipamentos aos agentes de educação, garantindo-se a mobilidade de professores especializados para as expressões no 1º e 2º ciclos do ensino básico, bem como o uso dos ginásios, laboratórios, oficinas, instrumentos musicais, material audiovisual, informático e de reprodução de textos. As vantagens da integração do 1º e 2º ciclos do ensino básico na mesma escola ou grupo escolar com os mesmos professores com a mesma formação mostram como essa integração é aconselhável para facilitar a continuidade, otimizar os recursos e assegurar o sucesso de todos. Para a escola em área rural essa integração não é só aconselhável como se revela indispensável e urgente. Daí que nenhuma unidade do 1º ou do 2º ciclo do ensino básico deva ficar desligada duma escola ou grupo escolar em que haja os dois ciclos iniciais do ensino básico e classes de educação pré-escolar.

3. A Fixação Local dos Docentes

3.1 - A L.B.S.E. no artº 45º é explícita: “1 - O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a *fixação local dos respectivos docentes*.” Sem fixação local dos docentes parece não ser possível a integração comunitária da escola, daí decorrendo que a fixação local dos docentes é um factor de primordial e determinante importância, devendo constituir uma das prioridades estratégicas no reordenamento da rede escolar.

A fixação local dos docentes não é referida explicitamente no Projecto de Lei em apreciação. Mesmo o previsto “subsídio de mudança para zonas de periferia” (artº 2º) não refere directamente a fixação local dos docentes. No entanto esta matéria é referida no artº 63º.1 do Decreto-Lei nº139/A de 28 de Abril de 1990: “Por decreto-lei serão definidos os subsídios destinados a criar condições de fixação de docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas”. Fica, assim, consagrado em sede de Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário o princípio da atribuição de subsídios destinados a criar condições de fixação de docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas; no entanto, a definição da sua concretização é remetida para posterior decreto-lei. Por outro lado, a nova lei orgânica do IASE vem fornecer instrumentos legais adequados para o efeito.

A aceitação do princípio de que os docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas, pelo facto de exercerem a sua actividade docente em condições gravosas, têm direito a compensações adequadas constitui uma atitude positiva e vai ao encontro de recomendações de organizações internacionais, nomeadamente: “a concessão de residência, de preferência sem aluguer, ou moderado; o pagamento de despesas de mudança e de deslocação, extensivas à família; a concessão de facilidades especiais de viagem nas férias anuais; a atribuição de pensões especiais que contem para a reforma aos professores submetidos a condições de vida especialmente difíceis” (*Recomendações 111, 112 e 113 da Conferência Intergovernamental rea-lizada em Paris de 21 de Setembro a 5 de Outubro de 1966 sob os auspícios da UNESCO e da OIT*). Aliás, a concessão de residência a docentes em zonas isoladas tem tradição entre nós.

Mas torna-se necessário definir o que se entende por fixação *local* dos docentes.

Antes de mais, parece haver uma relação directa entre o que se considera fixação local e âmbito geográfico dos concursos de pessoal docente. Ora o artº 18º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário prevê: “O âmbito geográfico dos concursos de pessoal docente será definido no diploma regulamentar previsto no artigo 24º do presente Estatuto”. E no artigo 24º: “A regulamentação dos concursos previstos no presente Estatuto será objecto de decreto regulamentar, mediada a participação das organizações sindicais de pessoal docente”.

Parece, pois, que os problemas relacionados com a fixação local dos docentes, quer na definição do âmbito geográfico dos concursos, quer na definição dos subsídios destinados a criar condições de fixação de docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas, constituem questão de particular melindre e merecem regulamentação específica a exigir participação mediadora das organizações sindicais em oportunas negociações. Por este facto, parece prudente não limitar à partida a capacidade de negociação entre as organizações sindicais de pessoal docente e o Governo, que reco-nhece esta matéria como uma área sensível a requerer negociação adequada entre as partes.

3.2 - Neste contexto, o Conselho Nacional de Educação poderia tomar diferentes posições.

Uma posição poderia considerar que o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, constitui o referencial legal de base, a ser regulamentado oportunamente e que a matéria será objecto de negociações directas com as organizações sindicais, pelo que não seria oportuno pronunciar-se de momento sem ter as propostas do Governo e as posições das organizações sindicais.

Uma outra posição poderia pronunciar-se em pormenor sobre todas as propostas apresentadas no Projecto de Lei em apreciação, intrometendo-se numa regulamentação que já foi definida como reservada no artº 24º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Uma terceira posição evitaria intrometer-se excessivamente numa regulamentação de pormenor, mas evitaria também perder a oportunidade de dar parecer sobre a questão na generalidade, o que parece ser a posição recomendável.

3.3 - Deste modo, alguns cenários se podem pôr desde já, decorrendo de diferentes interpretações da noção de escola ou estabelecimento de ensino.

A - A escola ou estabelecimento de ensino pode ser considerado como cada unidade física dispersa com uma ou duas salas e um ou dois lugares e quadro próprio para as suas necessidades permanentes. Esta interpretação de estabelecimento de ensino leva à manutenção da actual dispersão de escolas isoladas ou ao seu encerramento.

B - A escola ou estabelecimento de ensino pode ser considerado como a unidade orgânica com o mesmo órgão de administração e gestão, podendo ou não ser constituído por várias unidades físicas dispersas geograficamente. Esta interpretação de estabelecimento de ensino pode aproximar-se de tal modo da noção de zona pedagógica que será difícil encontrar os limites entre uma e outra. Neste caso poderá ser mais fácil conservar as

unidades físicas existentes, gerindo os recursos dispersos a partir de um centro que procurará garantir a igualdade de oportunidades na educação da forma mais eficaz otimizando os recursos existentes e mobilizando não só as crianças como os professores, de forma que tanto as crianças como os professores possam ir a diferentes unidades físicas da mesma escola dispersa por uma determinada zona geográfica. Esta interpretação possui germes de grandes inovações e transformações no conceito de escola, sobretudo de escola rural, mas exige transportes escolares quer para os alunos, quer para os professores. Apesar disso, poderá encontrar-se fortes resistências na sua implementação, caso não se aplique o previsto o artº 61º da L.B.S.E.

Consoante a interpretação assim se poderá conceber de forma diferente a fixação local dos docentes.

No cenário A considera-se com rigidez que o professor deve residir na mesma povoação da escola. É certo que, nesta situação, poderá conhecer melhor o meio e aumentar a sua capacidade de intervenção. Mas é conhecida a falta de condições de algumas povoações para motivarem ou até permitirem a fixação de um docente isolado. Parece ser demasiado restritivo pretender que cada professor resida em frente da escola ou até na mesma povoação. E eventuais discriminações positivas em favor dos docentes que laboram em zonas rurais não se devem restringir a favorecer a fixação de cada docente junto da escola, que pode ser uma micro-escola em vias de extinção.

No cenário B considera-se com maior flexibilidade que o professor deve residir na área do concelho que corresponde ou integra a zona pedagógica da escola ou ainda em concelho limítrofe desde que em zona de fácil acesso à zona pedagógica de afectação. Este cenário baseia-se no reforço da estabilização e fixação do docente numa determinada área concelhia ou zona limítrofe, fomentando e apoiando a mobilidade do docente, no mesmo nível ou grau de ensino, entre níveis ou graus de ensino ou grupos de docência, seja geograficamente, seja em regime de requisição, destacamento ou comissão de serviço, de modo a ver assegurada a continuidade do seu lugar no quadro sem prejudicar a escola.

3.4 - Seja qual for o cenário adoptado, parece que não se pode deixar de ter em consideração:

A - O funcionamento dos estabelecimentos de ensino orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes.

B - Serão definidos, por decreto-lei, os subsídios destinados a criar condições de fixação de docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas.

C - O âmbito geográfico dos concursos de pessoal docente será objecto de decreto regulamentar, mediada a participação das organizações sindicais de pessoal docente.

D - Segundo recomendações de organizações internacionais, os docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas têm direito a compensações adequadas, nomeadamente: a concessão de residência, de preferência sem aluguer, ou moderado; o pagamento de despesas de mudança e de deslocação, extensivas à família; a concessão de facilidades especiais de viagem nas férias anuais; a atribuição de pensões especiais que contem para a reforma, aos professores submetidos a condições de vida especialmente difíceis.

E - A resolução adequada destes problemas é demorada, dispendiosa e complexa, mas a gravidade de muitas soluções reais exige medidas urgentes, mesmo que específicas para cada caso e limitadas no tempo.

F - Na concretização da solução de problemas específicos locais devem ser responsabilizadas directamente as estruturas locais de administração, embora com solidariedade, apoio e eventual compensação por parte da comunidade nacional.

4. Conclusão

Nestes termos, considerando que Projecto de Lei sobre Medidas de Apoio às Escolas Isoladas e aos Professores Deslocados faz realçar que uma reforma educativa não pode ficar restringida a grandes diplomas e linhas gerais, mas deve também considerar situações concretas de maior desfavorecimento, o Conselho Nacional de Educação recomenda:

4.1 - A integração de escolas isoladas deve constituir uma das prioridades no reordenamento da rede escolar. Para esse efeito parece necessário estabelecer zonas pedagógicas e integrar em cada zona pedagógica todos os recursos disponíveis, geridos localmente, de modo a garantir a mobilização e responsabilização da comunidade local pelos problemas de todos e de cada parcela da comunidade. Podem, assim, integrar-se as actuais escolas isoladas de determinada zona numa só escola, entendida como estabelecimento com gestão própria e capacidade de decisão para escolher os meios mais adequados para garantir uma escolaridade obrigatória de qualidade e adaptada aos interesses da comunidade em que a escola está inserida.

4.2 - A função da escola básica para todos não se limita a uma primária alfabetização funcional feita por um professor isolado e, por isso, a sua função só pode ser plenamente desempenhada quando nela houver uma equipa de professores aptos a trabalhar em grupo e de modo interdisciplinar, conscientes do desenvolvimento psicológico dos alunos, capazes de estabelecer com eles uma adequada relação e utilizar uma metodologia flexível que permita avaliar o progresso de cada aluno e a eficácia da própria programação e métodos educativos. Embora no 1º ciclo do ensino básico haja um professor principal por turma, este deve ser coadjuvado por professores especializados em determinadas áreas. Este tipo de educação implica a utilização integrada, optimizada e flexível de todos os recursos humanos e materiais da comunidade educativa: desde edifícios e equipamentos aos agentes de educação, garantindo-se a mobilidade de professores especializados para as expressões no 1º e 2º ciclos do ensino básico, bem como o uso dos ginásios, laboratórios, oficinas, instrumentos musicais, material audiovisual, informático e de reprodução de textos. As vantagens da integração do 1º e 2º ciclos do ensino básico na mesma escola ou grupo escolar com os mesmos professores com a mesma formação mostram como essa integração é aconselhável para facilitar a continuidade, optimizar os recursos e assegurar o sucesso de todos. Para a escola em área rural essa integração não é só aconselhável como se revela indispensável e urgente. Daí que nenhuma unidade do 1º ou do 2º ciclo do ensino básico deva ficar desligada duma escola ou grupo escolar em que haja os dois ciclos iniciais do ensino básico e classes de educação pré-escolar.

4.3 - Experiências e investigações de âmbito local, regional ou nacional sobre a escola básica de vários ciclos devem ser incentivadas e implementadas com o apoio da comunidade científica nacional.

4.4 - O funcionamento dos estabelecimentos de ensino orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes. Daí que se dê particular importância à fixação local dos docentes e se incentive essa fixação.

4.5 - Os subsídios destinados a criar condições de fixação de docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas serão definidos por decreto-lei. E o âmbito geográfico dos concursos de pessoal docente será objecto de decreto regulamentar, mediada a participação das organizações sindicais de pessoal docente. Esta legislação é urgente e deve ser apresentada logo que possível. Permanecem válidas as recomendações de organizações internacionais que preconizam que os docentes em zonas desfavorecidas ou isoladas têm direito a compensações adequadas, nomeadamente: a concessão de residência, de preferência sem aluguer, ou moderado; o pagamento de despesas de mudança e de deslocação, extensivas à família; a concessão de facilidades especiais de viagem nas férias anuais; a atribuição de pensões especiais que contem para a reforma aos professores submetidos a condições de vida especialmente difíceis. A resolução adequada destes problemas exige medidas urgentes e eficazes, mesmo que específicas para cada caso e limitadas no tempo.

4.6 - Na solução dos problemas específicos locais devem ser implicadas e responsabilizadas directamente as estruturas locais de administração.

BIBLIOGRAFIA

- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Base de Dados*: U.E. EURYDICE. Bruxelas.
- CONSELHO DA EUROPA. (1987). *L'Enseignement Primaire aux Pays-Bas: Rapport présenté par les Autorités Néerlandaises*. Strasbourg: DECS/EGT (86) 67.
- CONSELHO DA EUROPA. (1988). *Innovation in Primary Education./L'Innovation dans l'Enseignement Primaire*. - Project/Project nº8 - CDCC. Strasbourg: CE/CCC/SED-DES.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (1989). *Parecer nº1/89: Gratuitidade da Escolaridade Obrigatória - Acção Social Escolar*. (Relator: José Salvado Sampaio). Lisboa.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (1989). *Parecer nº5/89: Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. (Relatora: Ana Maria Dias Bettencourt). Lisboa.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (1990). *Parecer nº4/90: Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. (Relatores: Pedro Manuel Cruz Roseta e Guilherme d'Oliveira Martins). Lisboa.
- ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE*. Anotado por Maria Adelina Sá Carvalho e. Porto: ASA, 1990.
- FAURE, E. (1972). *Apprendre à Etre*. Paris: UNESCO-Fayard. (*Aprender a Ser*. Lisboa - S. Paulo: Bertrand - Dif. Ed. do Livro; 1974)
- FENPROF. (1985). *Incentivos a conceder ao pessoal docente colocado em áreas isoladas e desfavorecidas*. Lisboa
- HUMMEL, Ch. (1977). *L'Education d'Aujourd'hui Face au Monde de Demain*. Paris: PUF/UNESCO. (*A Educação de Hoje Face ao Mundo de Amanhã*. Lisboa: Ed. António Ramos/CLB.).
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO - em especial: cap. III - Apoios e complementos educativos; cap. V - Recursos materiais; cap. VI - Administração do sistema educativo; art. 59º - 1 e 2, art. 62º - 5, art. 63º-2.
- MEIRELES COELHO, C. (1991). *Currículo e metodologia no 1º ciclo do ensino básico: uma contribuição para melhorar o sucesso escolar*. Lisboa: INIC.
- ME/GEP. *Análise Conjuntural 87*. GEP/EDUCAÇÃO. Lisboa.
- ME/GEP. *Base de Dados de Educação*. Lisboa
- ME/GEP. *Estudos e Estatísticas sobre a Rede Escolar*. Lisboa
- ME/Secretaria de Estado da Reforma Educativa - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE): Relatório 1988/89 - Outubro/89.
- OCDE. (1976). *Decision-Making in Educational Systems: The Experience in Three OECD Countries*. Paris.
- OCDE. (1983). *L'Enseignement Obligatoire Face à l'Évolution de la Société./Compulsory Schooling in a Changing World*. Paris

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6 de Fevereiro de 1991

O Presidente, Mário Fernando de Campos Pinto.

