

VII  
CONGRESSO  
LUSO-BRASILEIRO  
de História da Educação



## Um modelo passado, modelo de futuro para a educação básica em Portugal

Carlos Meireles Coelho, Ana Bela Ferreira  
*Universidade de Aveiro, Agrupamento de Escolas de Albergaria*

### EIXO 1 – Circulação de ideias, discursos e modelos educativos; manuais, imprensa e iconografia

---

*Escola* (em grego σχολή, *scholê*) quer dizer *ócio*, só ia à escola quem não precisava de trabalhar. Em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia) pretendia abrir a escola aos milhões de crianças que dela ainda estavam excluídas. Na história da escolaridade obrigatória há uma primeira etapa quantitativa que pretende que *todos* entrem na escola e há uma segunda etapa qualitativa que pretende que *cada um* saia da escola preparado para na vida activa ir realizando o seu próprio desenvolvimento contribuindo para o desenvolvimento de todos. A *maieutica* do ateniense Sócrates e os *diálogos* de seu discípulo Platão centravam-se na descoberta e aprendizagem por parte do aluno que tinha de relembrar o conhecimento, ao contrário do *órganon*, conhecimento organizado e ensinado pelo professor Aristóteles; nesta época só eram alunos os que não precisassem de trabalhar. No século XVII, Coménio (1592-1670), defendendo que somos todos filhos do mesmo Pai, propõe-se «ensinar tudo a todos», que o ensino e a educação devem ser para todos, embora se deva respeitar o ritmo e as capacidades de cada um, por isso ainda hoje é considerado o pioneiro da educação para todos e o patrono dos professores europeus. No século XVIII Rousseau (1712-1778) centra a educação na criança. No século XIX o paradigma biológico da luta pela vida, aplicado também à análise sociológica da luta de classes, mostrava que só os mais fortes poderiam sobreviver e a escola, embora se dissesse que seria para todos, não incluiria *imbecis* nem *idiotas* nem *fracos de espírito* (Esquirol, 1772-1840). No século XX, a partir das raízes lançadas sobretudo no século XIX (Pestalozzi, 1746-1827; Froebel, 1782-1852; Tolstoi, 1828-1910...), o movimento da Escola Nova defendia a aprendizagem individualizada ou personalizada centrada nos interesses e na actividade de cada aluno com o seu próprio ritmo de desenvolvimento e já não considerava a igualdade de oportunidades como o ensino igual para todos mas a *melhor educação para cada um* (Faria de Vasconcelos, 1880-1939), pelo que a pedagogia deveria ser diferenciada e *individualizada*, motivadora e activa, respeitadora das diferenças dos alunos e do seu ritmo de desenvolvimento. Estas ideias e práticas foram congeladas na Europa entre a I e II Guerras Mundiais, tendo sido desenvolvidas nos Estados Unidos (Dewey, 1859-1952; a metodologia de projecto de William Heard Kilpatrick, 1871-1965; o sistema Winnetka de Carleton W. Washburne, 1890-1968; o plano Dalton de Helen Parkhurst, 1887-1973...) para voltarem à Europa nos anos 60, a década da grande abertura. No século XXI temos assim uma herança e uma utopia a construir: a educação é para todos e para cada um; as escolas públicas ou privadas, reais ou virtuais são chamadas a ser inclusivas, concorrendo para proporcionar a todos a melhor educação ao longo da vida de cada um (Unesco; Jacques Delors, 1925-). Temos hoje duas

histórias que dialeticamente se vão encontrando e desencontrando: a escola (de quantidade) para todos e a melhor educação (de qualidade) para cada um.

É neste contexto histórico que aparece em Portugal entre 1961 e 1986 a experiência das escolas de área aberta, também conhecidas por escolas P3, em que o aspecto arquitectónico não faz sentido sem as funcionalidades pedagógicas que lhes estão subjacentes.

### **A experiência portuguesa das escolas de área aberta, também conhecidas por escolas P3**

A Constituição de 1933 previa o ensino primário elementar como obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais (artigo 43.º § 1). O Decreto-lei 38.968 27-10-1952 veio reforçar a obrigatoriedade efectiva do ensino primário elementar entre os 7 e os 13 anos de idade (art. 1.º) fazendo depender desse cumprimento a atribuição do abono de família (art. 2.º), veio criar cursos de educação de adultos para adolescentes ou adultos analfabetos (art. 17.º) e deu início a uma campanha nacional contra o analfabetismo visando a preparação para o exame de ensino primário elementar de analfabetos com idade entre os 14 e os 35 anos. No preâmbulo desse decreto-lei indica-se que o analfabetismo da população portuguesa metropolitana de 7 e mais anos de idade era de 75,9% em 1890, 70,3% em 1911, de 61,8% em 1930, de 49% em 1940 e de 40,4% em 1950 e que a taxa de analfabetismo das crianças entre os 7 e os 11 anos de idade era de 79,4% em 1911, de 73,1% em 1930, de 46,2% em 1940 e de 20,3% em 1950. O ministro da Educação (1955-07-07— 1961-05-04), prof. eng. Francisco de Paula Leite Pinto, estendeu de 3 para 4 anos o ensino primário obrigatório para o sexo masculino em 1956 (Decreto-Lei 40.964 de 31-12-1956) e para os dois sexos em 1960 (Decreto-Lei 42.994 de 28-05-1960). Em 1959 em França a reforma Berthoin previa que a escolaridade obrigatória se prolongasse até aos 16 anos de idade a partir de 1967. Em 1960 é criada a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos) de que faz parte o CERI (Centro para a Investigação e Inovação no Ensino) que considerava que o desenvolvimento do sistema educativo era determinante no desenvolvimento económico e o DEEB (Desenvolvimento e Economia em Construções Educacionais) que apoiava as construções escolares. O ministro da Educação Leite Pinto solicitou à OCDE um estudo internacional sobre as necessidades educativas em Portugal; e daí resultou o Projecto Regional do Mediterrâneo que incluiu, além de Portugal, a Espanha e a Grécia, e ainda a Itália, a Turquia e a Jugoslávia. Em Portugal, para passar a escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, mesmo passando as classes para regime duplo ou desdobramento (ou só de manhã ou só de tarde), era necessário construir mais de 2000 salas de aula, num país em desenvolvimento (Portugal, 1964).

Em 1963 foi criado o Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares, constituído por técnicos (alguns dos quais com experiência de construções escolares na União Internacional de Arquitectos) do Ministério da Educação Nacional e do Ministério das Obras Públicas, que em 1965 elaborou as Normas para a Construção de Edifícios para o Ensino Primário Elementar que não chegaram a entrar em vigor. Paralelamente, no âmbito da Lei 2107 de 5-04-1961 e na dependência da Delegação de Construções para Escolas Primárias, foi-se desenvolvendo, com o apoio da Câmara Municipal de Sintra, a Escola-Piloto de Mem Martins, que se tornou modelo para futuras construções de escolas primárias [Duarte, 1967]. O Decreto-lei 49169 de 5-08-1969 centralizou no Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) da Direcção-Geral das Construções Escolares (DGCE) do Ministério das Obras Públicas (MOP) o estudo e planeamento das construções escolares. No MOP/DGCE/GEP havia as seguintes equipas de trabalho: «P1 – Limites de Custos para Planeamento; P2 – Programação de Espaços; P3 – Projecto Normalizado de Escolas Primárias; P4 – Metodologia de Utilização das Instalações Escolares; P5 – Normalização dos Projectos e Concursos; P6 – Planeamento Físico.». O modelo de escolas primárias de área aberta, desenvolvido a partir da Escola-Piloto de Mem Martins, foi o adoptado pelo grupo P3, daí o nome de escolas P3. O projecto normalizado de escolas primárias baseava-se num Esquema de Solução, por módulos para 40 alunos (!) e seus múltiplos, que era: –

repetitivo, utilizando elementos estandardizados e pré-fabricados, que beneficiariam do abaixamento de custo provocado pela produção em série; – experimental, tendo assistência para modificar o projecto durante os 3 anos do projecto: – maleável, permitindo transformações para diferentes situações aplicáveis eventualmente a outros ciclos e a outras actividades educativas e culturais para crianças e adultos; – flexível, adaptando-se a diferentes características de terreno, orientações, espaço e evolução da construção; – adaptável a regiões, climas, materiais e climatização. A construção deveria ser evolutiva, a partir de um espaço central, podendo fazer-se outras salas com o próprio mobiliário ou divisórias amovíveis ou paredes. Em Portugal estas escolas foram conhecidas como escolas sem paredes em que as salas eram divididas por armários. (Portugal, 1970a e 1970b).

Segundo o Relatório de Síntese dos Vários Pareceres sobre o P3 elaborado pelo GEPAE (Portugal, 1971), quase todos os pareceres acharam de muito valor o projecto de «uma escola do ensino primário dentro do espírito da arquitectura funcionalista, procurando ajustar-se à renovação pedagógica e pondo a criança como centro da atenção de toda a actividade escolar»; no entanto, alguns apontaram que «de nada vale haver instalações excelentes sem os devidos meios humanos e materiais para os pôr em funcionamento», sendo necessária: – maior liberdade para organizar os currículos escolares e as actividades a executar; – preparação prévia dos professores; – material e equipamento específico para actividades próprias ao desenvolvimento integral da criança; – garantia dos meios humanos e materiais para o seu funcionamento; – continuidade com o nível de ensino imediato. Houve também pareceres globalmente negativos.

Magaud (1973) conclui um artigo sobre escolas de área aberta na Inglaterra desta maneira: «Assim podemos ver que, no caso de certas escolas inglesas, as necessidades pedagógicas são mais bem servidas por uma concepção arquitectónica em áreas abertas. Porque houve mudanças na vida escolar, são necessárias modificações no quadro construtivo. É evidente que as construções por si só não produzem mudanças. Podem facilitar as mudanças que os professores queiram introduzir. O que quer dizer que tudo depende da maneira como os professores concebem a sua função. – A escola de área aberta é apenas uma tentativa de fornecer um quadro flexível e adaptável a cada um, pelo que será cada um a reflectir sobre a melhor maneira de a utilizar de acordo com os seus objectivos pedagógicos. A vantagem é sobretudo que a área é aberta às mudanças imprevisíveis do futuro».

No primeiro simpósio do Conselho da Europa “*A continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário*” (Versalhes, França, 24 a 29 de Novembro de 1975), recomenda-se em «5.7 – Ambiente e recursos – Atendendo a que, para a criação e o equipamento de estabelecimentos pré-escolares e primários, convém ter em consideração o ambiente natural da criança, – Recomenda-se aos Estados: – procedam a análises ecológicas aquando da construção de novas instalações do equipamento dos estabelecimentos escolares um ambiente natural à criança; – prevejam, em particular, salas de aula abertas ou que possam ser abertas para permitirem ser utilizadas para actividades e reuniões diversificadas de crianças, professores e pais, nomeadamente no que se refere a actividades de lazer» [Conselho da Europa, 1979].

Em Portugal, nesta altura, apesar de haver outras preocupações, a experiência foi-se desenvolvendo, sobretudo porque permitia construir novas salas com significativa economia no projecto, materiais e execução de construção. Em 1980 havia 86 escolas de área aberta.

André (1980), após um estágio de inspectores em França, aponta para a necessidade de investigação e formação dos professores em relação ao funcionamento pedagógico das escolas de área aberta, que devem estar centradas no ritmo individualizado da aprendizagem de cada aluno, na avaliação contínua e nos métodos activos.

Só em 1980 se realizou na Escola Primária n.º 121 (Quinta das FONSECAS, Lisboa) o 1.º Encontro de Formação de Professores de escolas de área aberta, tendo sido chamada a atenção

para a necessidade de formação e estabilidade dos professores destas escolas (Mendes e Marinho, 1980b). Daí surgiu a aprovação da proposta de transformar as escolas de área aberta numa experiência pedagógica do Ministério da Educação (DGEB), durante 4 anos (1981/82 a 1984/85 – o ano de 1980/1981 foi o ano zero) tendo em vista uma eventual generalização (Rau, 1980; Portugal, 1980; Mendes, 1985a, b e c). O 2.º Encontro realizou-se em 1981 na Escola Anexa à Escola do Magistério Primário de Penafiel, focando-se nas conclusões, mais um vez, que «os professores, em exercício em Escolas de Área Aberta, estão especialmente necessitados de um apoio sistemático e directo, pelo facto de se verem confrontados com um tipo de edifício cuja estrutura lhes é completamente nova e para o qual não foram sensibilizados nem preparados» (Mendes e Marinho, 1981). Em 1982 Graça Fernandes (1982) analisa os problemas que afectam os professores colocados em escolas P3: «– 1) incompreensão do projecto-tipo, dos seus pressupostos, de finalidade dos espaços, da sua organização; – 2) desconhecimento do modo de utilização de grande parte do equipamento da escola; – 3) desconhecimento das técnicas ou actividades susceptíveis de permitirem uma correcta utilização dos espaços e do equipamento; – 4) grande dificuldade em actuar *tradicionalmente* em espaços diferentes e que obrigam a *compartilhar* os discursos dos colegas de núcleo e a suportar o barulho dos alunos; – 5) culpabilização hetero e auto dos professores, porque não sabem trabalhar em escolas de área aberta, porque não praticam uma *pedagogia aberta* [...]; – 6) falta de apoio por parte de grande número de inspectores quanto ao modo correcto de se organizarem e planificarem as actividades [...]; – 7) instabilidade do corpo docente que, sujeito a todos os problemas, desiste e concorre logo que lhe é possível para outras escolas, não permitindo criar a continuidade necessária à formação de equipas e dando lugar a que todos os anos se renovem os mesmos problemas; – 8) total indefinição do que seja um professor de apoio e da sua função dentro da escola [...]»; e conclui «o melhor será fazer delas escolas tradicionais erguendo os panos de tijolos que faltam às paredes dos núcleos e fechar o polivalente. Dos males será o menor e o menos hipócrita». Ainda em 1982 «o número de lugares docentes determina-se dividindo o número de alunos por 25 (Portugal, 1982: fichas n.º 12 e 30). A partir daí, declaradamente, passou a haver quem defendesse as «escolas P3», sobretudo quem nelas trabalhava e a técnica da DGEB Dra. Maria Helena Mendes (1985a, b e c), e quem atacasse as «escolas P3» por não verem mais longe do que o fenómeno que lhes era dado observar. Em 1986, no seguimento de vozes que continuaram a pedir o levantamento das paredes, mantendo a prática pedagógica tradicional, o projecto deixou de ser apoiado pelo Ministério da Educação, mas todas as escolas envolvidas na experiência pedagógica mantiveram as áreas abertas, enquanto a equipa dos docentes se foi mantendo.

Nesta altura Portugal estava na etapa quantitativa que pretende que *todos* entrem na escolaridade obrigatória; não havia nem tempo nem modo para a necessária qualidade da educação para *cada um*. Não houve formação dos professores, porque as escolas do magistério estavam a ser encerradas e as escolas superiores de educação e os CIFOPs (centros integrados de formação de professores) de universidades estavam em instalação. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 não foi suficientemente inovadora e o compromisso a que os partidos chegaram possibilitava que fossem feitas algumas (restritas) inovações, deixando para mais tarde o que deveria ter sido então decidido (é exemplo disto o n.º 2 do art. 40.º). Alterou-se o nome de ensino primário para 1.º ciclo do ensino básico, em vez de o unificar com o 2.º ciclo e o articular com a educação pré-escolar, em ciclos de 2 anos com professores colocados em unidades de tempo de 2 anos [Conselho da Europa, 1979; Neves, 1999; Ferreira, 2004]. A etapa qualitativa do ensino individualizado para cada um não era prioritária, a integração era uma utopia e de inclusão não se falava. As escolas de área aberta que tinham surgido em países onde os professores queriam condições para acompanharem os ritmos diferenciados dos seus alunos não tinham cabimento num Portugal que continuava a defender a mesma educação (igual) para todos e não a melhor educação (diferenciada) para cada um. E, por isso, as escolas de área aberta foram fechando.

## O desafio da inclusão: educação para todos ao ritmo de cada um

Para os sistemas educativos que ainda não tinham lá chegado, a Declaração de Salamanca proclamou em 1994 para todos que «– cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, – os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, – as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às *escolas regulares* que a elas *se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades*, – as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos» [Meireles-Coelho, 2007b]. Passada mais de uma década, andamos às voltas com a educação especial, com as crianças diferentes, com os diferentes ritmos de aprendizagem num currículo uniforme, com um «ensino básico» que aglutinou «ciclos» do passado para deixar tudo na mesma, com o insucesso que se torna crónico e irreversível, com uma falsa descentralização desresponsabilizadora para as autoridades nacionais, com a ambiguidade do currículo nacional e do dito «enriquecimento curricular» para passar o tempo...

Problemas relacionados com a qualidade do ensino estão repostos.

A «educação básica» vai dos 2/3 anos aos 11/12 anos (Delors, 1996: 106), pelo que o 3.º ciclo do «ensino básico» não faz qualquer sentido na educação básica, se o conceito de ensino básico / educação básica for diferente do conceito de «escolaridade obrigatória». Com o Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro foi dado um passo importante ao possibilitar a formação inicial de educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico num mesmo curso (referência 3) e de professor do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico (referência 4), mas ainda não foi possível acabar com a formação isolada de educador de infância (referência 1) e com a formação isolada de professor do 1.º ciclo do ensino básico (referência 2), o que exigirá uma alteração da Lei de Bases de 1986. O modelo de formar educadores para a educação pré-escolar e professores do ensino primário (para os dois primeiros anos) e professores do ensino básico (do 3.º ao 6.º anos de escolaridade) já tinha sido estudado pelo Prof. João Evangelista Loureiro no CIFOP da Universidade de Aveiro, que o implementou na Escola Superior de Educação de Viseu (Decreto do Governo n.º 12/83 de 16 de Fevereiro), mas que foi travado pelo consenso conservador da Lei de Bases de 1986. Na geração seguinte voltamos a este problema, porque a geração anterior não teve coragem de tomar as decisões que se impunha na altura com os dados da época, como se fez em Espanha. Em 1970 Portugal e Espanha partiram para o «ensino básico»; em 1990 a Espanha voltou a ter um ensino primário moderno de 6 anos, dos 6 aos 12 anos, em 3 ciclos de 2 anos cada um, segundo investigações e orientações internacionais pertinentes. Em Portugal foram mudados os nomes e tomadas medidas pontuais, sem resolver os problemas de fundo. Assim, no que diz respeito aos ritmos de aprendizagem, há várias décadas que se fazia investigação sobre a duração dos ciclos no ensino primário/«básico». Experiências feitas, sobretudo na Holanda e Bélgica, apontavam para um 1.º ciclo globalizante de iniciação dos 4/5 anos aos 7/8 anos, sem escolarização precoce mas prolongando os métodos do jardim-de-infância, com um educador e um professor; e para um 2.º ciclo do ensino primário dos 7/8 anos aos 11/12 anos com uma equipa de professores. A partir de um ensino primário renovado e em expansão, dividido em duas «fases», como se dizia em Portugal quando na Europa se discutiam estes problemas, procurava-se reforçar a continuidade com o antes e com o depois da escola primária: dos 4 aos 8 anos uma educadora e uma professora, dos 8 aos 12 anos um professor principal e outros professores. Ao longo de cada um destes ciclos de 4 anos o professor estava atento ao ritmo de aprendizagem de cada aluno para lhe dar mais ou menos tempo para as tarefas de aprendizagem e quando o aluno ficava atrasado ou avançado de mais, a equipa dos professores cooperava de modo a permitir que um aluno mais atrasado numa «área» pudesse acompanhar os alunos mais novos de outra turma e o mesmo para o aluno mais avançado.

Procurava-se desta maneira encontrar o equilíbrio entre turma de idade e grupo de nível de aprendizagem, o que exige uma diferenciação da avaliação contínua por «áreas» de desenvolvimento [Meireles-Coelho, 1989]. Estas discussões em Portugal são do tempo das discussões das escolas de área aberta, não tendo sido compreendidas no seu aspecto qualitativo de pedagogia diferenciada respeitadora do ritmo de cada aluno. Agora estamos com estes problemas e com a «abertura» para uma «comunidade aberta e solidária, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos».

Uma comunidade escolar aberta e solidária só se pode fazer com professores estavelmente colocados no grupo de crianças durante o tempo de um ciclo e com uma maioria de professores que pertença à comunidade local. A estabilidade dos professores numa escola é indispensável se o professor permanecer no mesmo grupo-turma com os mesmos alunos.

A abertura escolar exige uma escola responsável pela aprendizagem dos seus alunos com capacidade para, em cooperação com os pais, gerir um currículo aberto com actividades obrigatórias e facultativas adaptável a diferentes alunos com ritmos diferentes numa equipa diversificada e estável de educadores e professores que são corresponsabilizados pelo diferencial de aprendizagem alcançado.

Este modelo desenvolveu-se mais na Inglaterra e Estados Unidos e menos em países centralizados como a França e Portugal. Na Madeira nos jardins-de-infância há um educador de manhã e outro de tarde e no 1.º ciclo do ensino básico há o professor regular de manhã e professores coadjuvantes de tarde em escolas com um grau de autonomia invejável. Em Portugal tem-se tentado mudar e não mudar ao mesmo tempo.

Vai fazer 100 anos que Faria de Vasconcelos construiu *Une école nouvelle en Belgique*, e publicou um livro com este título, que foi traduzido em várias línguas mas não em português. Como pioneiro do movimento da «educação nova» foi votado ao esquecimento pelos *lobbies*. Mais do que Dewey e Freinet construiu uma educação nova, à qual ainda hoje não chegámos: uma escola centrada nas actividades de aprendizagem diferenciada de cada aluno em grupos abertos com equipas de professores. E lançou as bases para a pedagogia diferenciada no ensino, centrada no ritmo individualizado de cada aluno, que foram seguidas no sistema Winnetka, plano Dalton, na metodologia de projecto e escolas de área aberta: “*A nossa instrução é essencialmente educativa. Procuramos não só mobilizar, mas sobretudo formar o espírito da criança. Apelamos à sua colaboração activa, curiosidade e interesse. Ensinamos o menos possível, fazemos que descubram o mais possível, por um esforço pessoal de pesquisa e descoberta.* (Vasconcelos, 1915: 43) [...] *No regime de classes móveis os alunos são agrupados segundo os seus níveis de aquisições. Para que um aluno possa seguir na sua classe, diminui-se-lhe o tempo consagrado a uma área em que está mais avançado e aumenta-se o trabalho numa área em que está mais atrasado, ou, sem mudar de horário, e se for possível, dá-se um pouco mais de tempo aos que têm mais dificuldades através de lições suplementares. Não faltam meios e cada aluno tem o seu programa e horário próprio, adaptado às suas aptidões e necessidades intelectuais ou orgânicas.* (44-45) [...] *Uma educação e ensino que não tivessem em conta o que há de específico em cada criança – necessidades, interesses, virtualidades, aptidões – seria um fracasso em todos os sentidos: desenvolvimento pessoal, aquisição de conhecimentos, preparação para a vida, etc. A escola de Bierges tende a realizar isto: uma instrução geral adaptada às capacidades e necessidades individuais, e, a partir de certa idade, tendo uma orientação profissional.* (50-51) [...] *Dar à criança temas que a interessam e estão ao seu alcance, assuntos que são tirados da realidade que a envolve, da sua observação directa e experiência, assuntos referentes à sua vida pessoal, vida escolar, aos animais, homens, plantas e coisas que fazem parte do meio, etc. Os assuntos são escolhidos livremente pelo aluno, ou pelo professor com o aluno, ou pelo professor com a turma.*” (Vasconcelos, 1915: 96) [Coelho, 2006].

A herança do século XX não é só ideologias e conquistas quantitativas na democratização da educação para todos. A questão do sucesso de cada um foca hoje os problemas da educação na qualidade e passa pela adaptação da escola às diferenças e aos ritmos de cada um; e, para isso, os professores precisam dos meios necessários e não de recursos impostos.

### Bibliografia

ANDRÉ, António Lourenço Ramos et al. (1980). *Formação de inspectores: orientadores do ensino primário – Relatório*. Lisboa: ME / DGEB / Serviços de Inspeção do Ensino Primário.

BEJA, Filomena; Serra, Júlia; Machás, Estella e Saldanha, Isabel (1996). *Muitos anos de escolas*. Vol. II. Lisboa: ME, Departamento de Gestão de Recursos Educativos.

BRÁS, Constança de Fátima Lago (1986). *Análise de comportamentos seleccionados de ensino em escolas do ensino primário: plano dos centenários e projecto normalizado tipo P3*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física.

CADIMA, Ana; Gregório Carmo; Pires, Teresa; Ortega, Cristina; Horta, Natércia dos Santos (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

COELHO, Carlos MEIRELES; RODRIGUES, Abel Martins (2006). Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação*, 17 a 20 de abril de 2006. Uberlândia: EDUFU, 4959-4970. 1 CD-ROM: il. ISBN 85-7078-117-2.

CONSELHO DA EUROPA (1979). *Les grandes priorités de l'éducation préscolaire*. Strasbourg: CE, Conseil de la Coopération Culturelle, Éducation et Culture.

CONSELHO DA EUROPA (1988). *Projet n°8 du CDCC: L'innovation dans l'enseignement primaire (Rapport final) / Project n°8 of the CDCC: Innovation in primary education (Final report)*. CCC / DEE. Estrasburgo: 1988-04-18 / *Projecto n° 8: A inovação no ensino primário (Relatório final)* Trad. C. Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro.

DELORS, Jacques (org.) et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa.

DUARTE, Carlos S. (1967). A escola piloto de Mem-Martins. *Arquitectura*. n° 98, 167-174.

FERNANDES, Graça (1982). *Memorando*. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

FERREIRA, Ana Bela (2004). *Funções da educação de infância: evolução de conceitos e práticas*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

FRAZIER, Alexander (1972). *Open schools for children*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.

GONÇALVES, Irene (1982). As escolas de área aberta: Projecto P3. *Revista Sindical. Sindicato dos Professores da Região Centro*. 1982, n.º 1, 9-11.

MAGAUD, Nancy Willard (1973). De la classe ouverte à l'aire ouverte. *Éducation et développement*, 1973, n.º 86, 14-28.

MARQUES, J. Ferreira (2000). *Faria de Vasconcelos: Obras completas*. Vol. II (1915-1920). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- MATOS, Maria do Carmo F. Ribeiro et al. (1970a). *P3 Projecto Normalizado de Escolas Primárias. Estudo de Base*. Lisboa: MOP / DGCE / GEP. (doc. GEP E1/70).
- MATOS, Maria do Carmo F. Ribeiro et al. (1970b). *P3 Projecto normalizado de escolas primárias. Esquema de solução*. Vol. I. Lisboa: MOP / DGCE / GEP. (doc. GEP E3/70).
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1989). *Currículo e metodologia no 1º ciclo do ensino básico: uma contribuição para melhorar o sucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos; FERREIRA, Ana Bela (2007a). Educação básica dos 3/4 aos 11/12 anos. Comunicação no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *Educação para o sucesso: políticas e actores*, de 26 a 28 de Abril de 2007 na Universidade da Madeira (Funchal, Tecnopolo).
- MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila (2007b). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. Comunicação no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *Educação para o sucesso: políticas e actores*, de 26 a 28 de Abril de 2007 na Universidade da Madeira (Funchal, Tecnopolo).
- MEIRELES-COELHO, Carlos; SILVA, Lurdes Figueiredo (2007c). Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal. Comunicação no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *Educação para o sucesso: políticas e actores*, de 26 a 28 de Abril de 2007 na Universidade da Madeira (Funchal, Tecnopolo).
- MENDES, Maria Helena; MARINHO, Maria José (1980a). Escolas de área aberta: Textos de apoio a professores de escolas de área aberta. Documento n.º 2. Lisboa: MEC / DGEB / DSPRI. (doc. DGCE n.º 3817/E).
- MENDES, Maria Helena; MARINHO, Maria José (1980b). *Primeiro encontro de formação de professores de escolas de área aberta: Relatório*. Lisboa: MEC / DGEB / DSPRI.
- MENDES, Maria Helena; MARINHO, Maria José (1981). 2.º Encontro de formação de professores em exercício em escolas de área aberta: *Relatório*. Penafiel: MEC / DGEB / DSPRI.
- MENDES, Maria Helena et al. (1985a). *Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – tipo P3 (1980/81 a 1984/85): Caderno de divulgação n.º 1*. Lisboa: MEC / DGEB / DSPRI.
- MENDES, Maria Helena et al. (1985b). *Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – tipo P3 (1980/81 a 1984/85): Caderno de divulgação n.º 2*. Lisboa: MEC / DGEB / DSPRI.
- MENDES, Maria Helena et al. (1985c). *Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – tipo P3 (1980/81 a 1984/85): Caderno de divulgação n.º 3*. Lisboa: DSPRI.
- NEVES, Maria de Fátima (1999). *Continuidade e rupturas na educação básica: o caso português (a Escola do Senhor da Serra e a ESE de Viseu)*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PORTUGAL / Ministério da Educação Nacional (1964). *Projecto regional do Mediterrâneo: evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole): previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura / Centro de Estudos de Estatística Económica.



PORTUGAL / Ministério da Obras Públicas (1970a). *P3: Projecto normalizado de escolas primárias – programa estudo – base*. Doc. GP E1/70. Lisboa: MOP / Direcção Geral das Construções Escolares / Gabinete de Estudos e Planeamento.

PORTUGAL / Ministério da Obras Públicas (1970b). *P3: Projecto normalizado de escolas primárias – Esquema de solução*. Vol. I. Doc. GP E3/70. Lisboa: MOP / Direcção Geral das Construções Escolares / Gabinete de Estudos e Planeamento.

PORTUGAL / Ministério da Educação (1971). *Relatório-base sobre o P3 (Projecto normalizado das escolas Primárias)*. Lisboa: ME / GEPAE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa.

PORTUGAL / Ministério da Educação e Cultura (1978). *Escolas P3 – escolas de área aberta*. Lisboa: MEC / DGEB / DSPRI.

PORTUGAL / Ministério da Educação e Cultura (1980). Despacho de 7-10-1980 sobre a Informação/Proposta n.º 578 de 21 de Agosto de 1980 “Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta”. Lisboa: MEC / DGEB / DSPRI.

PORTUGAL / Ministério da Educação e Cultura (1982). *Caderno do professor*, ano 1. Lisboa: MEC / DGEB / DSPRI.

RAU, Maria José (1980). *Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta: Projecto normalizado tipo P3. Informação-Proposta*. Lisboa: DGEB, ME. (doc. DGCE – informação/proposta n.º 578).

VASCONCELOS, António FARIA DE (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris-Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.