



G

TRUNFOS DE UMA  
**EOGRAFIA ACTIVA**

DESENVOLVIMENTO LOCAL,  
AMBIENTE,  
ORDENAMENTO  
E TECNOLOGIA

**Norberto Santos**  
**Lúcio Cunha**

COORDENAÇÃO

Margarida Pereira<sup>1</sup>, Paulo Pisco<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *e-Geo: Centro de Estudos de Geografia e Planeamento Regional, FCSH/ UNL*

<sup>2</sup> *CESUR – Centro de Estudos de Sistemas Urbanos e Regionais, IST/UTL*

## URBANISMO ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA A DEFINIÇÃO E APLICAÇÃO DO CONCEITO

### 1. INTRODUÇÃO

Os equipamentos colectivos, e em particular a escola, assumiram uma posição de destaque nos modelos urbanísticos propostos desde o final do século XIX. O processo de desenvolvimento urbano no último século e as disfunções associadas justificam os princípios defendidos para a sustentabilidade urbana. Preocupações como a equidade, o combate à pobreza, à marginalização e à insegurança, apontam para a retoma (com redefinição) do conceito de proximidade e a revalorização da comunidade e, nesta abordagem, a escola pode recuperar o papel que foi perdendo.

O artigo apresenta as razões para uma nova relação entre a cidade e a escola, e justifica a introdução do *Urbanismo Escolar* como uma estratégia territorial para a capacitação das pessoas e dos territórios, articulando escalas e integrando instrumentos e políticas públicas.

### 2. RELAÇÃO CIDADE & ESCOLA: JUSTIFICAÇÃO PARA A MUDANÇA

Em Portugal, as últimas décadas são marcadas pelo acelerado processo de urbanização, pela litoralização do povoamento e da economia e pela alteração estrutural da cidade. A procura escolar acompanhou as tendências demográficas e a redistribuição espacial da população, bem como as mudanças no sistema educativo, em particular provocadas pelos progressivos alargamentos da escolaridade obrigatória. A rede escolar contribuiu pouco para a estruturação urbana e o ordenamento do território, andando, por regra, a reboque da «pressão» da procura. A localização dos equipamentos foi pouco cuidada quer na selecção dos lugares e dos terrenos (quase sempre nos disponíveis e não nos adequados) quer na sua articulação e inserção com o tecido urbano (muitas vezes surgindo como apêndice ou “quisto” na área de acolhimento) reflectindo-se como metáfora urbana da desadequação entre o ensino, a sociedade e o território. A expansão acelerada do sistema criou disfunções, só corrigidas com o abrandamento da procura.

A par da reorganização dos assentamentos humanos, as desigualdades sociais e territoriais têm-se ampliado e o declínio económico (e demográfico) de alguns territórios também aumentou, fruto da sua incapacidade competitiva num ambiente de crescente internacionalização da economia. Nas sociedades desenvolvidas procura-se «a igualdade de

oportunidades e não a igualdade de rendimentos» (OCDE 2008, p. 4) e para o conseguir os serviços públicos, em particular os de proximidade, podem desempenhar um papel central para atingir esse objectivo (Pereira & Pisco 2010).

A relação entre o nível de capital humano e a pobreza estrutural é muito relevante. O acesso à escola não alterou esta fatalidade: há uma significativa transmissão inter-geracional do grau de educação, o que contribui para a sucessão da pobreza de pais para filhos (Alves 2009; Carneiro 2008). Este facto coloca desafios na articulação da educação com o território para contrariar «espirais de declínio» que alimentam a pobreza estrutural.

Numa sociedade cada vez mais fragmentada, a diferenciação é aceite como referencial de afirmação individual. Os produtos e serviços apostam aí o seu factor competitivo, procurando soluções personalizadas. Com a sua crescente autonomia, também a escola se aproxima do «local» para dar respostas mais adequadas aos interesses da comunidade. O poder de escolher alarga-se aos serviços públicos, porque «capacidade de acesso conjuga-se com diferenciação desejada e não igualização» (Marques 2004, p.347). Muitos passam a considerar a escolha da escola não só um direito das famílias mas um dever do Estado. Esta possibilidade introduz uma lógica de mercado nos serviços públicos, mais virados para responder ao cidadão/cliente e, nessa lógica é indispensável a prestação de contas e a avaliação.

Pelo que foi dito, a eficácia e eficiência no sistema de ensino passam, não só por um investimento na melhoria dos recursos (o que tem ocorrido em Portugal) mas sobretudo por uma maior coesão territorial e equidade social (Pereira & Pisco 2010). Porém, estas dimensões têm merecido tratamento desigual. Novas respostas são necessárias na Educação e no Urbanismo para que a sua relação potencie a resolução de problemas e o alcance das metas que a sociedade pretende atingir. O *Urbanismo Escolar* pode dar um contributo.

### 3. URBANISMO ESCOLAR: O QUE PODERÁ SER

O desempenho escolar depende de factores exógenos à aprendizagem.

A casa é o espaço (habitação) da comunidade nuclear (família). Na habitação três aspectos podem afectar o rendimento escolar: a sua qualidade; o número de pessoas por fogo; a sua localização (Lubell & Brennan 2007). A família é decisiva nos resultados escolares, como o confirma o «estatuto socioeconómico»<sup>1</sup>, calculado a partir de indicadores familiares (Perry 2007).

O «efeito de composição» ou de contexto, é o resultado do conjunto dos discentes de uma escola e está associado às qualidades imputáveis aos alunos, suas famílias e ao «efeito dos pares», considerado determinante nos resultados escolares (Lima 2008).

O «efeito escola» traduz a influência da escola como organização. Embora revalorizado nos últimos anos através das «escolas eficazes», mesmo os seus defensores aceitam que apenas explica 5 a 15 por cento do desempenho escolar (Lima 2008, p. 249). Pode ser induzido pelos recursos humanos e pelos recursos físicos: nos primeiros sobressai a qualidade (da liderança, dos professores, funcionários) e o clima de escola; nos segundos: a dimensão da escola; a dimensão da turma/classe; a idade, qualidade e estética do edifício; a qualidade do ar, ventilação e conforto térmico no edifício (Schneider 2002). O que determina a

<sup>1</sup> Este estatuto, no estudo de Perry (2007), realizado a partir do PISA, tem como medidas: profissão dos pais; o nível de educação dos pais; os bens culturais relacionados com a cultura clássica.

relação entre a casa e a escola é a distância entre elas e as suas qualidades. A primeira coloca problemas de mobilidade, acesso e serviço; a segunda acrescenta a satisfação das necessidades/expectativas da comunidade educativa. Com o reforço da mobilidade e os modos de vida urbanos contemporâneos, a proximidade já não parece tão relevante, mas para a maioria dos alunos continua a ser determinante na escolha da escola. As propostas de sustentabilidade urbana e comunitária reforçam esse elo. O modo de transporte (a pé, automóvel ou transporte público) e o serviço (horários, actividades extra curriculares, cantina, etc.) são o que releva para a vida dos alunos, famílias e recursos humanos envolvidos. A dimensão da escola tem impacte urbanístico e escolar: uma unidade maior implica mais alunos, mais professores e funcionários, maior terreno, maior área de irradiação. Também pode significar mais serviços, mais facilidade de gestão e ganhos em economias de escala.

O «efeito vizinhança» traduz o modo como uma comunidade num território urbano (bairro) pode influenciar os seus moradores e é caracterizado por seis dimensões: qualidade dos serviços públicos de proximidade; socialização pelos adultos; influência dos pares; rede social; exposição ao crime e à violência; distância física e isolamento (Ellen & Turner 1997).

O «efeito metrópole», associado à segmentação social expressa no território, gera mais bolsas de pobreza e desigualdade e tem com os sistemas públicos de educação uma relação de reprodução da pobreza, em vez de a eliminar. Nos territórios em perda populacional, o isolamento e a pobreza provocam dinâmicas negativas no desempenho escolar, em particular no abandono precoce. Estas tendências criam assimetrias na rede: entre a oferta e a procura e entre níveis de desempenho escolar. As dinâmicas positivas do território polarizam e acentuam os resultados das suas escolas e o inverso também é verdadeiro (Pisco 2005; Pisco 2009). A localização da escola e da habitação e o seu contexto envolvente aparecem assim como determinantes na eficiência e eficácia da escola. Em Portugal, só alguns estudos recentes evidenciaram a relação do território com a escola e o seu desempenho (Pisco 2005; Pisco 2009), mas muitos estudos internacionais apontam à concentração territorial de pobreza a responsabilidade do insucesso das escolas que as servem (Mackoy & Vicent 2008; Ribeiro 2008; Kaztman & Rematoso 2005).

Em Portugal criaram-se os agrupamentos escolares<sup>2</sup> como uma rede de equipamentos que serve um «território educativo» assegurando a escolaridade obrigatória em funcionamento vertical integrado (MEa, 2000). Esta solução permite partilhar recursos, saberes, gestão e criar um projecto educativo comum para um determinado contexto territorial. Mas as Cartas Educativas supra-municipais são quase inexistentes, embora sejam pertinentes em territórios fortemente urbanizadas e em territórios de baixa densidade, onde as complementaridades são indispensáveis: para gerir a quantidade e qualidade de oferta em relação à procura, nos primeiros; para colmatar a falta de massa crítica, nos segundos.

Conceito. O «Urbanismo Escolar» é inexistente na literatura internacional. Mas o planeamento escolar está consagrado nos países que tornaram acessível o ensino ao maior número. Esta forma de provisionar escola para todos assume diversas nomenclaturas e abordagens ao longo do espaço e do tempo<sup>3</sup>. Em Portugal a Carta Educativa (2003<sup>4</sup>) suce-

<sup>2</sup> DL 115/98 de 4 de Maio «Regime de Autonomia e Gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

<sup>3</sup> School Planning, School Plant Planning, School Site, School Allocation Plans (USA), School Mapping (ONU), School Organisation Plan (UK), Carte Scolaire (França), School Catchments Areas, School Zoning, Carta Educativa (Portugal).

deu à Carta Escolar (1998<sup>5</sup>), que inovou em relação aos Critérios de Programação dos equipamentos de ensino do CEP (1978) e mais tarde da DGOTDU (2001).

O termo *Urbanismo Escolar* foi utilizado por Gaspar (2000; 2006), tendo enumerado o que deveria nortear este «*novo urbanismo*». A diferença face aos conceitos de planeamento escolar prende-se com a ambição de este ser mais do que um instrumento sectorial, elevando-o a estratégia territorial onde «*O Ordenamento do Território, o Planeamento Urbano e a arquitectura urbana podem constituir oportunidades educativas e, ao mesmo tempo, situações de intensa participação cívica, contribuindo para o renascimento da polis, num processo de baixo para cima*» (Gaspar 2000, p. 264). Este *novo urbanismo* estuda e operacionaliza a relação entre o sistema educativo e o sistema urbano e as implicações quer na melhoria dos seus desempenhos (eficiência e eficácia), quer na construção de uma sociedade mais desenvolvida, coesa e equitativa.

Na *economia do conhecimento*, a aprendizagem é central no quotidiano do homem. Mas essa centralidade é dinâmica, evolui ao longo da vida e das geografias percorridas. Esta realidade está a mudar o Urbanismo e a Educação, assim como as relações da Cidade com a Escola. Com os tempos, os espaços e as funções que aí ocorrem a alterarem-se, o estudo tem de ser dinâmico e holístico, incorporando a complexidade inerente a esta realidade. E os instrumentos que podem tornar operativo o *Urbanismo Escolar* terão de conter capacidade de flexibilidade e de adaptação para que a transformação no território e na escola seja positiva para os objectivos a que se propõe.

Objecto. O *Urbanismo Escolar* está centrado na relação entre o urbanismo e a educação, materializada no território através da cidade e da escola. Entendendo o *Urbanismo* como a arte, a ciência e a técnica para melhorar o território para as comunidades que alberga e a *Educação* como a arte, a ciência e a técnica para elevar o ser humano nos seus aspectos intelectual, moral e físico, bem como na sua inserção na sociedade, as duas disciplinas são direccionadas para a qualificação: do espaço ou da pessoa na sua relação com o outro enquanto ser social e comunitário. Sendo a Cidade o lugar onde os homens vivem e a Escola o lugar onde estes aprendem, ambas e a sua relação são o nosso objecto de estudo.

Objectivos. O Urbanismo e a Educação visam, enquanto políticas públicas, a promoção do desenvolvimento, da coesão e da equidade. Estes objectivos, centrais do *Urbanismo Escolar*, são assim entendidos: o *Desenvolvimento* enquanto «(...) processo de aumento das escolhas das pessoas, que lhes permitam levar uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento, ter acesso aos recursos necessários para ter um nível de vida digno enquanto os preservam para as gerações futuras, proteger a segurança pessoal e alcançar a igualdade para todas as mulheres e homens.» (Amaro 2006, p.452); *Coesão*, enquanto processo que privilegia o território como factor de integração de comportamentos, centrando-se na capacidade deste (país, região, cidade) construir uma economia competitiva e uma sociedade coesa; a *Equidade* enquanto processo que procura a Igualdade de Oportunidades, proporcionada a todos de forma justa mas não igualitária.

Metodologia e Instrumentos. O *Urbanismo Escolar* deve ser um «*processo de baixo para cima*» (Gaspar, 2000, p. 264) na forma de equacionar os problemas e as soluções. Esta

<sup>4</sup> Através do DL n.º 7/2003 de 15 de Janeiro, apesar do Manual para a Elaboração da Carta Educativa (MEb, 2000) e os Critérios de Reordenamento da Rede Educativa (MEa, 2000) serem anteriores.

<sup>5</sup> Lei n.º159/99 de 14 de Setembro.

abordagem reconhece a importância do urbanismo e da educação na melhoria dos territórios e dos seus habitantes e que um sem o outro não atingem os objectivos a que se propõem.

A relação do urbano com a educação resulta da interacção entre território e comunidade. A criação de indicadores escolares e urbanos permite relacionar e avaliar a qualidade dessa relação e a sua monitorização.

À margem das especificidades locais, é possível perceber que a eficiência e eficácia de cada escola/território dependem do contexto associado. As suas trajectórias, ascendentes ou descendentes, condicionam a sua atractividade. Os sectores sociais mais dinâmicos tendem a abandonar uns e a privilegiar outros, potenciando ou quebrando os desempenhos escolar e urbano.

Em Portugal o quadro legal (relativo ao ordenamento do território e urbanismo e à educação) pretende assegurar a equidade dos dois sistemas, mas os resultados estão longe do desejável. A Carta Educativa deu passos significativos como instrumento integrador da política da rede escolar com a política de planeamento do território, através da criação e operacionalização de conceitos como «território educativo» e «agrupamento de escola», para garantir aos alunos de uma comunidade o percurso da escolaridade obrigatória no mesmo projecto educativo. Mas tem privilegiado o acerto entre a oferta e a procura no contexto concelhio, ignorando problemas colocados a outras escalas e dimensões: ao não contemplar a escala do desenho urbano ou a escala supra-municipal, e ao procurar responder às solicitações quantitativas, em vez das qualitativas (da eficiência dos recursos e suas interacções), omite parte das questões a resolver.

O desenvolvimento e a coesão territorial são objectivos onde a equidade no acesso, no tratamento e desempenho aos recursos territoriais é a medida do seu sucesso. Para se atingirem estes objectivos, a metodologia deverá identificar os factores críticos de cada território e contrariar, através da intervenção pública, as suas tendências negativas. A exclusão, associada à pobreza, é um dos factores que fomentam maiores desigualdades sociais e territoriais com consequências na sua coesão e desenvolvimento. A concentração territorial provoca uma «*espiral de declínio*» que potencia a sua decadência e a das escolas que as servem, tal como as vizinhanças mais prósperas beneficiam de bons resultados escolares.

A diversidade tem sido uma riqueza proporcionada pelas cidades. A diversidade de usos, gerações, etnias, culturas e rendimentos no território (na cidade ou na metrópole), como contraponto à segregação (social, económica, cultural ou funcional) será uma resposta para assegurar um dinamismo urbano positivo e equitativo, essencial para garantir a igualdade de oportunidades a todos os seus habitantes com reflexos directos na eficiência e eficácia escolar. Tal pode ser alcançado através:

- da oferta de habitação a custos controlados em novos empreendimentos. O modo de gestão da oferta e da conservação do parque habitacional repercute-se na diversidade da cidade e, por consequência, na escola. Por isso as «*políticas de habitação são políticas de educação*» (Rusk 2003, p.4).

- da criação de emprego junto de bairros com problemas sociais, que favorece a diversidade, atraindo outras populações e abrindo novas oportunidades aos seus residentes. A associação e articulação de algumas actividades aos equipamentos escolares podem gerar sinergias positivas.

- da acessibilidade e a mobilidade, que permitem um acesso mais equitativo a tudo o que a cidade oferece. Os equipamentos, o emprego e os espaços de consumo e lazer são

fundamentais na integração das comunidades mais desprotegidas. A permeabilidade/ /conectividade das zonas marginalizadas também é relevante para a interacção com outras comunidades.

434

- do nível institucional, forma insubstituível de integração. Em torno das instituições públicas e da sociedade civil congregam-se comunidades, o que contribui para coesão territorial. Estas devem, por isso, ter uma representação equitativa no território. A escola, que historicamente desempenhou esse papel, terá de partilhá-lo com outras redes institucionais emergentes, mas deverá ser o seu centro durante a idade da aprendizagem.

Para operacionalizar o *Urbanismo Escolar* propomos uma abordagem metodológica assente nas seguintes ideias força: *territorialização* – o território como centro do planeamento, da gestão e administração; *integração* – dos instrumentos e políticas urbanas e educativas, que permita agir conjuntamente sobre os factores que interferem na capacitação dos territórios; *articulação* – entre os níveis de planeamento e gestão, tendo cada escala de encontrar respostas adequadas para os problemas encontrados; *participação* – dos cidadãos e dos agentes na construção das soluções, da génese à sua execução e avaliação; *flexibilização* – nos métodos e processos de planeamento e gestão, assim como às diferentes escalas e tempos, adaptando-os às condições e culturas locais, mas respeitando os objectivos a atingir; *inovação* – experimentação nos processos e ferramentas tecnológicas, tornando-o aberto à comunidade; *avaliação* – como parte do processo, pois este é dinâmico e carece verificação do cumprimento dos objectivos.

O estudo de cada realidade permite perceber as dinâmicas territoriais (incluindo as dimensões sociais, económicas, educacionais) e estabelecer as unidades operativas de planeamento e gestão que deverão convergir com os «territórios educativos», fortalecendo a integração da carta educativa nos instrumentos de planeamento territorial. Os limites das unidades devem partir de uma decisão técnica/política, mas ser sujeitos à participação pública e a sua reconfiguração ser flexível para se adaptar às tendências de evolução territorial. As Cartas Educativas passariam a estar articuladas com os instrumentos de planeamento territorial, através da criação das Unidades Operativas de Planeamento e Gestão, urbanas e educativas. Estas teriam uma visão mais alargada, que não perdesse a noção do particular e de conjunto, onde, a coesão territorial, e a equidade social (do bairro, cidade ou região) estivessem garantidas. Mas como? De seguida daremos algumas indicações.

Escala local. As unidades ao nível do bairro ou aglomerado estariam abertas à possibilidade de integração dos projectos educativos dos agrupamentos com o planeamento urbano, nomeadamente: na definição das acessibilidades (diversificadas e potenciadoras de mobilidades não poluentes), no ambiente (criação de hortas pedagógicas, promoção de hábitos “verdes”), na saúde (incorporando os cuidados primários de saúde e promovendo hábitos saudáveis), desporto (partilha de espaços desportivos e do desporto para todos), espaços públicos (multifuncionais). E na gestão dos recursos físicos (articulação de estacionamento, espaços culturais e desportivos, bibliotecas) e humanos (mobilidade e partilha de recursos) assim como em alguns serviços (alimentares, administrativos, formativos) e logísticas associados. A boa localização e inserção urbana, a esta escala, são determinantes para uma interacção virtuosa entre tecido urbano e escola. A arquitectura do edifício e o desenho urbano devem assegurar que a escola se constitua numa centralidade física e simbólica da comunidade e as acessibilidades às escolas estar integradas nos corredores verdes e/ou percursos pedonais na malha urbana.

Escala municipal. A rede de equipamentos educativos estaria em articulação com o modelo de organização territorial e a estratégia de desenvolvimento local subjacente. As opções de concentração e desconcentração dos equipamentos deveriam fazer a ponderação entre os «interesses» territoriais e sectoriais, considerando diferentes realidades, mas sempre comprometer o princípio da equidade. A articulação da escola com equipamentos complementares ou espaços comerciais poderia ser benéfica para todos, partilhando valências e permitindo um melhor uso urbano (menos deslocações, maior rentabilização do tempo das famílias). Esta escala deveria integrar a definição da rede de transportes (transporte escolar dedicado só quando justificado) e disponibilizar meios saudáveis e não poluentes com dimensão e horários adequados às necessidades da escola e das famílias.

Escala inter-municipal. A dimensão concelhia não resolve muitos dos problemas territoriais e da rede escolar. O enquadramento inter-municipal, até agora subestimado, ganha relevância (a extensão da escolaridade obrigatória ao secundário exigirá a reconfiguração das redes num âmbito mais alargado).

Com a metodologia proposta, o *Urbanismo Escolar* procura uma permanente aproximação entre a política educativa e as políticas urbanística e de ordenamento do território, para garantir a coesão e a equidade, social e territorial, essenciais à promoção do desenvolvimento desejado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, N. 2009, 'Novos Factos Sobre a Pobreza em Portugal', *Boletim Económico do Banco de Portugal - Primavera*, Vol.15, n.º1, pp.125-154.
- Amaro, R. R. 2006, 'Desenvolvimento um conceito ultrapassado ou em renovação? – da teoria à prática e da prática à teoria', in *Ensaio de Homenagem a António Simões Lopes*, ISEG/UTL, Lisboa.
- Carneiro, P. 2008, 'Equality of Opportunity and Educational Achievement in Portugal?' *Portuguese Economic Journal*, n.º 7, pp.17-41.
- Centro de Estudos de Planeamento 1978, *Equipamentos Colectivos*, CEP, Volume I, Lisboa.
- DGOTDU 2002, *Normas para a Programação e Caracterização de Equipamentos Colectivos – Equipamentos de Educação*, «Ministério da Educação», Coleção informação 6, Lisboa.
- Ellen, I. G., Turner, M. A. 1997, 'Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence', *Housing Policy Debate*, Volume 8, Issue 4, Virginia (USA), pp. 833-866.
- Gaspar, J. e al. 2000, "As Dinâmicas de Contexto – Desenvolvimento Sustentável: As pessoas o Espaço, o Ambiente – População e Sistema Educativo". in Carneiro, R. (Org.), *O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo II, Dinâmicas de Contexto, DAPP, Lisboa, pp. 227-269.
- Gaspar, J. 2006, *Planeamento e Ordenamento do Território*, in *Geografia de Portugal*, volume 4, Circulo de Leitores, Lisboa.
- Katzman, R. & Rematoso, A. 2005, *Segregación Residencial En Montevideo: Desafios para la equidad educativa*, Communicated in Seminar Urban Governance and Intra Urban Population Differentials in Latin American Metropolitan Areas. University of Texas, Austin, 17 al 19 de Noviembre.
- Lima, J. Á. 2008, *Em Busca da Boa Escola*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- Lubell, J. Brennan, M. 2007, *Framing the Issues – The Positive Impacts of Affordable Housing on Education*, Center for Housing Policy.
- Mackoy, D. L., Vicent, J.M. 2008, 'Housing and Education: The Inextricable Link'. In *Segregation: The Rising Costs for America*. (Edited by J. Carr and N. Kutty), Routledge New York.
- Marques, T. S. 2004, *Portugal na Transição do Século: Retratos e Dinâmicas Territoriais*, Edições Afrontamento, Santa Maria da Feira
- ME, 2000a, *Critérios de Reordenamento da Rede Educativa*, Europress Lda, Lisboa.
- ME, 2000b, *Manual para a Elaboração da Carta Educativa*, Europress Lda, Lisboa.
- OCDE, 2008, *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD Countries*, Paris.

- Pereira, M. & Pisco, P. 2010, *Coesão Territorial e Equidade Social: importância estratégica dos equipamentos colectivos*, Actas do Encontro Anual: Os dez anos da Lei de Bases da Política de Ordenamento do Território e de Urbanismo (12 Dezembro 2008), DGOTDU, Lisboa, pp.209-222.
- Perry, L. B. 2007, *School Composition and Student Outcomes: A Review of Emerging Areas of Research*, Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Fremantle.
- Pisco, P 2005 *A Escola como Factor Organizador do Espaço Urbano: O Contexto das Capitais de Distrito*, IST, UTL (dissertação de Mestrado em Urbanística e Gestão do Território), Lisboa.
- Pisco, P. 2009, *Desenvolvimento, Coesão e Equidade na Educação: Será a Escola Suficiente?* Bragança: Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Bragança.
- Schneider, M. 2002, *Do School Facilities Affect Academic Outcomes?* National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington D.C.
- Ribeiro, L. C. Q. 2008, 'Sucesso/Insucesso escolar e Segregação residencial: A Divisão Favela X Bairro e Defasagem Idade Série no Rio de Janeiro', in Cabral, M. V., *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*, FCG, Lisboa.
- Rusk, D. 2003, *Housing Policy Is School Policy*. Remarks to the 44<sup>th</sup> Annual Meeting of a Baltimore Neighborhoods, Inc.
- Fundo de População das Nações Unidas 2007, *Situação da População Mundial 2007*, UNFPA, Nova York.