

# [121]

## DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE NÍVEL 1 EM PORTUGAL

Lúcia Ferreira e Carlos Meireles-Coelho

Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro

### [Resumo]

*Segue-se o percurso feito na Unesco, Conselho da Europa e União Europeia para a educação básica, que implica uma nova cultura de educação e formação ao longo da vida e rompe com as culturas de sobreposição da educação pré-escolar, 1.º e 2.º CEB. Que desafios estão lançados ao nível 1 do QEQ? Aponta-se como desafios: integrar educação pré-escolar, 1.º e 2.º CEB; orientar cada um, segundo a idade e capacidades para a autonomia e responsabilidade; centrar o trabalho dos professores em equipas no acompanhamento e avaliação longitudinal do desenvolvimento e aprendizagem individualizada; agrupamentos escolares de educação básica, autónomos e participados.*

### 1. Introdução

Em Portugal tem-se hipervalorizado as leis nacionais em detrimento da experiência nossa e dos outros, da ética e da cultura. Mas vivemos num mundo que não é só nosso e que temos de partilhar com outros. Vamos, por isso, seguir o percurso apontado por organizações internacionais para a educação, que outros foram fazendo, e comparar com o que ainda não fizemos. Estaremos disponíveis para mudanças de atitudes e valores que nos comprometem com novas competências de maior autonomia e responsabilidade?

Unesco (1970), Conselho da Europa e União Europeia (2010) fizeram o percurso do que se chamou *ciclo de base de estudos, educação básica, nível 1* do sistema de educação e formação (UNESCO, 1974; EU, 2008; PT, 2009). Este conceito implica uma nova cultura de educação e formação ao longo da vida, sendo incompatível com a sucessão, sobreposição e justaposição de níveis que representam culturas pedagógicas de tempos e interesses diferentes de sistemas educativos antiquados. Em Portugal ainda há três culturas docentes sobrepostas no nível 1: educação pré-escolar, 1.º e 2.º CEB. Que desafios estão lançados ao nível 1 do sistema de educação e formação em Portugal?

Seguindo o percurso das organizações internacionais para a educação básica, nível 1, numa perspectiva histórico-comparativa, apontam-se os desafios que a este nível se colocam ao sistema educativo português.

### 2. O percurso da nova cultura da educação básica

O primeiro grande relatório para a Unesco (Faure, 1972) da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, foi chamado a redefinir a função e os objetivos da educação de hoje face às realidades e necessidades do mundo de amanhã, mas também a abrir perspectivas sobre novos desígnios refletidos e realistas para o desenvolvimento da educação escolar e extraescolar, de modo a constituir uma base indispensável ao debate mundial sobre o desenvolvimento da educação. Essa base foi sendo desenvolvida e transformou-se numa nova cultura para a educação e formação, à escala global. Partiu de quatro postulados: 1) solidariedade fundamental diante do destino comum da humanidade, 2) direito democrático que possibilita que cada um se realize plenamente e participe no desenvolvimento pessoal e social através da educação, 3) o centro do desenvolvimento é cada ser humano concreto na sua situação complexa, 4) a educação para este ser humano completo só pode ser global e permanente ao longo de toda a vida para cada um «aprender a ser» ou a tornar-se naquilo que possa querer. A educação a desenvolver assenta em duas coordenadas fundamentais: a) a educação é permanente ao longo de toda a vida de cada um; b) o foco no ensino dá lugar ao foco na aprendizagem e o sistema educativo fechado dá lugar ao conjunto dos recursos disponíveis localmente numa «sociedade da aprendizagem» ou «cidade educativa». A nova cultura do «homem novo» fundamenta-se no *homo sapiens*, no *homo faber* e no *homo concors*, formando o *homem*

*total*, quer dizer, o homem todo e todo o homem, a que o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, (Delors, 1996) chama os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Este relatório foi considerado o instrumento de referência para reflexão e debate sobre a renovação dos sistemas educativos no séc. XXI (Unesco, 1997).

A 17.<sup>a</sup> sessão da Conferência geral (Unesco, 1972) recomendou que o relatório Faure (1972) fosse tido em consideração na elaboração de programas futuros e que fossem desenvolvidos estudos sobre os problemas nele levantados, no quadro de um processo educativo global, nomeadamente o desenvolvimento da educação pré-escolar, a renovação da formação inicial de base (nível 1 do QEQ) e do ensino de segundo grau (níveis 2 e 3 do QEQ), de modo a assegurar o desenvolvimento integral de cada ser humano, a ligação entre a educação e o trabalho, e as exigências do progresso económico e social. E a resolução 1.221 incentiva estudos sobre os problemas postos pela estrutura dos sistemas educativos na perspectiva da educação permanente para todos de modo a assegurar uma continuidade interdisciplinar e articulação curricular entre a educação pré-escolar, primária e secundária. Surgiu, neste contexto, o documento sobre o «ciclo de base da educação» (Unesco, 1974), que passamos a designar por «educação básica». É este documento que podemos considerar fundador do conceito de «educação básica» e que a seguir se sintetiza.

Os sistemas educativos caracterizavam-se pela sucessão e sobreposição de níveis estratificados, estanques e fechados neles próprios, que correspondiam a tempos, interesses e classes sociais diferentes. No entanto, o desenvolvimento económico e social criou novas necessidades de participação numa sociedade em permanente mudança. Por um lado, foi-se exigindo uma melhor e mais longa formação para responder a situações complexas e imprevisíveis; por outro, aumentou a procura de diplomas, entendidos como fator de promoção social e de acesso direto ao mercado de trabalho, que passou a fazer-se mais tarde e com níveis de preparação mais exigentes. Ao mesmo tempo foi surgindo a necessidade da educação exercer também

uma nova função educativa para as crianças mais pequenas, além da função de guarda para apoio às mães e pais com empregos a tempo inteiro. A nova educação básica, neste contexto, passou a alargar-se para além do ensino primário até mais tarde e foi-se iniciando mais cedo. Esta alteração dos contextos sócio-económicos-educativos consubstancia uma nova cultura assente em novos conteúdos, objetivos e métodos, traduzidos em novos processos educativos numa nova estrutura que responda, sobretudo, ao repto qualitativo alicerçando-se na articulação curricular e no ensino individualizado, preparando cada um para se incluir ativamente na comunidade local e para ter as bases que lhe permitam continuar a desenvolver-se o mais possível ao longo da vida (Unesco, 1974).

A finalidade principal da educação básica é ajudar cada ser humano a tornar-se autónomo, responsabilizando cada um pelo seu próprio destino. Assim, currículo e programa, enquanto conjunto de conhecimentos, comportamentos, atitudes, experiências, competências e valores, vêm permitir a cada um: realizar-se plenamente como um ser humano feliz, autónomo, livre e criativo, com saúde e bem-estar, que se desenvolve harmoniosamente e educa ao longo de toda a sua vida; participar ativamente na sua comunidade local como cidadão produtivo, responsável, culto, inovador e eficaz; desenvolver o seu espírito crítico, solidário e tolerante contribuindo para a edificação de uma sociedade mais humana, mais justa, mais democrática, aberta a todos. Mais do que ensinar conteúdos segundo os melhores métodos, os educadores e formadores têm a nova tarefa de acompanhar a aprendizagem individualizada de cada aluno, orientando-os de modo que cada um atinja a autonomia fundamental de aprender a aprender, conhecendo-se a si com as suas possibilidades e o meio em que vive e interage (Unesco, 1974).

Esta nova cultura de educação assenta em novas atitudes dos educadores e formadores que centram o trabalho da equipa interdisciplinar na avaliação do desenvolvimento e aprendizagem individualizada dirigida de cada aluno. Por outro lado, encontra-se associada à noção de «sociedade da aprendizagem» ou «cidade educativa», onde há permeabilidade entre família, escola e comunidade, e os recursos locais estão disponíveis em permanência para todos os membros da comunidade. Educação

básica e escolaridade obrigatória são conceitos distintos que surgiram em contextos diferentes com finalidades e objetivos diferenciados, dependendo muito do estado de desenvolvimento e da cultura dos países que os aplicam. O conceito de educação básica é mais qualitativo do que quantitativo e implica o aprofundamento de temas como: a função da educação pré-escolar em relação à educação básica e à escolaridade obrigatória; o lugar do estudo e do trabalho na educação básica, articulando escolar e extraescolar; a formação de professores e formadores em função das novas concepções do processo educativo; a participação da comunidade e das famílias na construção da «sociedade da aprendizagem» ou «cidade educativa», aberta a todos de todas as idades, com a polivalência de todos os recursos locais; as incidências desta nova cultura no conjunto do sistema educativo e do desenvolvimento humano (Unesco, 1974).

Na 35.<sup>a</sup> Conferência Internacional da Unesco (Unesco, 1975) foram apresentados os grandes temas e as principais tendências da educação: reforma dos sistemas educativos, democratização da educação, acesso à educação, inovação e, muito particularmente, a educação permanente para todos. Apesar de não haver conclusões, inicia-se uma reflexão internacional sobre estes temas que virá a ter consequências no futuro (Hummel, 1977) e salienta-se a recomendação (Unesco, 1975) sobre a evolução do papel dos professores como necessária às alterações e inovações a implementar (Goble, Porter, 1977).

Paralelamente a esta nova cultura de educação básica desenvolvida pela Unesco, o Conselho da Europa (COE) tinha começado as suas recomendações no sentido de uma educação permanente para todos desde a educação pré-escolar. Na Resolução n.º 3 da Conferência Permanente dos Ministros da Educação (COE, 1969) recomendou o reforço da difusão de estabelecimentos de educação pré-escolar, a formação de educadores e professores na perspectiva da educação permanente, a continuação das boas práticas da educação pré-escolar na escola primária (centrando-se no desenvolvimento e autonomia de cada aluno) e o apoio às investigações sobre estas matérias. E durante a década de 1970 em vários simpósios foi-se fazendo a análise da situação pré-escolar e sua relação com a escola primária, privilegiando a continuidade educativa dos 3 aos 8

anos (COE, 1979, 1980). Recomendava que a educação até aos oito anos fosse organizada como a primeira etapa da educação ao longo da vida (COE, 1981<sub>a</sub>). Na Declaração sobre a educação das crianças dos 3 aos 8 anos (COE, 1981<sub>b</sub>) defendia-se uma educação pré-escolar para todos com uma transição facilitada para a educação primária e, sem pretender unificar mas antes melhorar os sistemas educativos, recomendava-se a continuação dos estudos comparados para identificar as vantagens e inconvenientes de cada sistema educativo. E, de 1981 a 1988, desenvolveu-se na Europa o Projeto n.º 8 sobre Inovação no ensino primário (COE, 1988), que considera que o desenvolvimento contínuo da criança exige melhorar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário pelo que «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 aos 11-12 anos numa mesma escola básica (com o mesmo pessoal com a mesma formação)» (4.2.2.3.). Por outro lado, o desenvolvimento global de cada criança em todas as suas potencialidades exige um percurso individualizado de aprendizagem e uma diferenciação pedagógica que tenha em conta as características pessoais e culturais de cada um, e «seria particularmente enriquecedor que fossem experimentadas formas flexíveis de agrupar os alunos sem recorrer a classes constituídas rigidamente a partir da idade ou nível dos alunos» (4.2.2.5.).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Unesco, 1990) veio reforçar uma educação básica que é mais do que uma finalidade em si própria e que constitui a base ou fundamento para o desenvolvimento humano e a aprendizagem ao longo da vida, sobre a qual se podem construir os níveis e os tipos mais elevados de educação e formação. A educação básica deve ser: universal, proporcionada a todos (crianças, jovens e adultos, portadores de deficiência ou migrantes); centrada no desenvolvimento de cada um e nos resultados efetivos da aprendizagem, quer nos instrumentos essenciais (literacia<sup>1</sup> e expressão oral, numeracia e resolução de problemas), quer nos conteúdos básicos (conhecimento,

aptidões, atitudes, competências e valores); baseada na literacia diferenciada de todas as situações do meio com integração dos recursos da escola, família e comunidade local em parcerias estratégicas. Em suma, a educação básica deve desenvolver a autonomia fundamental de cada ser humano adequada à sua idade, nível de desenvolvimento e meio em que vive, para que possa sobreviver com dignidade, desenvolver ao máximo as suas potencialidades, participar no desenvolvimento da comunidade por uma cidadania produtiva, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar a aprender ao longo da vida. Recomenda-se que a educação de infância ou pré-escolar faça parte desta educação básica (Unesco, 1997).

A seguir, a Declaração de Salamanca veio proclamar que «- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; - os sistemas educativos 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; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo» (Unesco, 1994).

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI veio retomar a concepção de «educação básica» do Conselho da Europa. «A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco... é um indispensável *passaporte para a vida* que faz com os que dela beneficiam

possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender» (Delors, 1996; Unesco, 1995).

Partindo da análise de que os sistemas educativos europeus começaram a ser organizados de cima para baixo (universidades—secundário—primário), a Comissão Europeia reconhece que é ao nível do pré-escolar que há maior diversidade. Continua, no entanto, a recomendar prioridade à educação pré-escolar, pois é mais eficaz investir na educação mais cedo para prevenir o insucesso e abandono escolar do que tentar remediar mais tarde (EU, 2009).

Na sequência da Estratégia de Lisboa (EU, 2000), foi aprovado o Quadro Europeu de Qualificações (EU, 2008), transposto em Portugal pela Portaria n.º 782/2009, com 8 níveis e em que o nível 1 é considerado equivalente ao 6.º ano de escolaridade. Este nível 1 caracteriza-se por conhecimentos gerais básicos e aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples que permitam trabalhar ou estudar sob supervisão direta num contexto estruturado. A este nível a criança aprende a partir da sua experiência: literacias em leitura, matemática e ciências. Estas literacias incluem muitas outras que vão desde o domínio de línguas estrangeiras (sobretudo o inglês) e a competência digital até à literacia sexual e financeira. Outras literacias e competências, ao gosto de cada um ou da sua própria comunidade, podem ser desenvolvidas com o apoio de recursos locais (Unesco, 2003; OECD, 2011).

### 3. Desafios para a educação básica em Portugal

O percurso feito na Unesco, no Conselho da Europa e na União Europeia lança assim vários desafios para a educação básica em Portugal (PT, 2009<sub>a</sub>), dos quais salientamos:

A) A educação básica deve constituir o nível I do sistema educativo, integrando educação pré-escolar, 1.º e 2.º CEB, num «processo contínuo sem interrupções para as crianças dos 3-4 aos 11-12 anos numa mesma escola básica

1 - Nos ensinos primários tradicionais valorizava-se o mecanismo formal do ler, escrever e contar; na educação básica, a literacia e numeracia valorizam sobretudo a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular, problematizar e resolver as situações da vida real em contextos diferenciados de modo a incluir plenamente na sociedade (Unesco, 2003; OECD, 2011). Paulo Freire (1921-1997) usava a palavra «alfabetização» neste sentido. O movimento da Escola Nova, em particular Faria de Vasconcellos (1880-1939) e Célestin Freinet (1896-1966), valorizou a alfabetização associada à experiência pessoal e social.

(com o mesmo pessoal com a mesma formação)», «uma educação inicial (formal ou não formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco» (Delors, 1996). Para isso é preciso ultrapassar a sucessão, sobreposição e justaposição de níveis estratificados que representam ainda três culturas pedagógicas de tempos e interesses diferentes. Quase todos os sistemas educativos europeus já integraram o correspondente ao 1.º e 2.º CEB, sendo o sistema educativo holandês o modelo de integração da educação pré-escolar na educação básica. Neste caso, são as boas práticas da educação pré-escolar que continuam na escola primária e não o contrário pela escolarização precoce.

B) A ação pedagógica na educação básica, seja nos instrumentos essenciais (literacia e expressão oral, numeracia e resolução de problemas), seja nos conteúdos básicos (conhecimento, experiências, comportamentos, atitudes, competências e valores), deve orientar cada um, segundo a sua idade e capacidades, para a autonomia e responsabilidade, de modo a que: se realize plenamente como um ser humano feliz, autónomo, livre e criativo, com saúde e bem-estar, se desenvolva harmoniosamente e eduque ao longo de toda a sua vida; participe ativamente na sua comunidade local como cidadão produtivo, responsável, culto, inovador e eficaz; melhore a qualidade de vida; desenvolva o seu espírito crítico, solidário e tolerante contribuindo para a edificação de uma sociedade mais humana, mais justa, mais democrática e aberta a todos. Esta primeira etapa tem de ser a mais cuidada para que cada um prossiga depois o seu caminho numa exigência crescente de autonomia e responsabilidade. Sobre isto há consenso.

C) A nova cultura de educação básica assenta em novas atitudes dos educadores e professores que centram o trabalho da equipa no acompanhamento e avaliação longitudinal do desenvolvimento e aprendizagem individualizada dirigida de cada aluno e não em níveis de educação. Nos sistemas educativos dos países com o índice mais elevado de desenvolvimento humano é assim que se faz. Em Portugal esta situação está legalmente prevista mas longe de ser concretizada.

D) Tendo cada criança características, interesses, capacidades e necessidades

de aprendizagem que lhe são próprias, o percurso individualizado de aprendizagem de cada aluno deve ser orientado para que atinja a autonomia fundamental de aprender a aprender e continue a desenvolver-se o mais possível ao longo da vida, conhecendo-se a si com as suas possibilidades e o meio em que vive e interage, incluindo-se ativa e produtivamente na comunidade local. Os países escandinavos constituem um exemplo disto. A nossa escola, ao uniformizar as práticas tendo como referência um currículo teórico num modelo transmissivo professor-turma, tem desvalorizado as experiências em contexto.

E) A aprendizagem individualizada requer uma diferenciação pedagógica que tenha em conta as características pessoais e culturais de cada um, e «seria particularmente enriquecedor que fossem experimentadas formas flexíveis de agrupar os alunos sem recorrer a classes constituídas rigidamente a partir da idade ou nível dos alunos.» Nos países com um currículo nacional fundamental e um currículo local, a diferenciação pedagógica reforça a aprendizagem individualizada. No entanto, a diferenciação baseada na retenção e posterior encaminhamento para percursos de segunda escolha tem deixado muitos num ciclo vicioso de exclusão pelo insucesso e abandono e posteriormente pelo desemprego, pobreza e discriminação social.

F) A aprendizagem, na perspectiva da educação permanente, requer articulação curricular e continuidade interdisciplinar entre os diferentes níveis e dentro de cada nível. Isto constitui uma exigência de todos os sistemas educativos, mas implica a constituição de equipas estáveis e flexíveis, que concebam uma articulação curricular baseada na literacia e orientada para a inclusão.

G) A parceria estratégica família, escola e comunidade é necessária para a integração de todos os recursos locais num agrupamento escolar de educação básica, autónomo e participado, por município com vários edifícios espalhados consoante as distâncias, os transportes e as idades das crianças, onde se faça o encontro de autonomias e responsabilidades integradas e concretizadas em currículos (inter) nacionais e locais. Vários sistemas educativos, como o da Holanda, Alemanha, Finlândia, Inglaterra e em certa medida o da Espanha, com longa

cultura democrática, descentralizada e participativa já operacionalizam estas parcerias. A nossa tradição de pendor centralista e autárquico tem dificultado a constituição de parcerias locais onde toda a comunidade possa participar (Neves, 1999; EU, 2009; Meireles-Coelho, *et al.*, 2009 e 2010; Ferreira, 2010).

#### 4. Conclusão

Em Portugal torna-se necessário e urgente que responsáveis políticos e agentes educativos implementem um desígnio nacional de convergência europeia, unindo todos os recursos, para transformar o nível 1 na base fundamental das aprendizagens necessárias para as literacias em leitura, matemática e ciências e outras competências ao gosto de cada um, com o apoio dos recursos locais das suas comunidades.

Integrando educação pré-escolar, 1.º e 2.º CEB, a educação básica como nível 1 deve orientar cada um, segundo a sua idade e capacidades, para a autonomia e responsabilidade, a realizar-se plenamente, participar ativamente na sua comunidade, desenvolver o seu espírito crítico, solidário e tolerante. Para tanto é necessária uma nova cultura de educadores e professores que trabalham em equipa, no acompanhamento e avaliação longitudinal do desenvolvimento e aprendizagem individualizada dirigida de cada aluno, promovendo a articulação curricular e respeitando ritmos próprios em percursos individualizados de aprendizagem. Exige agrupamentos escolares de educação básica, autónomos e participados, onde se faça o encontro de autonomias e responsabilidades integradas, concretizadas em currículos nacionais e locais.

O sistema educativo português precisa da nova cultura da «cidade educativa», «sociedade do conhecimento e da aprendizagem», para formar os portugueses do séc. XXI, começando pelo nível 1 do QEQ (EU, 2008).

#### 5. Referências Bibliográficas

COE (1969). [Standing Conference of European Ministers of Education](#). 6th Session, Versailles, 20-22 May.

- COE (1979). *Les grandes priorités de l'éducation préscolaire*. Strasbourg: COE, CCC/EC.
- COE (1980). *Politiques préscolaires pour l'Europe Occidentale*. Strasbourg: COE, CCC/EC.
- COE (1981<sub>a</sub>). [Recommendation No. R \(81\) 3 concerning the care and education of children from birth to the age of eight](#), adopted by the Committee of Ministers on 23 January 1981 at the 328th meeting of the Ministers' Deputies
- COE (1981<sub>b</sub>). [Déclaration sur l'éducation des enfants de trois à huit ans](#). 12e session, Lisbonne, 3-4 juin
- COE (1988). [Projeto n.º 8: A inovação na educação primária \(Relatório final\)](#). Conclusões e Recomendações, 61-75. Conselho da Europa, Conselho para a Cooperação Cultural (CDCC). Tradução de Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro / [Project No. 8: Innovation in primary education \(Final report\)](#), *Conclusions and Recommendations*, 63-76. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation (CDCC) / [Project n.º 8: L'innovation dans l'enseignement primaire \(Rapport final\)](#), *Conclusions et Recommandations*, 61-75. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle (CDCC)
- Delors, Jacques, et al. (1996a) [Learning: the treasure within](#). Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / [Educação: um tesouro a descobrir](#). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996b.
- EU (2000). [Lisbon Strategy](#): Lisbon European council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions / [Estratégia de Lisboa](#): conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de março de 2000.
- EU (2008) [The European Qualifications Framework \(EQF\)](#) / Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QE). JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008
- EU (2009). [Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe](#). European Commission, Eurydice.
- EU (2010) [EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo](#). European Commission.
- Faure, Edgar / Commission Internationale sur le Développement de l'Éducation (1972). [Learning to be](#). Paris: Unesco. / [Aprender a ser](#). Lisboa – S. Paulo: Bertrand - Dif. Ed. do Livro, 1974.
- Ferreira, Lúcia (2010). [Educação e Formação de nível 1: modelos e desafios em Portugal](#). Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freinet, Cêlerin (1964) *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris: A. Colin. / *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Estampa, 1973.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo; Macedo, Donald (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley: Bergin and Garvey. / *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- Goble, Norman M.; Porter, James F. (1977). [The changing role of the teacher: International perspectives. / L'évolution du rôle du maître: perspectives internationales](#). Paris: Unesco (IBE/BIE).
- Hummel, Charles (1977) [Education today for the world of tomorrow. / L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain](#). Paris: Unesco (IBE/BIE). / *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: A. Ramos / CLB, 1979.
- Meireles-Coelho, Carlos; Ferreira, Ana Bela; Ferreira, Lúcia (2009). [Ciclo 3 / 8 anos como primeira etapa da educação básica](#). Ferreira, Henrique; Bergano, Sofia; Santos, Graça; Lima, Carla (org.) *Investigar, avaliar, descentralizar: actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Comunicação n.º 68. [CdRom]. Bragança: SPCE e ESE/IPB.
- Meireles-Coelho, Carlos; Neves, M. de Fátima (2010). [Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020](#). *Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education"*. Évora: Universidade de Évora.
- 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)*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- OECD (2011) [Shift Learning because learning keeps changing](#): Summary (from PISA): Innovative concept of "literacy".
- Pr (2009<sub>a</sub>). [Portaria n.º 782/2009](#) de 23 de julho
- Pr (2009<sub>b</sub>). [Parecer n.º 3/2009 do CNE](#): sobre a Proposta de Lei n.º 271/X que visa estabelecer o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. Conselheiros relatores: Domingos Xavier Viegas; Joaquim Azevedo; Maria Emília Brederode Santos; Maria Odete Valente. [DR, 2.ª série, n.º 122, 2009-06-26, 24.960 a 24.966](#).
- UNESCO (1972) [Actes de la Conférence générale: Dix-septième session. Vol. 1: Résolutions, recommandations](#).
- UNESCO (1974) [Réunion d'experts sur le cycle de base des études: rapport final](#). 24-29 juin '74. Paris: Unesco, ED-74/CONF. 622/5.
- UNESCO (1975<sub>a</sub>) [Conférence internationale de l'éducation, 35e session, Rapport final](#).
- UNESCO (1975<sub>b</sub>) [Conférence internationale de l'éducation, 35e session, Recommandation n.º 69 aux ministères de l'éducation](#).
- UNESCO (1990). [World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs](#), Jomtien, Thailand. / [Declaração mundial sobre a educação para todos](#): satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998.
- UNESCO (1994). [The Salamanca statement and framework for action on special needs education](#), adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994 / [Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca](#) sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE. *Inovação*, 7, n.º 1, separata.
- UNESCO (1997) [Actes de la Conférence générale: Vingt-neuvième session. Vol. 1: Résolutions, recommandations](#).
- UNESCO (2003) [Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP](#).
- Vasconcellos, A. Faria de (2012). [Uma escola nova na Bélgica](#). Tradução por Carlos Meireles-Coelho, Ana Paula Cotovio e Lúcia Ferreira. Aveiro: Glocal, associação científica internacional. ISBN: 978-989-96173-5-3. (Orig. [Une école nouvelle en Belgique](#). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1915. Traduções consultadas: – [A New school in Belgium](#). With an Introduction by Adolphe Ferrière. Translated from the French by Eden and Cedar Paul. London: George G. Harrap & Co., 1919. – [Una Escuela nueva en Bélgica](#). Prefacio de Adolphe Ferrière. Traducción de Domingo Barnés. Madrid: Francisco Beltrán, 1920.)