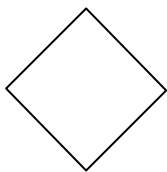


## Ensino Básico: continuidades e rupturas – uma realidade a construir\*



*José Brites Ferreira\*\**

### A. Introdução

Partindo da análise do discurso oficial sobre o ensino básico de 9 anos, decorrente da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), dá-se conta, no presente texto, de continuidades e rupturas que atravessam o ensino básico e que justificam que dele se possa dizer que é atravessado por lógicas curriculares diferentes, conflituais e mesmo contraditórias e, por outro lado, que o ensino básico de 9 anos, com unidade global, é ainda uma realidade a construir. No desenvolvimento desta análise<sup>1</sup>, centrada no currículo formal enunciado para o ensino básico, privilegia-se o eixo dos objectivos enunciados e consideram-se três fases ou momentos do discurso oficial, quais tese, antítese e síntese:

- a) 1.º momento: definição do quadro orientador do sistema educativo e do ensino básico;
- b) 2.º momento: definição do trajecto curricular que é o ensino básico;
- c) 3.º momento: definição do sistema de avaliação de alunos do ensino básico e dos objectivos gerais de ciclo.

---

\* Conferência proferida na ESEL, em 5 de Julho de 2000.

\*\* Professor coordenador da ESEL, doutorado em Ciências da Educação.

<sup>1</sup> Para uma análise mais minuciosa e pormenorizada destas questões pode consultar-se a tese de doutoramento do autor (Ferreira, 1996).

## **B. Primeiro momento: definição do quadro orientador do sistema educativo e do ensino básico**

O primeiro momento do discurso oficial é o da definição do quadro orientador do sistema educativo e do ensino básico, na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Este momento pode ser caracterizado como o da afirmação da tese da unidade global do ensino básico e da sequencialidade progressiva de ciclos a ela subordinada.

Neste sentido, são enunciados os objectivos do ensino básico sem diferenciação de ciclos, assumindo o discurso sobre os objectivos de ciclo pouca ênfase, e mesmo esta é mais sob o signo da organização do que dos objectivos. Mas esta tese fica desde logo parcialmente comprometida pela continuidade organizacional desenhada para este "novo ensino básico", os ciclos de 4, 2 e 3 anos, a qual pode ser lida como o compromisso de que não haveria "instabilidade", mudança, ruptura na "nova organização do ensino", relativamente à anterior.

Se o ensino básico idealizado pela LBSE, em termos de objectivos, apontava para a mudança de um ensino básico espartilhado em dois ciclos justapostos, sem unidade, com sequencialidade fortemente regressiva (Azevedo, 1994; Gonçalves, 1987; Pires, 1989) para um ensino básico de 9 anos, organizado em 3 ciclos com articulação e sequencialidade progressiva e unidade global, a organização definida na LBSE não vem alterar a organização que já caracterizava os primeiros nove anos de ensino, limitando-se a retirar ao ensino secundário o curso unificado (7.º, 8.º e 9.º anos) e a incluí-lo, com a denominação de 3.º ciclo, no ensino básico ora de 9 anos.

A organização do ensino básico nestes três ciclos, desenhada logo na LBSE, é uma daquelas medidas que, em contextos de mudança, acabam por facilitar mais a continuidade do que a mudança. Com efeito, "o novo ensino básico" de 9 anos virá a ser assegurado por continuidades, não mudanças e muito menos rupturas, em domínios como manutenção dos segmentos organizacionais do ensino (4, 2, e 3 anos), organização pedagógica e escolar, formação de professores, gestão de recursos docentes/grupos de docência.

## **C. Segundo momento: definição do trajecto curricular que é o ensino básico**

Este momento, o da definição do trajecto curricular que é o ensino básico, onde se inclui o plano curricular e os programas, corresponde a um período

temporal de cerca de dois anos, indo da aprovação do plano curricular do ensino básico, (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto) à aprovação dos programas de ensino (Despacho n.º 139/ME/90, de 16/Agosto, publicado no DR n.º 202, II Série, de 1/Setembro; e Despacho n.º 124/ME/91, de 31/Julho, publicado no DR n.º 188, II Série, de 17/Agosto) e respectivos planos de organização de ensino-aprendizagem (POEA).

Este momento de definição do trajecto curricular que é o ensino básico pode ser caracterizado pela afirmação da antítese da unidade global do ensino básico e da sequencialidade progressiva de ciclos a ela subordinada, anteriormente enunciada na LBSE, bem patente em conflitos curriculares resultantes dos termos em que é feita a enunciação do currículo formal do ensino básico, nomeadamente disciplinas *vs.* ciclo, disciplinar *vs.* não disciplinar, 1.º ciclo *vs.* 2.º e 3.º ciclos, programas *vs.* POEA, fins *vs.* meios.

Com efeito, na definição do trajecto curricular do aluno no ensino básico, (organização curricular e dos programas), emergem discursos curriculares portadores de lógicas diferentes e contraditórias. Emerge de forma nítida o discurso sobre a não definição intencional de objectivos de ciclo, com o argumento da não compartimentação do ensino básico, a fim de evitar rupturas na sequência do processo de ensino-aprendizagem. Este discurso é, porém, acompanhado da afirmação da sua definição e enunciação subordinada ao quadro de cada disciplina. O discurso e a prática são, pois, os da não definição de objectivos de ciclo fora dos quadros disciplinares e, ao mesmo tempo, subordinação dos ciclos às lógicas disciplinares. Os procedimentos seguidos subordinam o discurso dos objectivos de ciclo aos discursos das disciplinas, o que abre caminho para se continuarem a manter e a desenvolver racionalidades disciplinares, em detrimento de uma racionalidade de ensino básico e/ou de ciclo<sup>2</sup>.

Pode dizer-se que foi a tradição curricular a impor-se face a eventuais inovações apostadas na afirmação de uma concepção de organização e desenvolvimento curriculares diferente da tradicional já presente no sistema educativo e materializada em envolventes condicionadoras do desenvolvimento do próprio currículo enunciado.

No plano da organização curricular fixada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, a solução foi de compromisso entre "o disciplinar" e "o não disciplinar" (Área Escola), remetendo para as escolas a resolução do mesmo, sob o signo da autonomia destas. Foi, de facto, uma autonomia conferida às

---

<sup>2</sup> Vejam-se, a propósito, os programas relativos ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (ME/DGEBS, 1991a e 1991b).

escolas, mas com a particularidade de a viabilização da Área Escola estar dependente de mudanças na organização e funcionamento das escolas, as quais, no dizer de autores como Barroso (1995), Cuban (1990, 1992), Eisner (1990), Hamilton (1989) são organizações muito robustas e estáveis, ou como refere Skilbeck (1984), a instituição mais estável de desenvolvimento curricular. Assim, não é de admirar que tenha sido o peso das continuidades organizacionais a decidir o conflito a favor da racionalidade curricular de natureza disciplinar já existente e bem afirmada e rotinada nas escolas e fora delas. De resto o Conselho Nacional de Educação, no seu parecer n.º 6/89 já referia: "tudo se passa como se o Grupo de Trabalho reconhecesse muitas lacunas nos planos curriculares tradicionais, como se não ousasse introduzir alterações nestes e como se procurasse compensar tais lacunas *acrescentando* um espaço de inovação, em vez de reformar o que existe" (CNE, 1989, p. 405).

Neste segundo momento, de antítese face ao primeiro, é nítido o emergir de procedimentos diferenciados, tanto na organização curricular como nos programas, colocando-se o 1.º ciclo de um lado e os 2.º e 3.º ciclos do outro, ao mesmo tempo que no interior de cada ciclo se revelam também lógicas diferentes entre as componentes curriculares dos mesmos, em particular entre as disciplinas e respectivos planos de organização de ensino-aprendizagem.

O discurso do currículo oficial sobre objectivos é marcado pela afirmação destes como referencial de base no desenvolvimento dos programas de ensino e pelo acentuar da ênfase nas atitudes e capacidades, relativamente a conhecimentos (ME/DGEBS, 19991a e 1991b). Mas quando, no 2.º ciclo, se analisam os programas oficiais, verifica-se que se passa muito mais tempo a falar dos meios (conteúdos e orientações metodológicas) do que dos fins/objectivos. É como se se passasse muito mais tempo a indicar o caminho que é necessário percorrer, do que a indicar onde é preciso chegar, a menos que a meta sejam os meios e não os fins.

Quando se passa dos programas aos POEA das diferentes disciplinas, há a registar um traço comum: dos programas para os POEA, o papel dos objectivos enunciados nos programas e teorizado no documento relativo à organização curricular, vai-se tornando mais ténue, desaparecendo, ou quase, nalguns casos, enquanto componente que formal e explicitamente clarifica as intenções educativas.

A regra nos POEA, que nalgumas disciplinas são planos de organização e sequência de ensino-aprendizagem, onde se indica, por exemplo, o número de aulas previstas para cada matéria, parece ter sido a de cada disciplina seguir o seu caminho. Dominante é, na maioria das disciplinas, o facto de nos casos em que é claramente perceptível o papel dos objectivos, no quadro dos POEA, ele

revelar a existência de uma sequencialidade entre programas e planos de organização de ensino-aprendizagem, que é acentuada quando estão em causa conhecimentos e capacidades do âmbito da comunicação verbal, é ligeira quando estão em causa valores/atitude e desaparece, ou quase, nos restantes casos. Com isto, não queremos dizer que nas disciplinas se dê apenas ênfase, ou quase, aos conhecimentos. Verifica-se, ao lermos os programas e os planos de organização de ensino-aprendizagem, que quando se fala em orientações metodológicas, são múltiplas as referências que, neste quadro, são também feitas às capacidades, às atitudes, aos valores. Mas quando os discursos curriculares são analisados através do eixo objectivos, verifica-se que a tendência dominante é para uma ênfase clara e acentuada nos conhecimentos, mais limitada quando estão em causa atitudes/valores e tendencialmente omissa no que se refere às capacidades.

## **D. Terceiro momento: definição do sistema de avaliação de alunos e dos objectivos gerais de ciclo**

Este momento, da definição do sistema de avaliação de alunos no ensino básico e dos objectivos gerais de ciclo, foi também um período dilatado no tempo, indo da aprovação do novo sistema da avaliação de alunos do ensino básico, (Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho) até à sua alteração, em 1994, (Despacho Normativo 644/94, de 15 de Setembro), passando pela definição de objectivos gerais de ciclo, chegados às escolas em finais do 2.º período de 1992/93. Poderia também fixar-se o início deste momento em 1991, data da publicação do Despacho 162/ME/91 (Diário da República n.º 244 - II série - de 23 de Outubro), que aprovava o sistema de avaliação de alunos dos ensinos básico e secundário, mas que acabou por não entrar em vigor e ser revogado pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho.

Este momento, da definição do sistema de avaliação de alunos e dos objectivos gerais de ciclo, pode ser caracterizado como um momento de síntese, mas de uma síntese falhada. Síntese falhada porque não supera as negações e contradições geradas com a tese e a antítese do ensino básico de 9 anos, dos 1.º e 2.º momentos. Neste 3.º momento, o discurso sobre objectivos entra em contradição com o do segundo tempo, na medida em que a ênfase que era negada aos objectivos de ciclo é ora afirmada e acompanhada com o próprio acto da sua enunciação.

A ênfase que, no 2.º momento, no tempo da fixação do trajecto curricular fora negada aos objectivos de ciclo, fora do quadro disciplinar, é aqui afirmada num quadro de avaliação. No discurso desenvolvido, nota-se a preocupação de falar de objectivos gerais de ciclo, sem compartimentar ciclos. A própria estrutura de enunciação destes objectivos contribui para dar homogeneidade ao discurso, o qual se mantém comum aos três ciclos, excepto no que se refere à transversalidade e especificidade dos objectivos enunciados, que não são referenciadas a propósito do 1.º ciclo. Nesta fase, o discurso sobre objectivos faz emergir tipos de objectivos não referidos nas fases anteriores, como é o caso dos objectivos curriculares mínimos do ensino básico, de ciclo e de disciplina. Mas o discurso faz, sobretudo, emergir o ciclo como unidade curricularmente significativa na progressão escolar do aluno.

Para além da ênfase dada aos ciclos, enquanto segmentos curricularmente significativos, pelo menos ao nível da progressão escolar e do sistema de avaliação enunciado, é de registar também a ênfase que é dada à transversalidade e especificidade dos objectivos gerais de ciclo enunciados, o que se traduz na chamada de atenção para uma importante dimensão do currículo, a transversalidade, o que de algum modo se traduz numa racionalidade diferente da que era assumida no segundo tempo, onde os ciclos aparecem subordinados às disciplinas, isto é à lógica da especificidade disciplinar.

De registar que os termos em que aparece justificada no documento oficial (ME/DGEBS, 1993b) a não enunciação da transversalidade dos objectivos no 1.º ciclo deixa espaço para que a mesma seja entendida mais como um problema de gestão do currículo em situação de ensino-aprendizagem, que se ultrapassaria reduzindo o número de professores dos alunos, do que uma questão de concepção curricular que deva presidir e configurar o currículo prescrito.

A conflitualidade ciclo *vs.* disciplinas volta a estar presente, desta vez num contexto diferente, o da avaliação de alunos. Trata-se de uma conflitualidade que pode ser testemunhada a partir do documento oficial relativo aos objectivos de ciclo, quando se afirma:

"Para que os professores possam realizar esta tarefa (a definição de objectivos essenciais no âmbito de cada disciplina, área disciplinar e área-escola) é necessário estabelecer um conjunto de objectivos curriculares que, constituindo um denominador comum, garantam homogeneidade e coerência a nível nacional. Considerando que, nos Programas, esse eixo referencial não se encontra claramente evidenciado, procedeu-se à sua explicitação, completando, assim, o projecto curricular já produzido" (ME/DGEBS, 1993b).

Resta saber se em contextos como são os das escolas, documentos da natureza dos que instituem o sistema de avaliação de alunos do ensino básico e enunciam os objectivos gerais de ciclo são suficientes para inverter as lógicas assumidas no segundo momento e não negadas no terceiro, onde os referenciais a considerar na "definição de objectivos a prosseguir em cada escola" são: as dimensões transversal e específica das aprendizagens explicitadas nos objectivos gerais de ciclo; o referencial estabelecido nos programas oficiais; a componente local e/ou regional do currículo (caso a escola tenha tomado opções nesse sentido) (ME/DGEBS, 1993a).

Tendo os ciclos significado curricular na organização curricular do ensino básico e na progressão escolar dos alunos, a definição dos seus objectivos deveria ter sido prévia à das suas componentes e não decorrer delas. A análise dos discursos mostra que a sequencialidade que caracterizou a definição e enunciação dos objectivos foi do tipo: primeiro objectivos do ensino básico, depois objectivos das componentes curriculares, por último objectivos de ciclo. Quando deveria ter sido do tipo: primeiro objectivos do ensino básico, depois objectivos de ciclo, por último objectivos das componentes curriculares.

Aliás, no discurso sobre os objectivos de ciclo nota-se um esforço no sentido de colocar as coisas nestes termos (ME/DGEBS, 1993a, 1993b), mas sem se mexer nos discursos dos programas, o que não deixa de ser um risco, se não mesmo uma contradição, dado que nos discursos dos programas há lógicas diferentes e não será o discurso sobre objectivos de ciclo nesta terceira fase que elimina essas diferenças/contradições. Pelo contrário, vem confirmar a sua existência no quadro curricular.

Os objectivos de ciclo acabam por aparecer como uma espécie de síntese sob a qual se pretende reunir uma diversidade de realidades disciplinares distintas e portadoras de lógicas diferentes. Mantém-se, assim, uma situação de tensão conflitual susceptível de desencadear diferentes tipos de procedimentos. Um que tenderá a assimilar, ou a subordinar, a inovação que são os objectivos de ciclo à continuidade dos objectivos das disciplinas. Outro, de sentido inverso, que tenderá a subordinar os objectivos das disciplinas aos objectivos de ciclo, o que implica reler os programas anteriormente produzidos. Só a prática dirá qual destes ou de outros sentidos marca o trabalho curricular nas escolas.

Esta síntese, ou tentativa de síntese, do 3.º momento falha porque não resolve nem supera as contradições em presença, antes as torna mais visíveis.

## E. Ensino básico de 9 anos: uma realidade a construir

Do que atrás se referiu, decorre que o ensino básico de 9 anos, com unidade global e sequencialidade progressiva, é uma realidade a construir. E é-o, não só pelo que foi a reforma curricular do ensino básico mas também por aquilo que não foi a reforma do ensino básico, o que é diferente de "simples" reforma curricular.

Do que foi a reforma curricular não acrescentarei mais ao já referido. Por aquilo que não foi a reforma do ensino básico, ou só o foi parcialmente e/ou tarde, basta recordar matérias como a organização pedagógica da escola, a autonomia curricular, a formação de professores para o ensino básico, a gestão de recursos docentes e técnicos, a administração e gestão das escolas, a rede escolar.

A reforma do ensino básico foi ditada como que pela "estabilidade", materializada em diversos segmentos organizacionais que não foram objecto de mudança, o que vem ao encontro do referido por García Garrido, quando afirma que "uma característica marcante das reformas educacionais é a sua propensão para deixar absolutamente intactas as estruturas existentes, ou para as modificar o mesmos possível" (1996: 25-26).

O resultado foi um ensino básico por construir, com continuidades e rupturas. Com continuidades com o passado que continua a não ultrapassar. Com rupturas no seu interior: 1.º ciclo ("primário") vs. 2.º e 3.º ciclos ("secundário liceal"; organização curricular vs. avaliação; disciplinas vs. ciclos; disciplinar vs. não disciplinar.

Na reforma do ensino básico tudo se passou como se houvesse "um primeiro", "um depois" e "um mais tarde". Foi como se em primeiro lugar estivesse um currículo prescrito que assegurasse a continuidade sem rupturas nem mudanças geradoras de instabilidade. Depois poderia vir a escola que, não obstante o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, viria a ficar quase 10 anos à espera da saída do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio<sup>3</sup>. Os professores (qual problema insolúvel?) esses ficariam para mais tarde. Para quando não se

---

<sup>3</sup> Ao longo deste período é de registar a implementação lenta e progressiva de escolas básicas integradas bem como a aplicação num conjunto de escolas do modelo previsto pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, relativo ao regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, pela primeira vez enquadrados, nesta matéria, num mesmo documento.



sabe, talvez à espera que a solução venha da demografia, da tecnologia, de uma certa lei da oferta e da procura, de uma agência.<sup>4</sup>

Entretanto, passaram catorze anos da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e onze anos da aprovação do plano curricular para o ensino básico, tempo suficiente para ter sido pensada e implementada uma formação inicial de professores e gestão destes recursos a pensar numa lógica de ensino básico. Tal não aconteceu, porém, com excepção do que já vinha sendo feito a partir de legislação anterior à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Em 1995, com a Portaria n.º 1141-D/95, de 15 de Setembro, é que se perspectivou um novo quadro de definidor de habilitações e grupos de docência, posteriormente suspensa pela Portaria n.º 2/96, de 3 de Janeiro. Refira-se, porém, que naquela Portaria perspectivava-se a existência de três tipos de professores para o ensino básico, um por cada ciclo – generalista no 1.º ciclo e por disciplinas no 2.º e 3.º ciclos – numa lógica aparentemente próxima do discurso da LBSE, mas que vinha acentuar a divisão do ensino básico em 3 ciclos espartilhados, onde os corpos de docentes eram compartimentos estanques. Em 1996, em projecto de Portaria sobre a mesma matéria, perspectiva-se a existência de dois tipos de professores para o ensino básico, um para o 1.º ciclo (generalista) e outro para o 2.º e 3.º ciclos (por disciplinas), o que poderia indiciar e abrir caminho a um ensino básico de 9 anos em dois ciclos, rompendo com a tradição consagrada na tradição e reforçada na Lei de Bases do Sistema Educativo. Em 1997, era alterada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 115 de 19 de Setembro). A formação de todos os docentes passava agora pelo grau académico de licenciatura, mas continua por equacionar a formação inicial de professores numa lógica de ensino básico decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Perspectiva-se, entretanto, uma reorganização curricular do ensino básico, para entrar em vigor no próximo século, no ano lectivo de 2001/2002.<sup>5</sup> Pelos princípios e medidas enunciados, estaremos perante uma proposta que assume uma ideia mais abrangente e sistémica de currículo do que a que tem vigorado na tradição curricular dominante e que traz para a agenda questões curriculares que, não sendo novas, têm sido, em grande parte, como que deixadas de lado,

---

<sup>4</sup> Não obstante o que diz no Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de Agosto sobre os professores grupos de docência, bem como no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro sobre a formação de professores, o caminho a percorrer nestas matérias, a avaliar pelos anos que passaram, parece ser ainda longo.

<sup>5</sup> Referíamos-nos à Proposta de reorganização curricular do ensino básico do Ministério da Educação, de Março último, que entretanto deu origem ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

nomeadamente: o currículo nacional e os seus referências de orientação; o perfil de competências de saída do ensino básico; as competências transversais; as competências essenciais em cada componente curricular e ciclo; o diálogo e o conflito entre o disciplinar e o transdisciplinar; a construção e configuração do currículo na escola; a autonomia curricular; a articulação curricular; a gestão curricular; a diferenciação pedagógica; a avaliação formativa; os papéis e tarefas curriculares dos professores; a existência e o trabalho de equipas educativas.

É de novo o ensino básico que está em questão, que terá uma agenda complexa, em cujo desenvolvimento não será fácil de compatibilizar ou articular: currículo nacional com currículo na escola; heteronomia com autonomia; disciplinaridade com não disciplinaridade; sequencialidade com transversalidade; atitudes, capacidades e conhecimentos; uniformidade com flexibilidade; tradição com inovação; avaliação formativa com avaliação sumativa; teoria e prática. Até que ponto e como será resolvida uma agenda desta natureza é questão que fica em aberto, mas não será certamente de fácil resolução, até porque não é apenas uma questão de gestão curricular, é o ensino básico, de novo, agora no século XXI.

## Referências

- AZEVEDO, J. (1994) – *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa.
- BARROSO, J. (1995) – *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. 2 volumes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1989) – Parecer n.º 6/89: novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – *Pareceres e recomendações 88-89*. II volume. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 393-437.
- CUBAN, L. (1990) – Reforming again, again, again. *Educational Researcher*, 19, 1, p. 3-13.
- CUBAN, L. (1992) – Curriculum stability and change. In JACKSON, Ph. W. (Ed.) – *Handbook of research on curriculum*. N. York: Macmillan, p. 216-247.
- EISNER, E. W. (1990) – Reforming schools: are these lessons to learn from the United States? *Revista Española de Pedagogia*, XLVIII, n.º 185, p. 5-24.

- FERREIRA, J. B. (1995) – A reforma curricular do ensino básico ou uma escola objecto de equívocos. In ESTRELA, A.; BARROSO, J.; FERREIRA, J. (Org.) – *A escola: um objecto de estudo. Actas do V colóquio nacional da secção portuguesa da AFIRSE 17-19 Novembro 1992*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, p. 689-695.
- FERREIRA, J. B. (1996) – *Continuidades e descontinuidades no ensino básico - a sequencialidade de objectivos*. Tese de doutoramento (não publicado). Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa.
- FERREIRA, J. B. (1999) – A Construção do ensino básico: primeiro o currículo, agora a escola, o professor fica para depois, *Educação & Comunicação*. Revista da Escola Superior de Educação de Leiria, n.º 2, p. 7-25.
- GARCIA GARRIDO, J. L. (1996) – Principais desafios lançados aos sistemas educativos no alvorecer do século XXI: uma perspectiva internacional. In GARCIA GARRIDO, J. L. et alii – *A educação do futuro e o futuro da educação*. Porto: Ed. Asa., p. 13-36.
- GONÇALVES, M. F. M. (1987) – *Um estudo sobre os currículos do ensino básico na perspectiva da sua unidades*. Dissertação Mestrado em Análise e Organização do Ensino. Braga: Universidade do Minho.
- HAMILTON, D. (1989) – *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996) – *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1990a) – *Ensino básico programa do 1.º ciclo*. Algueirão: Editorial M. E.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991a) – *Ensino básico 2.º ciclo: organização curricular e programas*. Volume I. Lisboa: INCM.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991b) – *Ensino básico 3.º ciclo: organização curricular e programas*. Volume I. Lisboa: INCM.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1993a) – *Objectivos gerais de ciclo: ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Vol. I. Lisboa: INCM.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1993b) – *Objectivos gerais de ciclo: ensino básico 2.º e 3.º ciclos*. Volume I. Lisboa: INCM.

- PIRES, E. L. (1989) – Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita. In  
PIRES, E. L. [et al.] (1989) – *O ensino básico em Portugal*. Porto:  
Edições Asa, p. 9-40.
- SKILBECK, M. (1984) – *School-based curriculum development*. London: Harper  
and Row.