
DA MONODOCÊNCIA AOS ENSAIOS DE COADJUVANÇA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Reconfigurações de um ciclo da educação básica

Ana Vale* & Ana Mouraz*

Resumo: O 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), assim denominado depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), foi objeto de alguma desvalorização política nas primeiras duas décadas após o 25 de Abril de 1974, em virtude das prioridades políticas da época estarem centradas no aumento da escolarização obrigatória para os nove anos. No entanto, ao longo dos últimos 40 anos, em particular nas duas últimas décadas, foram tomadas algumas medidas de política educativa que introduziram mudanças no 1.º CEB e tiveram implicações significativas ao nível organizacional, curricular e pedagógico, bem como um papel revelante na alteração do regime de monodocência que tradicionalmente o caracterizava. O texto pretende relevar algumas das medidas políticas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a reconfiguração em curso no regime docente do 1.º CEB.

Palavras-chave: educação básica, 1.º CEB, monodocência, coadjuvação, equipa educativa

FROM SINGLE TEACHING TO TEAM WORK IN THE FIRST LEVEL OF BASIC EDUCATION

Abstract: The first level of primary education was, somehow, under-valorized by policies for two decades, after the Portuguese democratic revolution, 40 years ago. Such limited importance could be explained by policy priorities that at the time were focused on the expansion of nine years of compulsory education. Nevertheless, during the last 40 years, particularly in the last two decades, some policy measures were taken that changed curricular and pedagogical issues at this level of primary education, namely those concerning «the single class, single teacher» model. This text intends to present and discuss some of such policies and their effect on the teaching model at the first level of primary education.

Keywords: primary education, «single class, single teacher model», assisted teaching, team work

* CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE INDIVIDUELLE AUX ÉQUIPES ÉDUCATIVES DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ÉDUCATION ÉLÉMENTAIRE: RECONFIGURATIONS D'UN CYCLE ÉDUCATIF

Résumé: Le premier cycle de l'éducation élémentaire, nommé ainsi après la publication de la Loi Élémentaire du Système Éducatif (Loi 46/86), a été dévalorisé par le système politique au cours des 20 premières ans qui ont suivies la Révolution Démocratique au Portugal, le Gouvernement s'étant surtout consacré à élargir la scolarité obligatoire à neuf ans pendant cette période. Néanmoins, au cours des vingt dernières années, différentes mesures de politique éducative ont modifié ce niveau de scolarité portugaise et les implications significatives de ces mesures ont eu un impact au niveau organisationnel, curriculaire et pédagogique et ont joué un rôle important sur l'altération du régime de la pratique enseignante individuelle qui caractérisait notre enseignement. Ce texte a pour objectif de présenter quelques-unes de ces mesures et de débattre de leurs effets sur la reconfiguration du rôle des enseignants et des équipes éducatives à ce niveau de scolarité.

Mots-clés: premier cycle de l'éducation élémentaire, maître unique, équipe éducative

Introdução

Este artigo pretende contribuir para uma análise e reflexão, retrospectivas, sobre a influência de alguns marcos legislativos no modelo de docência do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) nos últimos 40 anos em Portugal. Para tal elege quatro marcos, enquanto elementos de ordenação normativa, configuradores do exercício e dos desafios que se colocaram à docência no 1.º CEB neste período histórico. Estes, como será argumentado no corpo do texto, tiveram nesse processo um papel relevante. São eles as Escolas de Área Aberta (P3), as Escolas Básicas Integradas e a subsequente constituição dos Agrupamentos Verticais, o projeto da Gestão Flexível do Currículo e o programa das Atividades de Enriquecimento Curricular, uma das medidas implementadas no âmbito da política educativa «Escola a Tempo Inteiro». A escolha destes quatro marcos obedeceu a três critérios, a saber: o período temporal da medida; a permanência de alguns efeitos na cultura profissional dos/as docentes; a capacidade de reconfiguração das práticas de monodocência no 1.º CEB.

Para efeito de clarificação concetual, neste texto entende-se por monodocência a responsabilização de um/a único/a professor/a pela gestão de todo o currículo de uma turma. Considera-se monodocência coadjuvada, a situação do/a docente, principal responsável pelo ensino-aprendizagem, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] - Lei n.º 48/86), e a equipa educativa como

o sistema (...), no qual dois ou mais professores se responsabilizam conjuntamente pela planificação, execução e avaliação da totalidade ou de uma parte significativa do programa de instrução de um grupo de alunos, equivalente ao de duas ou mais classes tradicionais. (Arturo de la Orden, cit. in Formosinho & Machado, 2008: 12)

A figura do/a professor/a primário/a, que Portugal havia herdado da ditadura, isolado/a na sua escola, referência científica e moral (a par do médico de aldeia e do padre) há muito se esboroara, em larga medida efeito do processo de feminização da profissão (Nóvoa, 1995). Todavia, a escola do 1.º CEB continuou por muito tempo igual no imaginário português, nos modos, nos espaços, nos edifícios, nas aprendizagens, nas práticas e até nos cheiros. Mesmo que nas escolas que iam sendo construídas de novo (poucas e apenas nos lugares de expansão demográfica) existissem salas de docentes, a lógica dominante continuou a ser a da professora que tem a sua classe, com quem trabalha todos os dias, por cujo currículo integral é responsável, ficando a ocasião de encontro com outros profissionais como um momento de saudável convívio. Não obstante, as políticas educativas foram fazendo o seu percurso contribuindo para a reconfiguração do regime docente e da cultura profissional do 1.º CEB.

Assim, são objetivos deste texto: descrever sinteticamente as políticas selecionadas como marcos determinantes nas sucessivas configurações do 1.º CEB, desde o 25 de Abril de 1974; identificar e caracterizar a influência das mesmas na docência desse nível de educação.

Nota metodológica

Este texto procura evidenciar em que medida as políticas educativas relevadas contribuíram para reconfigurar o modelo de docência do 1.º CEB, no período histórico acima referido. Seguimos, nesta tarefa, os níveis de análise das políticas educativas referidos por Cortesão, Magalhães e Stoer (2001). O nível 1 refere-se à conceção da política (macro); o nível 2 diz respeito à definição de políticas concretas que materializam o nível 1; o nível 3 diz respeito à interpretação e consequente implementação no terreno. Este texto foca-se nas «políticas concretas» implementadas e no modo como elas foram interpretadas e realizadas pelos atores no terreno, isto nos níveis 2 e 3 de análise.

Este artigo de análise documental convoca alguns textos teóricos de referência das Ciências da Educação, relativos aos períodos históricos a que os marcos selecionados se reportam, apresentados numa perspetiva cronológica a que se associa a influência internacional. E recorre a alguns estudos empíricos que suportam as leituras produzidas. Estes são de pequena extensão, historicamente datados, e sem preocupações de exaustividade, produzidos na sua

maioria por razões académicas, a designada «literatura cinzenta». O processo de análise privilegia a estrutura organizacional e curricular do 1.º CEB, os modelos de docência e a arquitetura do espaço que os corporizam. As categorias utilizadas foram monodocência, monodocência coadjuvada, escola de área aberta, atividades de enriquecimento curricular, gestão curricular, articulação curricular, escolas básicas integradas, agrupamentos verticais.

Embora se reconheça que a formação de professores/as é um fator decisivo na configuração do modelo docente do 1.º CEB, ela não integrou as categorias de análise por não constituir o objeto central deste texto.

A escola de área aberta

A escola de área aberta (*open space*), ou P3, foi introduzida em Portugal no início da década de 70, do século XX, por proposta do Grupo de trabalho P3¹ - Projecto Normalizado de Escolas Primárias - do Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) da Direção Geral das Construções Escolares (DGCE) do Ministério das Obras Públicas (MOP).

Este projeto normalizado de escolas primárias, com origem em Inglaterra, tinha por base um esquema de solução flexível e adaptável a diferentes contextos que, por recorrer à utilização de materiais pré-fabricados e à construção em série, permitia construir novas escolas com significativa economia de meios. Segundo alguma literatura (Martinho, 2011; Coelho & Ferreira, 2008; Silva, 2007), esse foi um fator decisivo na opção por este modelo de escola. Com efeito, na época, fruto do estudo solicitado à OCDE pelo Ministro da Educação Leite Pinto, e da consequente participação no Projecto Regional do Mediterrâneo², foi necessário construir, com urgência, centenas de novas salas de aula (Portugal, 1964, cit. in Silva, 2007; Coelho & Ferreira, 2008).

Importa, contudo, referir que a opção por este modelo arquitetónico de escola não teve como único fundamento a economia de custos. Tanto entre nós como noutros países, entre os quais Inglaterra³, ela também foi orientada, embora com pesos diferentes, pela possibilidade

¹ Razão pela qual este modelo arquitetónico de escola também haveria de ficar, entre nós, conhecido por escola P3.

² O Projecto Regional do Mediterrâneo incluiu, Portugal, Espanha, Grécia, Itália, a Turquia e a Jugoslávia (Portugal, 1964, cit. in Coelho & Ferreira, 2008).

³ Em Inglaterra, a implementação deste modelo de escolas configurou uma resposta arquitetónica a reais mudanças na vida escolar e práticas pedagógicas, que assim passariam a estar mais bem servidas (Magaud, cit. in Martinho, 2011).

que o modelo oferecia de implementar e concretizar novas ideias pedagógicas, favorecidas pela existência de espaços mais flexíveis e polivalentes. Segundo o Relatório Síntese dos Vários Pareceres sobre o P3, elaborado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE), o projeto de «uma escola do ensino primário dentro do espírito da arquitetura funcionalista, procurando ajustar-se à renovação pedagógica e pondo a criança como centro da atenção de toda a actividade escolar» foi maioritariamente valorizado (Portugal, 1971, cit. in Coelho & Ferreira, 2008: 3).

Este modelo de escola, inspirado na corrente da Escola Nova (*ibidem*), possuía um conjunto de características arquitetónicas potenciadoras de inovação que o diferenciava e tornava apelativo do ponto de vista pedagógico, a saber: espaços com um ponto de água destinados às expressões em cada um dos núcleos, ou agrupamentos de salas, polivalente, sala de professores/as e, em determinados casos, biblioteca, gabinete médico e cozinha. Para além disso, estas escolas estavam apetrechadas com mobiliário especialmente concebido para facilitar a mobilidade e diferentes tipos de organização e ainda dispunham de material didático de qualidade, em quantidade (Silva, 2007; Martinho, 2011).

Como é do conhecimento geral, o processo de implementação e consolidação das escolas de área aberta não foi pacífico⁴. Desde o início que as mesmas suscitaram e alimentaram controvérsias, tensões e severas críticas. Sendo recorrente a denúncia da pouca serventia da excelência das instalações sem os meios humanos e materiais necessários para as pôr em funcionamento, designadamente:

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. (Coelho & Ferreira, 2008: 3)

O tempo viria a confirmar a pertinência desta crítica, mas um dos fatores que mais contribuiu para inviabilizar este modelo arquitetónico de escola, assim como o projeto pedagógico que lhe estava subjacente, consistiu no facto de a implementação do mesmo não ter correspondido a uma real necessidade das escolas ou dos/as docentes do 1.º CEB. Naquela época, salvo honrosas exceções, o/a aluno/a não ocupava o centro do processo ensino-aprendizagem, por conseguinte a necessidade de mudança das práticas pedagógicas não era reconhecida pela maioria dos/as docentes – tal não significa, porém, que o fracasso deste projeto lhes possa ser exclusivamente imputado.

⁴ Entre outras razões, devido à inexistência de paredes entre as salas de aula que constituíam um núcleo – característica que por si só subvertia as práticas docentes tradicionais.

Pese embora os constrangimentos acima referidos, importa sublinhar que a implementação das escolas de área aberta - inclusive aquelas que não integraram o programa da década de 1980⁵ - permitiu compreender que, para além de ser possível os/as docentes do 1.º CEB trabalharem em área aberta, esta potenciava o seu trabalho colaborativo e solidário, a pedagogia diferenciada e formas alternativas de organização dos/as alunos/as.

Reconhecendo que a arquitetura do espaço, só por si, não é condição suficiente para gerar mudança de práticas pedagógicas, como académicos/as e docentes que tiveram oportunidade de exercer funções nestas escolas, admitimos que a abertura do espaço, associada a outras condições, levou os/as professores/as a tomar consciência da necessidade de abandonar os hábitos de trabalho, a alterar práticas pedagógicas e a procurar novas formas de organização da vida escolar, tal como na Escola da Ponte, em Vila das Aves, e na Escola de Monserrate, em Viana do Castelo, estabelecimentos onde as referidas mudanças perduraram no tempo⁶ (Pinto, cit. in Martinho, 2011). Segundo Martinho (*ibidem*), uma das razões do sucesso da Escola da Ponte residiu no facto de a equipa docente ter optado por usar a arquitetura como parte do seu projecto educativo em vez de «lutar» contra ela, o mesmo é dizer, ter aderido ao processo de inovação que a mesma procurava instituir.

Em síntese, o modelo de escola de área aberta e a filosofia que lhe estava subjacente tiveram um papel precursor na introdução de mudanças ao nível do modelo organizativo da escola do 1.º CEB, do trabalho colaborativo entre docentes, da constituição de equipas educativas, do agrupamento diversificado de estudantes e na introdução do projeto educativo de escola - reconhecidos indicadores do sistema de monodocência coadjuvada e do modelo da equipa educativa (Formosinho & Machado, 2008) -, o que permite sustentar que a implementação deste modelo de escola constituiu um marco na reconfiguração, em curso, do regime de monodocência do 1.º CEB.

Das EBI aos agrupamentos verticais de escolas

O alargamento da educação básica para nove anos estatuído pela LBSE, em 1986, veio questionar o esquema organizacional do sistema educativo real que tinha, até essa altura, a

⁵ Uma experiência pedagógica lançada em cinco escolas de área aberta do tipo P3, com o objetivo de viabilizar o projeto de arquitetura escolar e o projeto pedagógico que lhe estava subjacente, que esteve em vigor entre os anos letivos 1980/1981 e 1984/1985 (Silva, 2007).

⁶ Escolas nomeadas no *Guia de Experiências Inovadoras* de 2006, uma recolha em vários países de dez casos de êxito no combate ao insucesso e ao abandono escolar (Pinto, cit. in Martinho, 2011).

obrigatoriedade de seis anos cumpridos em dois tipos de escolas, na generalidade, muito diferentes: a escola primária de matriz unitária - uma turma, um docente; e o ciclo preparatório, de matriz disciplinar, decalcada no ensino liceal. Ao determinar a educação obrigatória de nove anos, a LBSE não acrescentava apenas mais um ciclo à educação que todos tinham de cumprir, mas questionava também a estrutura organizativa que haveria de lhe dar corpo. Tratava-se por isso de dar unidade à educação básica aproximando os ciclos que a constituem, do ponto de vista físico, curricular, organizativo e da formação de docentes, de modo a conferir uma identidade própria ao conceito de educação básica.

Foi para responder a este desígnio que foram criadas as escolas básicas integradas (EBI) (Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90). Às quatro EBI que entraram em funcionamento nesse ano (uma em cada direção-regional de Educação) vieram juntar-se outras. Em 2007/2008 havia 92 EBI em funcionamento no país, que passaram a incluir também a oferta da educação de infância (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação [GEPE/ME], 2009).

De acordo com Pires (1997: 25), as EBI corporizavam o paradigma novo que se pretendia para a educação básica e as suas características definidoras: «utilidade, terminalidade, universalidade, sucesso, unidade e autonomia». Esse perfil da educação básica exigia, do ponto de vista do desenvolvimento curricular que fosse assegurada a: essencialidade, sequencialidade, diversidade e multidimensionalidade dos saberes, para o que se exigia uma estrutura organizacional que fosse complexa, orgânica, flexível e leve (Pires, 1997). Tal era o mandato das EBI.

O processo de integração do 1.º CEB nas EBI decorreu ao invés do que seria expectável. Num processo que Pires (1993: 42) intitulou de «paradoxo ontológico», porquanto se o que haveria de suceder seria a integração do 2.º e 3.º ciclos no ensino primário, o que acabou por acontecer foi o desenvolvimento de um núcleo charneira desempenhado pelo 2.º CEB, com a consequente influência dos modos de organização que a este ciclo estavam associados, estendida a montante. O exemplo da organização pedagógica em departamentos haveria de vir a ratificar essa influência, mesmo ao nível dos vários ensaios de pluridocência. De facto, se os departamentos estavam organizados a partir das áreas científicas, como poderia incluir-se a representatividade da unidade pedagógica que caracterizava o 1.º CEB? A solução que veio a ser adotada e homogeneizada passou a ser a de incluir um departamento do 1.º CEB, solução que ainda hoje é considerada um factor de prepotência e exclusão da especificidade do 1.º CEB. Esta situação, aplainada pela integração obrigatória de todas as escolas em agrupamentos e pelas modificações da formação inicial dos/as docentes do 1.º e 2.º CEB (Lopes, 2002; Lopes, Pereira, Sousa, Carolino, & Tormenta, 2007), continua a «sentir-se» como uma diferença de estatuto socioprofissional dos/as docentes do 1.º CEB e do 2.º e 3.º, e marcou os exercícios da coadjuvação.

A partilha de um mesmo espaço físico que as EBI permitiram (a que não é alheia a existência da mesma sala de docentes) parece ter sido o fator determinante que promoveu uma maior colaboração entre os/as docentes do 1.º e 2.º CEB (e mesmo até do 3.º) (Figueiredo & Dias, 1999). Todavia essa colaboração centrou-se essencialmente na exploração de materiais existentes no laboratório da escola e passíveis de poder ser utilizados na área de Estudo do Meio do 1.º CEB e na oferta de apoio ao desenvolvimento de atividades de expressão musical, física e plástica.

No caso da exploração de atividades experimentais, tratou-se em boa verdade de consultorias científicas e técnicas, porquanto os/as estudantes das turmas do 3.º e 4.º ano iam ao laboratório ver ou realizar experiências que a sua professora ensaiara previamente com o apoio da professora de Ciências da Natureza. No caso da expressão musical e da expressão físico-motora, a oferta traduziu-se na existência de uma hora semanal lecionada, em algumas turmas do 1.º CEB, pelos/as docentes de Música e de Educação Física, seguindo um plano previamente acordado com as professoras titulares, mas em cujo desenvolvimento estas não participavam habitualmente. Na expressão plástica, a oferta era mais irregular e as atividades eram desenvolvidas sob a orientação da professora de Educação Visual e Tecnológica (EVT), mas com o apoio das professoras titulares (Figueiredo & Dias, 1999).

Tal exemplo configura o 3.º e 4.º cenário que Carlinda Leite resumiu num encontro sobre o tema em 2000:

o terceiro cenário é uma escola do 1.º ciclo que possui um professor especialista nas expressões artísticas, professor esse que dá aulas a todos os alunos da escola segundo um horário determinado, e, enquanto isso a professora daquelas crianças, das turmas que vão por lá passando, fica dispensada (...). Um quarto cenário é uma escola do 1.º ciclo que possui professores de apoio que trabalham em colaboração com um ou dois colegas e que juntamente com esses professores, planificou o tipo de trabalho a realizar com as crianças. As crianças têm a sua professora e a presença frequente do professor de apoio. (Leite, 2000: 50)

Depois da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 115-A/98 que define a autonomia e a gestão das escolas, fica aberta a porta à constituição dos agrupamentos de escolas que começaram a organizar-se (ou a serem organizados por iniciativa da tutela) no ano letivo seguinte.

O referido decreto define como segue um agrupamento de escolas:

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes:

a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica.

- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso. (Decreto-Lei n.º 115-A/98, 4 de maio, Art.º 5.º)

Em resultado implementaram-se no território português um número alargado de novas organizações educativas que agruparam escolas do 1.º CEB e estabelecimentos da educação pré-escolar, no que se designou por «agrupamentos horizontais» e mais tarde tais agrupamentos foram associados a EBI já existentes e a escolas EB2/3. A agregação das escolas do 1.º CEB, fisicamente dispersas nos territórios abrangidos pelos agrupamentos, não contribuiu só por si para diminuir o isolamento do trabalho profissional dos/as docentes, que entenderam essa agregação, sobretudo, como uma perda de autonomia, porquanto passaram a ter de prestar contas a uma entidade - a direção do agrupamento, que frequentemente não entendia a especificidade do trabalho desenvolvido no 1.º CEB (Santos, 1999; Nóbrega, 2007).

A exemplo do caso já referido para as EBI, a coadjuvação acontece no sentido *topdown* - são os/as docentes de expressões que passam a lecionar algumas aulas no 1.º CEB, sendo as deslocações, por norma, realizadas pelos/as alunos/as, que vão à escola sede, a escola EB2/3, uma vez que é lá que existem mais condições materiais para o desenvolvimento destas ofertas.

Na leitura de José Pacheco, realizada em 2000, essas práticas de coadjuvação vieram: «colmatar lacunas em algumas escolas; introduzir compensações que reforçaram o modelo tradicional; desvalorizar e desqualificar o professor do 1.º ciclo e manter e reforçar culturas profissionais que transformam os ciclos em culturas autistas uns relativamente aos outros» (*ibidem*: 55).

Ao longo do tempo, outras condições materiais que as escolas passaram a dispor foram igualmente contribuindo para a integração de outros atores e de outras práticas letivas coadjuvadas por outros/as profissionais, nas salas do 1.º CEB e nas aprendizagens dos/as estudantes. Falamos das bibliotecas escolares/centros de recursos educativos e do plano tecnológico, do trabalho colaborativo que o uso desses recursos supõe e do efeito que teve na configuração da monodocência coadjuvada.

Responder à questão inicial é aceitar o facto de que a monodocência coadjuvada está claramente associada ao trabalho colaborativo e que este depende de muitos fatores, dos quais se salientam: a identidade profissional, e seu reconhecimento pelos pares de outros ciclos e com outras formações; a orgânica pedagógica das escolas e agrupamentos.

A gestão flexível do currículo

No ano de 2000, a um mês de ser publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, que definiu a reorganização curricular do ensino básico, o então diretor-geral do Departamento da Educação Básica, num evento formativo dedicado às questões da monodocência e da coadjuvação, realizado com a participação dos responsáveis das escolas que desenvolviam o Projeto de Gestão Curricular Flexível (PGCF) (Despacho n.º 4848/97 e Despacho n.º 9590/99) do currículo no 1.º CEB, constatava que das 184 escolas envolvidas naquele projeto apenas 45 o faziam também no 1.º CEB. Lembra ainda um traço importante daquele projecto que era o de contribuir para uma maior consistência e articulação entre o currículo trabalhado nos três ciclos do ensino básico (Abrantes, 2000).

O PGCF havia sido lançado em 1997/1998, a título experimental e voluntário, para as escolas que se candidatassem e apresentassem um projeto, que depois era acompanhado pelas estruturas pedagógicas das direções-regionais de Educação. As duas maiores novidades do projeto, que posteriormente viriam a ser contempladas no Decreto-Lei n.º 6/2001, diziam respeito à introdução no currículo das áreas curriculares não disciplinares (ACND) - Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado - e à possibilidade de os/as docentes poderem desenhar o projeto curricular de cada turma, tendo em consideração as competências essenciais (centralmente definidas) que deveriam trabalhar transversal e verticalmente. Para desenvolver este trabalho, os/as docentes precisavam de se assumir como decisores/as curriculares em coletivos, grosso modo correspondentes aos conselhos de turma.

No 1.º CEB, esta ideia de integração curricular era considerada plenamente adquirida, porquanto os/as docentes, titulares únicos/as, iam gerindo o tempo das aprendizagens consoante lhes parecia mais importante e fazendo as integrações necessárias entre os saberes da Língua Portuguesa, da Matemática, do Estudo do Meio e das expressões (Mouraz, 1998). Por outro lado, e dependendo muito da importância atribuída pela gestão da escola às ACND, os coletivos de docentes no 1.º CEB existiam nuns casos, mas noutros disponibilizaram-se recursos humanos que garantiam as áreas das expressões e mais tarde a iniciação a uma língua estrangeira. Tal foi o caso das escolas abrangidas pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) da 1.ª geração (Despacho n.º 147-B/ME/96), mormente os de zonas interiores, que, ao apontarem o isolamento como um dos problemas principais com que se defrontavam, justificou o esforço de fazer deslocar à escola sede alunos/as das escolas associadas, do 1.º CEB, para lhes permitir o contacto com outros ambientes de aprendizagem e ofertas educativas, ainda que à custa de muitos quilómetros percorridos e de alguma superficialidade das aprendizagens efetuadas. No 1.º CEB, a oferta TEIP dessa primeira geração girou

em torno da área das expressões, que passaram a ser trabalhadas em modo de monodocência coadjuvada, e foi assegurada por docentes do 2.º CEB da área respectiva. Isto significa que nem sempre ficou garantido que o projeto curricular de turma estava suficientemente articulado e coerente entre todos/as os/as que dele participavam, o que também era explicável pela diferença de entendimento sobre o que era o currículo e como deveria ser trabalhado (Nóbrega, 2007), porquanto faltava uma mentalidade curricular (Mouraz, 1997). Num estudo sobre o PGCF e a possibilidade de construção de práticas emancipatórias na escola, Salgueiro (2005) conclui que à época da realização do estudo, e pese embora o conhecimento sobre estudos curriculares e formação contínua realizada, prevalecia uma ideia de currículo como plano e ação prescritiva, em detrimento de conceções mais práticas ou emancipatórias. Outros/as autores/as concluem teses semelhantes, referindo que as possibilidades de gestão curricular centrada nos contextos ou territorializada dependiam sobretudo do conhecimento e capacidade dos/as docentes e das escolas em se assumirem como protagonistas dessa decisão curricular (Mouraz & Silva, 2000; Dinis & Roldão, 2004).

O efeito do PGCF na docência do 1.º CEB parece ser assim ambíguo e contraditório. Por um lado, reforça-se a ideia da integração e coerência curriculares, que tem na flexibilização do tempo e dos modos de aprendizagem uma estratégia importante (Roldão, 2000). Tal é, também, o perfil do/a professor/a do 1.º CEB, que há muito tem a seu cargo a «gestão integral do currículo e de uma boa parte da organização pedagógica» do tempo, do espaço, dos ritmos de aprendizagem, da disciplina da sala de aula, dos intervalos e dos recreios, das refeições e até dos tempos livres (Formosinho & Machado, 1998: 14). Por outro lado, devolve-se-lhe a imagem de que o seu modo de trabalhar isolado e a sua formação, por mais rica e aprofundada, não respondem aos novos desafios que as competências associadas à educação básica exigem (Marques & Costa, 2004; ME, 2002). A inclusão das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) foram, porventura o lado mais óbvio e talvez mais trabalhado nessa mudança de práticas profissionais que tem caracterizado a monodocência coadjuvada (Pires, 2011c).

Os efeitos no papel docente e nas exigências que lhe são feitas, como a da investigação sobre a sua prática, da reflexividade sobre a sua ação (Roldão, 1999), capazes de potenciar a sua função de decisores curriculares (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2013), constituem, em nosso entender o saldo mais positivo do movimento da gestão curricular flexível na identidade dos/as professores/as do 1.º CEB como docentes coadjuvados/as. Todavia, também reconhecemos que foram as exigências de articulação vertical do currículo, que têm vindo a ser enfatizadas pelos efeitos que o fenómeno tem na progressão dos/as alunos/as e nos resultados destes/as obtidos nas avaliações externas, o principal motor da coabitação docente do 1.º CEB com outros/as colegas.

As atividades de enriquecimento curricular

Outro marco reconfigurador do regime de docência no 1.º CEB foi o programa Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), um dos dispositivos da operacionalização do programa Escola a Tempo Inteiro (ETI).

A ETI, instituída com carácter universal e frequência facultativa, no ano letivo 2006/2007, nas escolas do 1.º CEB do território continental⁷, inscreve-se num conjunto de políticas educativas que têm vindo a ser adotadas noutros países europeus, e não só, desde o início do século, como respostas sociais de apoio às famílias e dispositivos de promoção do sucesso escolar dos/as estudantes dos meios sociais mais desfavorecidos. Este modelo de escola configura uma resposta às necessidades das famílias, mas também aos desafios colocados pela escola de massas ao sistema educativo, designadamente a constatação de que a escola pública se deve preocupar em assegurar a igualdade de acesso e sucesso de todos e cada um dos/as alunos/as. Neste sentido, caracteriza-se pelo alargamento do tempo de permanência dos/as alunos/as no espaço escolar e pela concomitante preocupação de garantir que esse tempo seja pedagogicamente rico e complementar das aprendizagens associadas à aquisição de competências básicas.

O conceito de escola a tempo inteiro define-se «pela ocupação educativa dos alunos, de forma plena, ao longo do tempo escolar e no espaço escolar» (Pires, 2007: 78). Assim, a implementação da ETI implicou a produção de um conjunto de normativos legais, nomeadamente o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, que regulamenta a oferta de um conjunto de AEC a toda a população estudantil do 1.º CEB: o ensino do Inglês, o ensino da Música, a Atividade Física e Desportiva e o apoio ao estudo. Neste quadro, a ETI não só instituiu uma alteração quantitativa no tempo de aprendizagem, como promoveu a inserção de novas «disciplinas», com orientações programáticas, materiais de apoio, horários e docentes específicos, tutelados por entidades distintas do ME, um conjunto de circunstâncias que, por si só, desafiaram o papel docente do 1.º CEB (titular de turma) e «o que deve entender-se por escolaridade» (Mouraz, Vale, & Martins, 2012: 127).

Esta opção do executivo pela valorização da ação educativa estruturada na escola, e com recurso ao modelo escolar, evidencia um renovado «escolocentrismo» (Correia & Matos, 2001) que confere à escola um papel central nas políticas educativas. Porém, esta questão não é consensual na comunidade académica, uma vez que a centralidade da escola neste processo condiciona «as possibilidades de outros contextos e projectos se desenvolverem no âmbito da alme-

⁷ O conceito de ETI foi introduzido em Portugal, na Região Autónoma da Madeira, no ano letivo de 1995/1996, e só posteriormente implementado em todo o país.

jada cidade educativa» (Palhares, 2009: 54) e, nessa medida, concorre para a desvalorização das formas não institucionais de socialização e aprendizagem, contribuindo, assim, para a marginalização do espaço público e comunitário de educação (Pires, 2011b). Para outros, sempre que

um sistema educativo não se limita a estruturar e definir o currículo formal, mas escolhe e subsidia determinadas escolhas da oferta de ocupação dos tempos livres, está a formatar duplamente a cultura escolar, ao arrepio do que deveria ser a territorialização curricular. (Mouraz et al., 2012: 128)

A operacionalização das AEC não é unívoca, depende da perspetiva pela qual é abordada. O modelo que entre nós se tem vindo a consolidar, privilegia a perspetiva transversal de enriquecimento curricular (apoio ao estudo, língua estrangeira, reforço das áreas curriculares) em detrimento do cariz lúdico-recreativo, o que indicia uma certa deriva dos sentidos e objetivos primordiais, patente na diluição das fronteiras entre as duas dimensões educativas, no confinamento das atividades de enriquecimento curricular ao espaço escolar e na sujeição das mesmas aos tempos e ritmos escolares e à supervisão do/a docente titular de turma⁸. O mesmo é dizer, na «contaminação» das AEC pela dimensão curricular e na atribuição, tácita, aos/as docentes das AEC de um papel de coadjuvação/substituição dos/as docentes do 1.º CEB.

Não obstante, esta medida de política educativa revelou-se um instrumento essencial da reconfiguração do modelo de escola pública do 1.º CEB, observável ao nível do reforço do seu papel social, da mudança na administração e gestão deste ciclo do EB e, sobretudo, da alteração do regime docente. Neste sentido, ela pode ser considerada um marco significativo no desmantelar do regime de monodocência, apanágio do 1.º CEB, e na sua substituição por um regime de monodocência coadjuvada, uma das «alterações mais relevantes, das últimas décadas, na escola básica do nosso país» (Pereira, 2010: 223).

A monodocência coadjuvada, tacitamente induzida pelas AEC, por sua vez, também tem sido objeto de fortes críticas relacionadas com a «extensão dos períodos de focalização nas áreas nucleares do currículo (da responsabilidade do/a professor/a titular de turma) e, consequentemente, a extensão do tempo de educação formal» (Pires, 2012: 235), o indesejável empobrecimento do currículo do 1.º CEB e a inexistência de condições facilitadoras de articulação curricular entre os/as docentes. Apesar de existirem orientações expressas para que os agrupamentos de escolas incorporem as AEC nos seus planos e projetos (Pires, 2011a), no sen-

⁸ Despacho n.º 14460, de 26 maio de 2008, n.ºs 31 e 32.

tido de assegurar o trabalho solidário e colaborativo entre os/as docentes titulares de turma e os/as docentes «especialistas», é consensualmente reconhecido que este desígnio se tem revelado, senão a maior, uma das maiores dificuldades deste programa – melhor dito, o seu «calcanhar de Aquiles» (Pereira, 2010).

O debate em torno da monodocência *versus* monodocência coadjuvada não é novo⁹, nem se esgotará com a experiência da sua generalização no âmbito do Programa AEC. Contudo, importa sublinhar o papel desta medida, na reedição desta temática, como comprova a recente publicação do Parecer n.º 2/2014 do Conselho Nacional da Educação (CNE), sobre a inclusão da língua inglesa no currículo do 1.º CEB¹⁰, que nos pontos 2 e 3 propõe que a docência do Inglês no 1.º CEB «seja assegurada, em regime de coadjuvação (...), por professores especialistas no domínio do “ensino precoce da Língua”, envolvendo formação científica e pedagógica devidamente certificada».

A contratação de docentes de Inglês para integrarem o corpo docente de algumas escolas do 1.º CEB, prevista para o ano letivo 2015/2016, vem reforçar a tese, defendida neste artigo, da progressiva passagem do modelo de monodocência ao modelo da monodocência coadjuvada ter sido objeto de sucessivos ensaios, em diferentes momentos históricos, ao longo dos 40 anos da construção do sistema educativo democrático no nosso país.

Considerações finais

Era finalidade maior deste texto evidenciar em que medida as políticas educativas selecionadas contribuíram para introduzir mudança no regime de docência no 1.º CEB nos últimos 40 anos. Foram dois os níveis de análise usados neste texto: o das quatro «políticas concretas» que estiveram sob análise e o nível da «interpretação/implementação» (Cortesão et al., 2001) das mesmas que enfatiza o papel docente. Estas considerações finais relevam as tendências encontradas nos textos analisados quanto aos modos como essas políticas reconfiguraram na prática o modelo de docência no 1.º CEB, que agora se sumariam.

O modelo de escola de área aberta foi precursor na alteração do modelo educativo do 1.º CEB, traduzida no trabalho colaborativo entre docentes, na constituição de equipas docentes,

⁹ A monodocência coadjuvada, para além de ter sido alvo de atenção de teóricos e práticos desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, artigo 8, ponto 1, alínea a), constituiu uma das motivações para a organização de um encontro realizado em Viseu no ano 2000 (Abrantes, 2000).

¹⁰ O qual vem dar resposta à reivindicação feita desde 2006/2007, por vários atores no terreno, nomeadamente a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI) e, mais recentemente, Mouraz, Vale e Martins (2012, 2014).

no agrupamento diversificado de alunos/as e na facilitação das condições físicas e organizacionais verificadas em algumas escolas. A constituição dos agrupamentos verticais de escola reforçou a imprescindibilidade do trabalho colaborativo, desta vez posto em prática entre docentes provenientes de diversas tradições e culturas profissionais. A qualidade da coadjuvação então experimentada esteve, neste como noutros casos, dependente da maior ou menor adesão dos/as docentes e agrupamentos de escola ao trabalho colaborativo.

No caso da reorganização curricular, preparada pelo PGCF, o efeito mais pertinente para a temática da reconfiguração da docência no 1.º CEB consistiu na ênfase posta na necessidade da articulação vertical e horizontal dos currículos e no papel do/a docente como decisor curricular. Todavia, tal articulação viria a ser consolidada pela avaliação externa e seus efeitos.

As AEC, implementadas no âmbito do programa ETI, introduziram de forma tácita e universal a monodocência coadjuvada no 1.º CEB, desde o ano letivo de 2006/2007, reconfigurando na prática o perfil docente deste nível de ensino. A inclusão do ensino do Inglês no 1.º CEB é paradigmática dessa mudança. A gestão do currículo e a organização pedagógica do tempo, do espaço, dos ritmos de aprendizagem, da disciplina da sala de aula, dos intervalos e dos recreios e até do currículo informal passaram a ser da responsabilidade coletiva da escola.

Tendo em conta o sentido da implementação «das políticas concretas», constata-se que o espaço e o tempo foram dimensões essenciais, mas assíncronas na sua efetivação. A gestão do espaço parece ter marcado as duas primeiras experiências de monodocência coadjuvada e justificado a necessidade de os/as docentes do 1.º CEB trabalharem em equipas, rompendo com o isolamento tradicional destes/as profissionais. Já o tempo parece ser a dimensão organizadora da coadjuvação (ensaiada) que caracterizou os desafios colocados pela PGCF e pelas AEC ao professorado do 1.º CEB. A ser assim, nos dois primeiros períodos há uma decisão legislativa que configura os exercícios iniciais de coadjuvação e tem um carácter predominantemente instituído, enquanto nos dois períodos seguintes, por se tratar de reorganizar o tempo e os ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as, a decisão depende mais dos/as docentes e tem um carácter instituinte.

Esta reconfiguração iniciada há quatro décadas, pela via legislativa (nível 2), na viragem do século ainda não era pacífica (Roldão, 2000) e não está resolvida, pois continua a ser fator de tensão entre os coletivos profissionais da educação básica (nível 3). Na realidade, a instituição da monodocência coadjuvada não se tem revelado condição suficiente para a alteração significativa das práticas docentes e menos ainda para evitar o insucesso, isto é, para fazer com que todos/as os/as alunos/as aprendam (*ibidem*). Assim, embora se reconheça como positiva a criação das condições legais que permitem a implementação da monodocência coadjuvada, consideramos que alcançar tal desígnio implica aprender com a prática, isto é, incluir e envol-

ver no processo educativo quem, no terreno, pode fazer a diferença – as direções das escolas, os/as docentes, sejam os/as titulares de turma ou os/as coadjuvantes «especialistas», em suma a equipa educativa. Tal significa que falta percorrer algum caminho para que as experiências de trabalho pedagógico colaborativo se efetivem de forma a contribuir para potenciar aprendizagens entre os/as alunos/as mais enriquecedoras e significativas.

Agradecimentos: Este trabalho foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do programa Ciência 2007.

Correspondência: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto – Portugal

E-mail: anavalepereira@gmail.com; anamouraz@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Abrantes, Paulo (2000). Introdução. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 9-13). Lisboa: ME/DEB.
- Coelho, Carlos, & Ferreira, Ana Bela (2008). Um modelo passado, modelode futuro para a educação básica em Portugal. In Margarida L. Felgueiras, Rodrigo Azevedo, Luís Alberto Alves, António Gomes Ferreira, Luís Grosso Correia, Ana Maria Pessoa, & António Barroso (Orgs.), *Cultura escolar migrações e cidadania: Actas do VII Congresso Lusobrasileiro de História da Educação* (pp. 1-9). Porto: FPCEUP.
- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão, & José Alberto Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à «educação» da crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza, Magalhães, António M., & Stoer, Stephen R. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 45-58.
- Dinis, Raquel, & Roldão, Maria do Céu (2004). Gestão curricular no 1.º ciclo do ensino básico: Discursos e práticas. In Jorge A. Costa, Ana I. Andrade, António Mendes, & Nilza Costa (Orgs.), *Gestão curricular: Percursos de investigação* (pp. 59-78). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Figueiredo, José, & Dias, Manuel (1999). *A operacionalização da autonomia nos dois últimos modelos de direcção e gestão de escolas*. Viseu: ESEV-IPV.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação (ME). (2009).

- Educação em números: Portugal 2009*. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educacaoemnumeros2009.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educacaoemnumeros2009.pdf)
- Leite, Carlinda (2000). Monodocência: Coadjuvação. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 43-51). Lisboa: ME/DEB.
- Lopes, Amélia (2002). Constructing professional identities in Portuguese primary school teachers: Some relevant conclusions of a study based on the interpretative paradigm. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(3), 241-254.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Sousa, Cristina, Carolino, Ana Maria, & Tormenta, Rafael (2007). Currículos de formação inicial, identidades profissionais de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 139-156.
- Marques, Brites, & Costa, Jorge Adelino (2004). A (des)articulação articular entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. In Jorge A. Costa, Ana I. Andrade, António Mendes, & Nilza Costa (Orgs.), *Gestão curricular: Percursos de investigação* (pp. 129-141). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martinho, Miguel (2010). Área aberta como conflito entre pedagogia(s) e arquitectura. *Periferia: Educação Cultura e Comunicação*, 2(2), 1-30. Retirado de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/periferia/article/view/3451/2368>
- Martinho, Miguel (2011). «P3»: Uma outra concepção de escola: Estudo de caso (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Ministério da Educação (ME). (2002). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: ME.
- Mouraz, Ana (1997). Pragmática do curriculum. *Millenium*, 2(6), 50-54.
- Mouraz, Ana (1998). Tudo o que digo conta: Currículos flexíveis, diferenciados, articulados horizontal e verticalmente. *Millenium*, 3(9), 161-174.
- Mouraz, Ana, & Silva, Albano (2000). Comentário crítico. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 75-89). Lisboa: ME/DEB.
- Mouraz, Ana, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). Teachers'role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 478-491.
- Mouraz, Ana, Martins, Jorge, & Vale, Ana (2014). *Atividades de enriquecimento curricular: Qual o sentido da mudança?*. Porto: CIE. Retirado de http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Ciie_Atividades_de_Enriquecimento_Curricular.pdf
- Mouraz, Ana, Vale, Ana, & Martins, Jorge (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações*, 10, 123-136.
- Nóbrega, Luís Carlos (2007). *Estruturas organizacionais de escola e (re)organização curricular: As imagens e as práticas dos actores educativos* (Dissertação de mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Nóvoa, António (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (2000). Monodocência: Coadjuvação. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 53-59). Lisboa: ME/DEB.

- Palhares, José Augusto (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pereira, Ana Vale (2010). O «calcanhar de Aquiles» do programa AEC: A articulação curricular. In Carlinda Leite, António F. Moreira, José A. Pacheco, José Carlos Morgado, & Ana Mouraz (Coords.), *Debater o currículo e seus campos: Políticas, fundamentos e práticas: Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 221-231). Porto: FPCEUP.
- Pires, Carlos (2007). A construção de sentidos em política educativa: O caso da escola a tempo inteiro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86. Retirado de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1713/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20sentidos%20em%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>
- Pires, Carlos (2011a). Actividades de enriquecimento curricular (AEC): O programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores. In O. Sousa, C. Cardoso, & M. Dias (Eds.), *Formar professores, investigar práticas: Actas do IV encontro do CIED* (pp. 65-73). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Pires, Carlos (2011b). Escola a tempo inteiro: Problematização de um «modelo» de implementação. In Carlos S. Reis, & Fernando S. Neves (Coords.), *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação* (pp. 37-43). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Pires, Carlos (2011c). O 1.º ciclo do ensino básico como «problema» de política educativa: Definição de uma problemática em torno do conceito de «escola a tempo inteiro». In Carolina Gonçalves, & Catarina Tomás (Orgs.), *Escola e comunidade: Atas do V Encontro do CIED* (pp. 197-205). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Pires, Carlos (2012). A política de «escola a tempo inteiro»: Emergência de uma perspectiva globalizada da ação educativa. In *Gestión pedagógica y política educativa: Actas do III Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación* (pp. 227-239). Zaragoza: Cuadernos ANPAE.
- Pires, Eurico Lemos (1993). *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: SPCE/PEPT 2000.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, Maria do Céu (2000). Gestão curricular: A especificidade do 1.º ciclo. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 15-30). Lisboa: ME/DEB.
- Salgueiro, João (2005). O projeto de gestão flexível do currículo e as possibilidades de construção de práticas emancipatórias na escola. In Carlinda Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 177-203). Porto: Porto Editora.
- Santos, Helena Carvalho (1999). *Desafios lançados pelo novo modelo de direcção e gestão às escolas do 1.º CEB*. Viseu: ESEV-IPV.
- Silva, Maria de Lurdes (2007). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Legislação

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Aprova a autonomia das escolas.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio. Cria as escolas básicas integradas.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto. Regulamenta os territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho. Regulamenta o projeto de gestão curricular flexível.

Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio. Regulamenta o projeto de gestão curricular flexível.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. Regulamenta a oferta de atividades de enriquecimento curricular.

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio. Regulamento e define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo

Parecer n.º 2/2014, de 28 de janeiro. Parecer sobre integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do ensino básico.