

## Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018)

JOÃO FORMOSINHO

joamanuelformosinho@gmail.com  
Universidade Católica Portuguesa

JOAQUIM MACHADO

jmaraujo@porto.ucp.pt  
Universidade Católica Portuguesa

### Resumo

Este artigo identifica as principais alterações organizacionais e pedagógicas na educação básica primária de 1997 a 2018 e analisa as suas consequências na reconfiguração da organização do processo de ensino, da profissionalidade docente e das práticas pedagógicas na educação primária. Verifica a tendência uniformizadora que generaliza a lógica da compartimentação do ensino e interpreta-a como um processo progressivo de colonização cultural da educação de infância.

### Palavras-chave:

Educação básica, organização pedagógica, uniformidade, diversidade, profissionalidade docente.

### Abstract

This article identifies the main organizational and pedagogical changes in primary education from 1997 to 2018 and analyzes its consequences in the reconfiguration of the organization of the teaching process, teaching professionalism and pedagogical practices in primary education. It verifies the unifying tendency that generalizes the logic of the compartmentalization of education and interprets it as a progressive process of cultural colonization of childhood education.

### Key concepts:

Basic education, pedagogical organization, uniformity, diversity, teaching professionalism.

## Introdução

Até 1986 o nível de ensino correspondente aos primeiros anos da educação escolar chamava-se *ensino primário*. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, introduziu nova designação transformando este nível de ensino no primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB). O ensino básico foi considerado o conjunto de ciclos necessários para os alunos adquirirem os conhecimentos fundamentais para a vida social. Essa alteração correspondeu igualmente ao aumento da escolaridade obrigatória, pelo que induziu a associação simplista de ensino básico e escolaridade obrigatória. Com a universalização do ensino secundário (complementar) a partir de 2012, essa associação perdeu vigor e pertinência.

Neste artigo manteremos a designação de Ensino Primário ou Educação Primária (como, aliás, ainda se mantém em muitos países), porque “Ensino Primário ou Ensino Elementar é uma designação da educação comparada que define um nível de ensino destinado a uma faixa etária dos 5, 6 aos 10, 12 anos, de iniciação às aprendizagens académicas, geralmente lecionado em regime de monodocência, ou monodocência apoiada, com uma perspetiva globalizadora do currículo” (Formosinho, 1998a:11).

Em Portugal, o desenvolvimento curricular oferecido a esta faixa etária de alunos integra o primeiro e o segundo ciclos do ensino básico, mas as origens destes são bem diferentes: o 1º ciclo tem a duração de quatro anos e corresponde ao ensino primário e o 2º ciclo tem a duração de dois anos e corresponde ao ensino preparatório do ensino secundário. O ensino básico integra ainda o terceiro ciclo, que tem a duração de três anos e corresponde ao anterior curso geral do ensino secundário. Esta origem diferente tem influência na organização do processo de ensino, nas práticas pedagógicas e na cultura profissional dos docentes. Lemos Pires (1992) classifica como “esquizofrenia organizacional” esta dissociação entre a configuração legal da LBSE e a situação real herdada da configuração legal que a antecede e Ferreira (1994) afirma que esta “situação [é] paradoxal [e] está marcada pelas escolas, pelos professores e pelos próprios procedimentos dos macrodecisores e macrolegisladores, revelando a herança material e simbólica de um passado em que a separação entre o ensino primário e o ensino secundário se afirmou claramente” (1994:28). Tanto assim que no imaginário português “a lógica dominante [associada ao ensino primário] continuou a ser a da professora que tem a sua classe, com quem trabalha todos os dias, por cujo currículo integral é responsável” (Vale

& Mouraz, 2014:85), isto é, a lógica da monodocência.

A decisão de manter a designação de Ensino Primário no estudo de João Formosinho, em 1998, visa enfatizar a especificidade organizacional deste setor, que acabara por tornar-se menos visível num tempo de expansão do ensino pós-primário e que parecia diluir-se numa realidade organizacional em que passaram a conviver duas racionalidades pedagógicas tão diferentes correspondentes a dois tipos de escola: o ensino globalizante (1º CEB) da escola primária unitária (uma classe, um docente) e o ensino por disciplinas ou áreas disciplinares (2º CEB) decalcado do anterior ensino preparatório do ensino secundário.

Atualmente, em Portugal esta designação parece um anacronismo e o seu uso afigura-se aceitável apenas em estudos de história da educação. Mas ela continua a ser usada na educação comparada, como, por exemplo, no site do Programa Erasmus+, quando anuncia o apoio da União Europeia a “missões de ensino em escolas no estrangeiro para profissionais do ensino pré-escolar, básico e secundário”<sup>1</sup>.

Neste artigo, revisitamos o diagnóstico sobre o Ensino Primário feito, em 1998, por João Formosinho e, depois, assinalamos as principais

alterações organizacionais na educação básica primária de 1997 a 2018 que representam a sua progressiva integração numa megaestrutura burocrática conduzindo tendencialmente à uniformização das práticas organizacionais e pedagógicas. Assinalamos ainda as alterações pedagógicas que alargam uma lógica compartimentada do currículo também ao primeiro ciclo e analisamos as consequências destas alterações na reconfiguração da organização do processo de ensino, da profissionalidade docente e das práticas pedagógicas na educação primária. Neste contexto interpretamos a integração da educação de infância nos Agrupamentos de Escolas como um processo progressivo de colonização cultural da educação de infância.

### **1. O diagnóstico sobre o Ensino Primário feito em 1998 por João Formosinho**

Em 1998, há vinte anos exatamente, João Formosinho apresentava as características do Ensino Primário que o tornavam uma realidade específica sob os pontos de vista pedagógico e organizacional, realçando as suas diferenças em comparação com a realidade pedagógica e organizacional do Ensino Secundário.

---

<sup>1</sup> [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/school-education\\_pt](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/school-education_pt)

### 1.1. Caracterização pedagógica e profissionalidade docente

Como **realidade pedagógica**, o Ensino Primário é um ensino que tem a duração de quatro anos (perspetiva institucional); constitui um tempo de *iniciação às aprendizagens académicas* e aponta para uma *organização curricular* globalizante, apostando no gradualismo pedagógico e na integração dos conteúdos dos saberes curriculares (perspetiva curricular).

Essa organização pedagógica é servida por uma *organização do processo de ensino*, quase sempre baseada na monodocência integral ou com apoios, que conduz a uma responsabilização integral do professor por todos os processos educativos dos alunos, facilita a integração curricular e permite gestão integradora do *espaço* e do *tempo escolares* (perspetiva da organização pedagógica). O tempo mais prolongado de interação pessoal entre as crianças e os professores facilita a proximidade pedagógica e um ensino mais centrado na criança e exige maior responsabilidade do professor pelo desenvolvimento global desta (perspetiva da prática pedagógica).

Estas características do Ensino Primário estão associadas a uma *profissionalidade* distinta: os “professores do ensino primário” definem-se

profissionalmente pela idade dos alunos, definem-se como *professores de crianças* e não como professores de disciplina; a sua prática diária configura-os como professores de um *grupo constante de alunos* com quem estão o tempo todo e não de vários em simultâneo; a interação constante com o grupo leva a um *maior conhecimento e também maior acompanhamento de cada uma das crianças*, mas também obriga a maior *contenção emocional* do professor; há pressões e condições para uma maior relação entre os professores e os pais dos alunos; os professores vêem-lhes atribuída uma (talvez excessiva) *responsabilidade integral* por tudo o que se passa com os alunos dentro e fora da sala de aula, resultante da “gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica – do tempo escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e dos recreios, das refeições e até por vezes, dos tempos livres” (Formosinho, 1998a:14).

### 1.2. Caracterização institucional e organizacional

Sob o **ponto de vista institucional**, em 1998 o Ensino Primário já perdera o sentido terminal que o caracterizava até finais dos anos sessenta, em virtude de um progressivo reconhecimento da educação pré-

escolar como etapa inicial da educação básica, que, por sua vez, resulta “dos dados da investigação que confirmam as vantagens educativas para as crianças” deste nível de educação e “das características das sociedades desenvolvidas (urbanizadas, massificadas, informatizadas, mediatizadas, globalizadas e multiculturais) que tornam as famílias cada vez mais desprotegidas, impreparadas e indisponíveis para uma educação completa das crianças” (Formosinho, 2016:88). Após a determinação da obrigatoriedade do jardim-de-infância para as crianças de quatro e cinco anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto; e Lei nº 65/2015, de 3 de julho), podemos dizer com propriedade que o Ensino Primário que passara já “de ciclo único do ensino básico” a “ciclo inicial do ensino básico” passa também a ser para todas as crianças o “ciclo intermédio da educação básica, entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Secundário inferior” (Formosinho, 1998a e 2016). Enquanto **realidade organizacional**, o Ensino Primário era caracterizado, em 1998, ainda como um ensino de quadro e giz e de papel e lápis, proporcionado num estabelecimento, unidade autónoma situada perto das populações e inserida numa rede dispersa, cuja fragmentação organizacional “era compensada pela inserção comunitária da escola primária” e onde, em muitos casos, “o professor residente, nessa

comunidade, era também um agente cultural e de desenvolvimento local” (1998a:15).

Nesta dimensão organizacional, a evolução do ordenamento do território e o avanço acelerado da urbanização e litoralização pediam a reorganização do Ensino Primário e o redimensionamento das suas escolas, mas em Portugal subsistiam ainda muitas escolas de lugar único (escolas unitárias), cujo processo de extinção se iniciara uma década antes mas evoluíra muito timidamente (Azevedo, 1996), assim como raros eram ainda os complexos escolares de grande dimensão e com condições físicas e pedagógicas mais adequadas a uma escola que funcione em tempo integral.

## **2. Algumas iniciativas de base visando a revitalização do ensino primário**

João Formosinho neste texto de 1998 visa dar visibilidade às problemáticas específicas do ensino básico primário e propõe algumas medidas para a sua revitalização. Essa revitalização passava pelo redimensionamento das escolas, pela fixação dos professores e pela criação de uma unidade organizacional com os respetivos órgãos de gestão, mas também com recursos financeiros próprios e equipamentos

adequados para o desenvolvimento dos projetos e das atividades, porque não é possível “construir uma escola” com base apenas “em pessoas e ideias, sem que haja por detrás um suporte material e administrativo dessa comunidade” (1998a:26).

Iremos falar de algumas iniciativas com este propósito, como a criação dos chamados Agrupamentos Horizontais em contraponto à manutenção das escolas unitárias rurais.

### **2.1. O lançamento dos Agrupamentos Horizontais**

Na conceção original, as escolas primárias unitárias isoladas estavam inseridas na comunidade local. Mas cada vez mais os professores das escolas dos meios rurais vivem em espaços urbanos, não vivem no espaço geográfico onde trabalham. Assim, a proliferação de escolas unitárias, com um só lugar, um só professor, um grupo restrito de alunos, são vistas agora como “escolas isoladas”.

---

<sup>2</sup> O *Projecto CREL – Construindo Redes Educativas Locais* beneficia da experiência adquirida em projectos de intervenção, ação e investigação que já estão implantados no terreno, nomeadamente o *Projecto Educação Primeira*. Este foi criado em 1997 para realizar o apoio, acompanhamento e avaliação dos Agrupamentos de estabelecimentos de educação e ensino constituídos a partir do despacho Normativo n.º 27/97 e ajudou a desenvolver e a consolidar diversas dinâmicas no terreno (Formosinho et

O então Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação criou, em 1996, um Projeto Reorganização do Ensino Primário, constituindo um grupo formado por elementos do próprio Departamento e por consultores externos. Esse projeto propôs os então designados *Agrupamento Horizontais* que representavam o agrupamento de estabelecimentos para construir uma escola autónoma, com órgãos, projetos, atividades e recursos próprios<sup>2</sup>.

Neste âmbito constituíram-se três equipas, localizadas em Setúbal, Coimbra e Braga<sup>3</sup>, com vista à implementação, a nível experimental, de medidas estratégicas consideradas essenciais para um desenvolvimento sustentado da educação básica – ver Formosinho, Ferreira & Ferreira (1998) e Formosinho (1998c).

### **2.2. A defesa da escola unitária rural**

Em contraponto a esta iniciativa do Ministério da Educação para agrupar estabelecimentos, havia um grupo que militava a favor da defesa

al., 1998).

<sup>3</sup> O grupo de Braga, coordenado por João Formosinho, teve como área de intervenção os distritos de Braga e Viana do Castelo, abrangendo os Agrupamentos do Ave e do Cávado (na Póvoa de Lanhoso), de Briteiros (em Guimarães), do Vale do Vez (em Arcos de Valdevez) e a «Associação de Escolas da Nascente do Este» (em Braga).

da escola rural. A defesa da manutenção das escolas unitárias rurais era feita em nome de uma lógica ecológica segundo a qual a urbanização excessiva não é solução para os problemas do mundo de hoje. Esta lógica está muito bem sintetizada no slogan “Fechar uma escola é encerrar uma aldeia”. A essa militância a favor do não encerramento de escolas isoladas juntava-se a criação de redes de animação pedagógica.

### **2.3. A crítica à descontinuidade docente vista como instabilização das escolas pelo Estado**

A revitalização do Ensino Primário exigia ainda que fossem estabelecidos mecanismos que estancassem a mobilidade docente, porque esta introduz a “descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2000) e “inviabiliza, em boa parte, a eficácia da monodocência” (Formosinho, 1998a:30).

Na verdade, “a construção de uma escola passa pela criação de uma comunidade profissional estável, cujas interações permanentes permitam ir construindo a possibilidade de formulação de uma vontade coletiva e de projetos consistentes” e tal apenas seria possível “através

da fixação dos professores a um determinado território e da consideração desse território como base de construção de uma unidade de gestão com órgãos próprios, com projeto próprio e com actividades próprias e comuns” (Formosinho, 1998a:26).

### **3. A progressiva integração da educação primária numa megaestrutura burocrática**

As políticas públicas de educação comportam, nos últimos vinte anos (1997-2018), um conjunto de medidas e dispositivos que alteraram a realidade pedagógica e organizacional do 1º CEB, conduzindo à reconfiguração da organização do processo de ensino e da profissionalidade docente. As principais medidas são a construção de centros escolares e a requalificação de estabelecimentos escolares já existentes, o reordenamento da rede e a constituição de uma gestão pedagógica comum ao território, a introdução das actividades de enriquecimento curricular e a criação da Escola a Tempo Inteiro.

Neste artigo, salientamos nestas medidas a acentuação do carácter periférico do estabelecimento escolar, a tendência uniformizadora de uma gestão pedagógica assente num órgão que se define administra-

tivamente pelo “grupo de recrutamento” num cenário de ensino fragmentado em disciplinas ou áreas curriculares disciplinares e gerida por tempos letivos semanais e com base em instrumentos burocráticos e a naturalização de uma perspetiva de continuidade educativa entendida em termos de sequencialidade regressiva (Formosinho, 2016: 102).

Como o estabelecimento escolar é precisamente o locus da ação educativa e da relação pedagógica, estas medidas remetem a sala de aula e a prática pedagógica aí praticada para um lugar periférico na vida da escola.

### **3.1. A escola singular como subunidade do Agrupamento de Escolas funcionando em rede piramidal**

Em finais dos anos 90, deparamo-nos com os primeiros ensaios de reestruturação da rede escolar como resposta à dispersão geográfica e à fragmentação organizacional, nomeadamente a “zona escolar” (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio) e a “escola básica integrada”, que são antecedentes dos “agrupamentos de escolas” que se ensaiam em 1997 (Despacho Normativo nº 27/97, de 12 de maio) e que serão generalizados a partir do ano seguinte através de um regime jurídico que,

pela primeira vez, integra todas as escolas do 1º ciclo do ensino básico e todos os jardins-de-infância numa organização coerente de gestão que é comum a todos os estabelecimentos públicos de educação.

No Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, o “agrupamento de escolas” é definido como “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” e era justificada a sua necessidade por razões de rede escolar e razões organizacionais, pedagógicas e sociais, como se pode ver pelas finalidades enunciadas para a sua criação:

- “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;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso” (art.º 5º).

Esta nova estruturação da rede escolar faz de cada estabelecimento uma subunidade do Agrupamento com órgãos de gestão centralizados



na escola-sede, uma escola (essencialmente ou exclusivamente) de ensino pós-primário. Esta nova unidade organizacional, mesmo que constituída em nome do favorecimento da autonomia, da superação do isolamento institucional, do reforço da capacidade pedagógica e da unidade da educação básica, resulta de uma “lógica racionalizadora-centralizadora” que visa reforçar “o controlo exercido pelo centro (concentrado e desconcentrado)”, porque “as escolas singulares” não passam, com este modelo organizativo, a ser “minimamente centrais” do ponto de vista educativo e pedagógico nem do ponto de vista das políticas educativas e da administração (Lima, 2011:111).

O agrupamento de escolas vem a ser uma unidade organizativa de uma administração centralizada-desconcentrada, mais próxima das escolas singulares do que as anteriores coordenações (distritais) de área educativa e abrangendo um território igual ou inferior ao da “delegação escolar” (concelhia) que passa a coordenar a rede de escolas singulares, gerindo recursos que, mesmo que alocados a cada uma delas, estão vinculados à nova unidade organizativa, cuja face administrativa está agora sediada no estabelecimento de ensino com ensino pós-primário.

Neste sentido, as escolas singulares que constituem o agrupamento,

enquanto unidade organizativa, veem reforçado o seu estatuto periférico. Cada uma delas continua periférica “face às instâncias centrais e pericentrais” e agora é também periférica “relativamente à escola-sede do agrupamento de que, formalmente, faz parte” (Lima, 2011:112-113). Como assinala Dora Castro (2012), trata-se um modelo de funcionamento em rede piramidal em que o centro de decisão está nos órgãos sediados na escola-sede, relativamente ao qual se afiliam as escolas singulares.

### **3.2. A gestão subordinada desta subunidade de gestão no Agrupamento de Escolas**

Assim, a gestão da escola singular do primeiro ciclo do ensino básico (1º CEB) deixa de ser gerida por um conselho escolar, constituído pelos docentes em exercício no estabelecimento e presidido pelo seu diretor, e passa a ter uma gestão (intermédia) com duas áreas administrativas: a coordenação das atividades educativas e o relacionamento com a comunidade local, assegurada institucionalmente pelo coordenador do estabelecimento; e a supervisão pedagógica e a gestão curricular, assegurada territorialmente por um coordenador de departamento do 1º CEB.

O gestor da escola singular passa a ser um “coordenador”, primeiramente eleito pelos professores do estabelecimento (artº 32º) e, a partir de 2008, designado pelo “diretor” da nova unidade organizativa (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, artº 40º) e a ele compete:

- a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas (art.º 41º).

O estudo de Filomena Soares (2017) mostra que, na prática, o coordenador de estabelecimento funciona como “os olhos e os ouvidos da direção”, cumpre e faz cumprir “as ordens diretivas do diretor”, transmite aos colegas as informações de emanam da direção, estrutura e zela pelo funcionamento da escola, organiza as tarefas dos assistentes operacionais, requisita material pedagógico ou de limpeza, comunica alguma anomalia à direção ou à autarquia, interage com a associação de pais do estabelecimento e gere alguns conflitos que surjam com algum professor, sendo esta a tarefa mais “íngrata” desta “figura de

representação e autoridade”, mas frequentemente abordada pelo princípio de que “eu sou coordenadora, mas primeiro sou colega dos meus colegas” (2017:102-116).

Neste sentido, “apesar da evidente subordinação à escola sede, (...) é igualmente esperado dos Coordenadores de Estabelecimento uma posição interventiva e não uma mera obediência cega, sobretudo pelos colegas docentes e pela população discente que vê neles uma ‘voz’, um verdadeiro intermediário, o que inevitavelmente acaba por gerar tensões” (2017:127). Também o estudo de Dora Castro (2012) salienta que, na gestão do quotidiano do estabelecimento escolar “*pactua-se* com a escola burocrática pois ela é [vista como] sinónimo de segurança e de ‘bom’ funcionamento organizacional” e, na sua ação, “os coordenadores, mais ou menos assumidamente, vão contornando alguns aspetos e vão jogando de forma ambígua com os diferentes atores (...) ligando interesses institucionais, profissionais e pessoais” e explicando algumas “infidelidades” às regras instituídas como “uma questão de sobrevivência” institucional (Castro, 2012: 287 e 288).

### **3.3. Da gestão pedagógica comum ao Agrupamento à uniformização das práticas pedagógicas**

A coordenação pedagógica do 1º CEB é assegurada pelo conselho pedagógico do Agrupamento, o “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento (...), nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, artº 24º e Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, artº 31º). Nele tem assento o coordenador do departamento do 1º ciclo do ensino básico, a estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica a quem compete a articulação e gestão curricular, a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos, a coordenação pedagógica de ano e de ciclo e a avaliação do pessoal docente (artº 42º). Deste modo, com a criação dos Agrupamentos, a gestão pedagógica que antes se localizava no estabelecimento de ensino, se ele tinha pelo menos “três lugares” docentes, passa a estar no Agrupamento enquanto unidade organizativa, deixa de ser dirigida pelo gestor do estabelecimento (antes seu “diretor” e agora “coordenador”) para o ser pelo coordenador de um órgão definido pelo grupo de recrutamento administrativo dos professores e abrangendo todos os estabelecimentos onde seja ministrado o 1º ciclo do ensino básico. Aos “professores

titulares de [cada] turma cabe assegurar “a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias” (al. a) do n.º 1 do artº 41º). Se com a criação de Agrupamentos de escolas, a vinculação do professor do 1º CEB deixa de ser à escola singular para ser à nova unidade organizativa, a gestão pedagógica comum a todo o território educativo assume facetas de uniformidade que, paradoxalmente, acentua o seu distanciamento face à comunidade em que a escola se insere e transfere a resolução de qualquer problema para uma instância acima da escola singular. Alguns casos, porém, mantêm-se um pouco “à margem do circuito formal de decisão criado pela escola-sede”, mas a sua condução é remetida para o coordenador de estabelecimento e para as suas “relações de proximidade, de colaboração, numa certa solidariedade e cumplicidade *locais*” com a junta de freguesia e os serviços camarários, isto é, para a periferia dos centros de decisão sejam eles institucionais ou autárquicos (Castro, 2012:288-289).

O professor do ensino básico primário vê-se agora integrado num subsistema cujo eixo ora gira em torno do ciclo (1º CEB) ora em torno do nível educativo (ensino básico), onde se jogam distintas racionalida-

des pedagógicas e curriculares, culturas organizacionais e profissionais.

#### **4. Alargando a lógica da compartimentação do ensino a todo o Agrupamento**

As alterações decorrentes da evolução social e da nova configuração legal como “ciclo intermédio da educação básica”, embora “não tenham alterado a essência curricular e pedagógica do Ensino Primário, complexificaram-no” e exigiam a introdução do apoio especializado à monodocência, maior articulação com a Educação Pré-Escolar e com o segundo ciclo do ensino básico e “uma muito maior integração na própria prática escolar da (...) sociedade de informação” (Formosinho, 1998a:21). Exigiam também o corte com um modelo de gestão de pequenas unidades, de modo a permitir a criação de escola com órgãos e com “uma comunidade docente que tem capacidade e possibilidade de exercer e formular uma vontade coletiva”, capaz de proporcionar “formas diversas de interação social essenciais para a socialização” dos alunos como classe e como grupo social e dos professores como equipa docente (1998:26).

#### **4.1. Fragmentação do tempo escolar e ensino centrado em conteúdos programáticos**

Os agrupamentos de escolas juntam na mesma unidade organizacional níveis de educação e ensino com diferentes especificidades organizacionais, curriculares e pedagógicas. No Agrupamento coabitam a cultura de monodocência e a cultura de pluridocência, a visão globalizante e a visão compartimentada do currículo.

Se, no que concerne ao ensino básico, assistimos a apelos para uma centração da educação nos problemas das crianças e à promoção de uma perspectiva globalizante do currículo, o que mais sobressai no 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) é a tendência para aprofundar a lógica disciplinar e a compartimentação curricular (Machado, 2006; Carvalho, 2015).

Assim, em nome da promoção da qualidade das aprendizagens, um conjunto de medidas como o Programa de Enriquecimento Curricular, introduziu áreas disciplinares, como o inglês, a música, a educação física e/ou outras expressões, aumentando o tempo de aprendizagem escolar, introduzindo outros profissionais para além do “professor titular de turma” e orientando as 25 horas letivas deste para “o reforço

dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio” (Despacho n.º 15975/2006, de 25 de Setembro) e determinando mesmo o número de horas semanais de cada uma, a sua distribuição equilibrada ao longo da semana e a elaboração pelo professor de “um sumário diário das atividades desenvolvidas”. Embora estas orientações e determinações não invalidem uma gestão curricular integrada dos programas do 1º CEB, no pressuposto de que o currículo é aberto e flexível, susceptível de ser reconstruído e adequado aos diferentes contextos educativos, a verdade é que elas têm subjacente uma racionalidade técnica importada da visão fragmentadora por áreas curriculares, dela retomando a “hora” letiva (Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho) e a “semana” como unidades temporais de referência e “sobrevaloriza-as face aos seus múltiplos (a jornada escolar, a planificação quinzenal), centra-se no período de tempo menos longo e potencia a imposição de limites arbitrários ao trabalho das crianças” (Machado, 2006:114).

Este sentido em que se tem desenvolvido a “modernização” do 1º CEB é acentuado institucionalmente quando para ele se “exporta” um modelo de livro de ponto que pressupõe a jornada escolar, não como uma

unidade de tempo, mas como uma sucessão de “tempos letivos” de determinado dia, transformando o “sumário diário das atividades desenvolvidas” centralmente preconizado em “súmula de matérias lecionadas” no(s) tempo(s) letivo(s) destinado(s) a cada uma das áreas curriculares naquele “dia” escolar “e, deste modo, este instrumento de controlo [institucional] convida o professor a centrar-se não na descrição do processo de ensino-aprendizagem mas na súmula de matérias lecionadas, no pressuposto de que à lição do professor corresponde mais e melhor aprendizagem” (Machado, 2006:114).

Este dispositivo aponta, pois, para “esquemas curriculares, construídos sobre conteúdos curriculares programáticos disciplinares tendencialmente estáveis” e convida ao uso de “metodologias uniformes na sala de aula, com relevo significativo para a exposição do professor, baseado no texto e na orgânica dos manuais” (Roldão, 1990:70), não estranhando por isso que a “modernização” seja mais renitente a outros modelos de organização do processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.2. Organização do ensino e articulação horizontal**

A introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular trazem para o interior do 1º CEB um debate, não tanto sobre as componentes

do currículo e as finalidades da educação, mas sobre o modelo de organização do processo de ensino que regula dois tipos de relações (Formosinho, 1994:14): a especialização do professor (isto é, a orientação para um determinado nível de ensino ou um determinado tipo de alunos e a orientação para uma determinada matéria disciplinar) e o estilo de trabalho docente (que pode ser baseado no trabalho independente de cada professor ou baseado no trabalho de equipa).

Anteriormente organizado com base numa classe autónoma integral, o 1º CEB organiza-se agora com base numa classe autónoma com professor de matérias básicas (as aprendizagens curriculares centrais ou nucleares) e professores (ou técnicos) especialistas em determinadas matérias. Enquanto o modelo anterior, valorizava a integração das aprendizagens escolares, a unidade da ação educativa, a continuidade da relação pedagógica entre o mesmo professor e os mesmos alunos e a componente afetiva da relação pedagógica, este modelo importa dos modelos compartimentados por disciplinas ou áreas disciplinares a valorização da qualidade científica no ensino das mesmas e a da atualização científica dos professores (Formosinho, 1994).

Querendo contribuir para a superação de um diagnóstico que apon-

tava para uma situação de empobrecimento real no regime de monodocência (Pacheco, 2001), o novo modelo de organização do processo de ensino importa também os riscos de um modelo centrado predominantemente na dimensão instrutiva da educação escolar, como a introdução de quebras na interação educativa de cada professor e os alunos e os desafios colocados no que concerne à continuidade da ação educativa e à integração dos saberes curriculares (Formosinho, 1994).

Este modelo híbrido acentua, assim, a preocupação com o ensino dos alunos e, ao mesmo tempo que desenvolve uma retórica de preocupação com as aprendizagens dos alunos, remete para estes a incumbência de integrar as diversas exigências académicas dos diferentes professores. Por isso, assume especial importância a coordenação de todo o processo educativo numa perspetiva de desenvolvimento transversal que permita integrar e articular as distintas áreas do conhecimento, pelo que a lei determina que “a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos e a articulação entre a escola e as famílias” é assegurada no 1º CEB pelo “professor titular de turma” (art.º 44.º, n.º 1). Esta passagem do professor do 1º CEB de mero “professor” da turma-classe para “professor titular de turma” não é uma simples alteração nominativa, porquanto recaem

---

agora sobre ele as competências que, no ensino pós-primário, são do conselho de turma (artº 44º, nº 2).

O modelo híbrido vigente faz do “professor titular de turma” o gestor pedagógico que irá resolver as contradições que o próprio modelo intensifica, integrando o trabalho independente de cada professor (no qual ele está fortemente socializado) numa dinâmica coletiva que configure um ensino em equipa. Por outras palavras, a administração do sistema escolar “atribui” à escola singular, em cada ano letivo, os professores de acordo com a grelha curricular, determina o horário de trabalho de cada um individualmente e “deixa” ao “professor titular de turma” a criação do espírito de grupo que anima a dinâmica do “ensino [pelos distintos professores] em equipa docente”.

Para além da gestão curricular do 1º CEB, compete igualmente a esta “equipa docente” assegurar uma transição pedagogicamente adequada das crianças que recebe da educação pré-escolar e das crianças que transitam para o 2º CEB. Precisamente, dois “ciclos educativos” (Formosinho, 2016:90) que se distinguem pela natureza do ensino, a organização do processo de ensino e a gestão do tempo escolar: um é de natureza globalizante e o outro acolhe a fragmentação disciplinar; o processo de ensino organiza-se num em monodocência (integral ou

assistida) e noutra na docência de professores de disciplinas independentes; e a gestão do tempo num é flexível e pertence ao professor o seu controlo e noutra a compartimentação do tempo é rígida, limitando o alcance do seu controlo pelos professores aos limites estritamente estabelecidos.

Esta “supervisão pedagógica e coordenação das atividades” é, porém, frequentemente enquadrada por uma dinâmica de “departamento”, onde as pessoas se inserem na categoria administrativa de “grupo de recrutamento”, que envereda por processos de “controlo próximo de conformidade normativa e pedagógica”, nomeadamente o “controlo burocrático sobre o desempenho docente, [a] padronização dos instrumentos pedagógicos de planificação e avaliação e [a] intensificação dos registos escritos para muitas áreas de atividade”, pelo que, neste aspeto, a consequência mais visível da criação dos agrupamentos é mais cercear “aquele poder de iniciativa e a margem de autonomia que tinha nas escolas unitárias” do que aumentar a “possibilidade de desenvolver alternativas pedagógicas” suportadas na autonomia do grupo social que a estrutura departamental comporta (Formosinho, 2016:98-99).

### 4.3. Articulação vertical e sequencialidade educativa

Enquanto “educação de crianças”, a “educação de infância” e a “educação primária” apresentam algumas características comuns quer a nível institucional quer a nível da organização geral do processo de ensino. Contudo o “ensino primário” comunga com os restantes ciclos do “ensino básico” características da “escola tradicional”, nomeadamente um historial de profunda relação com o Estado (Nóvoa, 1987) e uma cultura de “funcionário público representante do Estado na comunidade” e da escola como “lugar do conhecimento” na mesma, bem como de “educação” dos futuros cidadãos por contraposição a um historial de prestação de cuidado e acolhimento (higiene, nutrição e saúde) que sempre teve mas que agora é mais evidente na educação pré-escolar. A “educação primária” distingue-se da “educação de infância” precisamente pelo ensino na sua vertente de transmissão oral e escrita dos conteúdos a ensinar, suportada geralmente em materiais estruturados (manuais, fichas, cadernos de exercício, ...), e a memorizar e reproduzir pelos alunos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012:16-17).

Ora, a criação dos atuais agrupamentos de escolas favorece esta “pedagogia transmissiva”, quando absorve mais facilmente a cultura do

ensino fragmentado do que a cultura da “educação de infância” e esta hegemonia da “pedagogia transmissiva” alastra à própria educação pré-escolar quando a coordenação dos processos educativos se preocupa fundamentalmente com a “introdução de modelos burocráticos formatados (modelos de planeamento, projetos curriculares, registos de aulas, etc.)”, a “dependência sistemática de fichas de trabalho e de livros de atividade como base para atividades diárias” e a “desvalorização das práticas de planeamento baseadas na aprendizagem das crianças e na construção de materiais próprios” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, 2014; Sarmiento, 2008).

Por outras palavras, a tendência da sequencialidade educativa promovida no seio dos agrupamentos de escolas para resolver o problema das “transições demasiado bruscas” (CNE, 2009: 24) entre a educação pré-escolar e o 1º CEB (e entre este e o 2º CEB) segue mais o princípio da sequencialidade regressiva do que da continuidade educativa (sequencialidade progressiva) (Formosinho, 2016). Enquanto a continuidade educativa considera que as novas aprendizagens se suportam geralmente nas aprendizagens já feitas e a educação de uma pessoa é um contínuo de aprendizagens essenciais, a sequencialidade regressiva promove a socialização o mais precocemente possível da educação



escolar fragmentada e baseada na pedagogia da transmissão de tudo a todos ao mesmo tempo. Esta pedagogia alinhada com a “organização científica do trabalho” (Taylor, 2011) não se compadece com o tempo longo da “educação de infância” e exige eficácia educativa imediata, no seu afã de “fabricar” o novo ser humano escolarizado.

Assim, esta pedagogia parece balizada pelos estudos internacionais que mostram uma evolução muito positiva na preparação e desempenho académico dos alunos do 1º CEB, explicados em grande parte pela percentagem de tempo letivo destinado ao ensino das áreas curriculares avaliadas (CNE, 2016:31), mas é desautorizada quando se constata um estrangulamento do sistema no 2º ano de escolaridade, em que são retidos 9,9% dos alunos que frequentam o ensino público (CNE, 2016:165), se assinala como fator explicativo do insucesso escolar a prevalência excessiva de uma “metodologia expositiva” na sala de aula e se afirma a necessidade de não circunscrever o insucesso escolar às áreas de português, matemática e inglês e de a educação básica proporcionar também “oportunidades de crescimento global da criança, de enriquecimento artístico e cultural e de participação cívica (CNE, 2017:7).

## **5. A profissionalidade docente na educação básica primária**

As políticas educativas para a educação básica primária conduziram também a alterações com impacto na profissionalidade docente, nomeadamente na formação e qualificação académica inicial, no desempenho docente e na socialização profissional docente.

### **5.1. Formação e qualificação académica dos professores do 1º ciclo**

Nas últimas duas décadas, graças à exigência de formação inicial de nível de licenciatura e mais tarde de mestrado, houve uma forte elevação da qualificação académica dos professores do 1º CEB. O estudo do Conselho Nacional de Educação sobre o “estado da educação” em 2016 destaca que atualmente “a vasta maioria dos alunos do 1º CEB é ensinada por professores detentores do grau de licenciatura [ou equiparado] e 7% tem formação a nível de mestrado ou doutoramento” (CNE, 2017:41), tendo-se verificado no Continente um aumento de 1331 docentes com estas qualificações em 2015/2016 relativamente ao ano letivo anterior (2016:140), enquanto o número de professores com grau de bacharelato ou equivalente, desceu de 6149, em 2006/2007, para 2573 em 2015/2016 (CNE, 2017:140). Neste período

diminuiu o número de professores neste nível de ensino (a exceção é o ano de 2015/2016, em que aumentou seja no público seja no privado) e aumentou a idade média dos professores em exercício (em 2015/2016, no continente 70,8% dos docentes tem mais 40 anos de idade) em resultado do decréscimo do número de alunos e da subida da idade de reforma dos professores (CNE, 2017:133-134 e 139).

O *estado da educação 2016* mostra que, nos últimos dez anos, diminuiu a percentagem de professores do quadro (91,7% em 2006/2007 e 85,2% em 2015/2016) e aumentou a percentagem de professores contratados (8,3% em 2006/2007 e 14,8% em 2015/2016). Estes dados são reveladores de uma tendência de inversão do sistema de vinculação dos professores ao território educativo, que contribui também para a permanência no 1º CEB de significativa “descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2000).

Por outro lado, “o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro) veio definir uma licenciatura em educação básica comum como ponto de partida para a for-

mação profissional pós-graduada para educadores de infância, professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Esta medida corresponde a uma visão global de infância, perspectiva-a na relação com os vários agentes que intervêm na educação das crianças e assenta na ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa etária dos 0 aos 12 anos (CNE, 2009:24-25).

Mas, a verdade é que essa formação que visa a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista e é apresentada como comum aos domínios possíveis de habilitação na educação pré-escolar, no 1º CEB e no 2º CEB, acaba por ser subsumida pela orientação fragmentada de todo o curso de formação inicial, cuja organização centrada nos alunos e nas competências que ele tem de adquirir continua situada mais do lado da retórica legislativa do que das práticas organizativas das instituições de formação (Gomes, 2014; Mesquita & Machado, 2017).

## **5.2. Desempenho docente na educação básica primária**

O desempenho docente na educação básica primária é muito influenciado pela complexificação da realidade pedagógica e organizacional do 1º CEB e a introdução de elementos característicos da racionalidade

---

curricular e pedagógica do “ensino secundário”, nomeadamente a introdução da polidocência por via de um processo de “enriquecimento cultural” que se implementou de modo aditivo, em contracorrente com a perspetiva globalizante. Este modo aditivo exigiu do legislador a criação de uma função de gestão pedagógica intermédia, atribuindo a cada “professor titular de turma” a incumbência de assegurar aquilo que, nos ciclos subsequentes, compete ao “diretor de turma” e fazendo dele, não apenas professor de um grupo de alunos, mas igualmente “supervisor” de um conjunto de professores do mesmo grupo.

Assim, o “professor titular de turma” é professor apenas de um grupo de alunos, mas estes não são apenas alunos seus e, por isso, perde vigor a sua referência aos “meus alunos” porque eles são-no também de vários professores. Por outras palavras, com a diminuição do alcance do determinante possessivo, diminui o alcance da sua responsabilização individual pelo processo educativo, mas, em contrapartida, ela volta e torna-se mais difícil por via da “supervisão” sobre a ação curricular e pedagógica de outros profissionais alocados à turma, mas que não integram qualquer órgão por si coordenado (como é o conselho de turma dos ciclos subsequentes) e sobre os quais não têm qualquer poder factual.

### **5.3. Socialização docente em contextos de educação básica primária**

Estes últimos vinte anos mostram como a orientação globalizante e assente na criança como sujeito e agente ativo da aprendizagem é subsumida pela indução nos contextos profissionais, retomando aliás a socialização iniciada já aquando do ofício de aluno (Formosinho, 2009), nos quais prevalece a racionalidade fragmentadora do ensino por áreas do conhecimento e a organização do processo de ensino em função dos conteúdos a ensinar pelo professor e a aprender pelos alunos, com as consequências que acima assinalamos no que concerne à problemática das transições de nível e de ciclo e da sequencialidade educativa.

O estudo de Bodião e Formosinho (2010) mostra também a permanência de condições estruturantes da construção da profissionalidade docente, nomeadamente uma conceção de função docente caracterizada por uma atividade exercida de modo solitário e orientada pelos princípios da privacidade pedagógica e da não interferência dos pares que é compaginada com colaboração predominantemente em torno de “procedimentos administrativo-burocráticos” e algumas ajudas

personais e informais (2010:413). O mesmo estudo assinala a inexistência de estratégias institucionais e organizacionais de acompanhamento específico dos professores em início de carreira e a opção por princípios organizadores da escolha do serviço docente que redundam na designação dos professores “novatos” para “as piores tarefas e as turmas mais difíceis” numa lógica que acaba por “impor aos mais frágeis – professores e alunos – as situações mais adversas” (2010:410) em vez de estabelecer “uma diferenciação clara entre as tarefas atribuídas aos iniciantes e aquelas que devem ficar sob a responsabilidade dos mais experientes” (2010:415).

Por outro lado, com a realização de concursos plurianuais para a colocação de professores, a “alta rotatividade” de professores existente na década de 90 acabou por dar origem a uma mobilidade mitigada entre cada concurso, que, agora, em resultado da diminuição demográfica, é extensível aos professores para quem o agrupamento não tem horário para atribuir. Esta mobilidade dificulta a “acumulação de uma experiência coletiva”, porque “sempre interrompida e segmentada” (Moura, 2016:148) e propicia uma organização do processo de ensino em função do ano letivo, centrado na aprendizagem dos conteúdos programáticos relativos ao ano de escolaridade, suportado pelo

manual adotado pelo departamento, no pressuposto de que “todos os alunos realizem as mesmas atividades ao mesmo tempo” (2016:150). Esta perspetiva atira para as margens do agrupamento e para a “privacidade” da sala de aula as práticas pedagógicas mais progressivas de alguns docentes onde têm lugar “práticas pedagógicas diferentes, de diferenciação pedagógica, através de variedade das situações de aprendizagem, trabalho em grupo, trabalho a pares, trabalho de projeto, auto-organização do tempo, autoavaliação, experimentação” (2016:153).

## **6. A colonização da educação de infância nos Agrupamentos Escolares**

Com a progressiva generalização da educação pré-escolar, o Ensino Primário perde o exclusivo das experiências de *iniciação à vivência numa organização educativa*, bem como a *iniciação às aprendizagens sociais elementares* e depara-se com crianças que usufruíram de alguma *iniciação à leitura, à escrita, ao cálculo*. Esta passagem a ciclo intermédio da educação básica coloca o problema das transições das crianças entre os ambientes educativos – família, pré-escolar, secundário inferior – e o da continuidade educativa entre níveis e ciclos de

---

educação básica (Formosinho, 1998a).

Caracterizando o Ensino Primário como “ciclo intermédio da educação básica”, João Formosinho alarga o horizonte da unidade para toda a educação básica, incluindo assim a problemática da “continuidade educativa entre os níveis que o antecedem e que lhe são subsequentes” (1998a:26), dois níveis que poderiam ser vistos como “arquipélago[s] (...) sem meios de comunicação entre as ilhas”, querendo esta metáfora “descrever quer a dispersão geográfica da rede, quer a fragmentação organizacional (cada ilha tem governo próprio) quer a compartimentação institucional (as ilhas representam sempre uma descontinuidade em relação a um continente)” (1998a:27).

No entanto, a unidade não significa uniformidade, mas antes diversidade de estratégias numa unidade de propósitos. Ora, o que vem acontecendo é uma progressiva extensão da lógica uniformizadora que estende aos jardins-de-infância estatais uma cultura pedagógica, profissional e organizacional que favorece a consolidação de uma pedagogia transmissiva e de uma prática burocrática influenciada pela prática transmissiva da educação primária.

A cultura pedagógica diversificada da educação de infância vem pau-

latinamente assimilando a cultura transmissiva e uniforme da educação primária, como se pode verificar pela introdução de modelos burocráticos formatados (modelos de planeamento, projetos curriculares, registos das aulas, objetivos de desempenho, etc.), pela dependência sistemática das fichas de trabalho comerciais e de livros de atividade como base para as atividades diárias, e pela desvalorização das práticas de planeamento baseadas na aprendizagem das crianças e na construção de materiais próprios (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, 2014; Sarmiento, 2008). Verifica-se, assim, que as práticas alternativas na educação de infância são promovidas e apoiadas, de um modo geral, mais por associações ou movimentos pedagógicos que promovem uma determinada perspetiva participativa.

Esta contaminação da educação infantil com características da educação obrigatória tem levado muitos a perspetivá-la como tendo por missão levar cada criança a estar “pronta-para-o-fundamental”.

Como reconhece Peter Moss (2013, 2014), a relação entre a educação infantil e a educação obrigatória tem suscitado o incremento da pesquisa e da atenção da política educativa. O investimento na educação infantil é cada vez mais defendido devido ao retorno que este cria nos níveis educativos seguintes. O próprio discurso sobre aprendizagem

ao longo da vida acentua que essa aprendizagem começa à nascença. Mas o crescente reconhecimento da importância da educação infantil no desenvolvimento da criança e na sua preparação para a escola e para o trabalho, para a vida económica e social, não deve levar à promoção das características que limitariam os seus benefícios. Uma pedagogia baseada no modo convencional desvaloriza a planificação participativa baseada no encontro com a criança e, em seu lugar, promove uma planificação baseada em princípios transmissivos.

Esta imersão progressiva da educação infantil no clima burocrático de educação fundamental – a “escolarização” dos anos de infância (Bennett, 2006) – torna ainda mais importante o desenvolvimento de pedagogias participativas como uma abordagem aos direitos das crianças, em que as crianças e os profissionais são vistos como constantemente desenvolvendo as suas identidades aprendentes e tendo direito a suporte profissional (Pascal & Bertram, 2009). Por isso, torna-se pertinente uma desconstrução do *ethos* transmissivo da pedagogia convencional para preservar o espírito de liberdade educativa que permitiu que até agora coexistissem vários modelos pedagógicos na educação infantil.

## Conclusão

As alterações institucionais e organizacionais introduzidas na educação básica primária está na base da assunção de que os problemas organizacionais e pedagógicos do ensino primário só poderiam ser resolvidos no quadro das reformas globais de todo o ensino básico. Assim, deixou de falar-se em ensino primário quer em termos de estudos, quer em termos legislativos, quer em termos mediáticos.

Tudo isto contribuiu para uma invisibilização das suas problemáticas específicas que só têm vindo a emergir novamente como consequência da política de expansão da educação pré-escolar: a criação de uma etapa inicial de educação básica inevitavelmente interroga o que está a acontecer na segunda etapa.

O impacto mais evidente das políticas de construção, redimensionamento e requalificação de equipamentos escolares e de criação dos agrupamentos de escolas é, sem dúvida, a aceleração do processo de transição de uma rede de estabelecimentos mais conforme a sociedade urbanizada (Formosinho, 1998 e 2016).

O nosso estudo põe em evidência a introdução neste nível do sistema educativo de elementos característicos da racionalidade curricular e pedagógica do “ensino secundário” num processo de “assimilação”

que tende a estender-se a lógica uniformizadora a toda a educação não superior.

Esta lógica uniformizadora evacua a diversidade, não atende às diferenças e põe em causa a sustentabilidade da educação.

### Referências Bibliográficas

- Azevedo, J. M. (1996). *Os Nós da Rede. O problema das escolas primárias nas zonas rurais*. Porto: Edições ASA.
- Bennett, J. (2006). “*Schoolifying*” *early childhood education and care: accompanying pre-school into education*. Public lecture given at the Institute of Education University of London, May 10<sup>th</sup> 2006, in London
- Bodião, I. S., Formosinho, J. (2010). A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n° 1, p. 430-418, jan./abr. 2010.
- Carvalho, J. L. (2015). Cultura de colaboração versus cultura de substituição. Breve reflexão em torno da integração de saberes no 1º ciclo do ensino básico. *Proforma*, Revista online do Centro de Formação de professores do Nordeste Alentejano, n° 17, 1-6. [http://cefopna.edu.pt/revista/revista\\_17/pdfs\\_17/es\\_02\\_17.pdf](http://cefopna.edu.pt/revista/revista_17/pdfs_17/es_02_17.pdf)
- Castro, D. M. R. F. (2012). *Gestão intermédia nos agrupamentos de escolas: Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro
- CNE (2009). *A Educação da Criança dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- CNE (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao/1243-estado-da-educacao-2016>
- Ferreira, F. I. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico: O Papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.) (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho
- Formosinho, João (1998a). *O Ensino Primário: De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação
- Formosinho, João (1998b) MEM - Trinta Anos de Resistência numa Cultura Burocrática. *Escola Moderna, Revista do Movimento da Escola Moderna*, n°3.
- Formosinho, João (1998c) *Relatório do Projecto Educação Primeira - Projecto Experimental da Educação Pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico e EBM*. Departamento da Educação Básica. Universidade do Minho. Braga. Junho de 1998.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In João Formosinho, Graciete Monge e Júlia Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., Ferreira, C. (1998) Problemas do Ensino Básico Primário: Estudo da Instabilização Docente no Distrito de Braga. *Inovação* (Revista do Instituto de Inovação Educacional), vol.11º, n°1, 53-76.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., Machado, J., Ferreira, C. (1998). - Construção de Redes Educativas Locais – uma experiência de agrupamento de estabelecimentos de Educação Primeira. *Actas IV do Congresso Galaico - Português de Psicopedagogia*, Leandro de Almeida, M. João Gomes, Pedro B. Albuquerque e S. Caires, Editores, Braga.

- Formosinho, J., Machado, J. (1998) - A política de territorialização educativa no 1º ciclo do Ensino Básico. *Actas do Seminário – A Territorialização das Políticas Educativas*, Guimarães, Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2000). *Estudos sobre a Mobilidade Docente. Descontinuidade educativa no coração da prática pedagógica*. Lisboa: Ministério da Educação
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. (2008). Working with young children in Portugal. In P. Oberhuemer (ed.), *Working with young children in Europe*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. (2014). A educação infantil em Portugal: visão panorâmica e evolução da política educativa. In C. M. Guimarães, M. J. Cardona e D. R. de Oliveira (orgs.), *Fundamentos e práticas de avaliação na educação infantil* (pp. 25-56). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Gomes, M. O. (2014). *A formação de professores para a educação infantil em Portugal e no Brasil: aproximações e contribuições para uma análise dos cursos de Pedagogia no Brasil*. (Relatório de Estágio Pós-Doutoral não publicado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora
- Machado, J. (2006). «Organização escolar e pedagogia», *ELO 14*. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda – Guimarães, 2006, 111 – 114
- Machado, J., Cruz, Angélica (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, *Currículo Sem Fronteiras*, v. 14, nº 1, jan./abr. 2014, 173-192. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/machado-cruz.pdf>
- Mesquita, E., Machado, J. (2017). Formação inicial de professores em Portugal: Evolução e desafios. In A. S. Neto e I. Fortunato (Org.), *Educação Superior e Formação de Professores: Questões atuais* (pp.97-115). São Paulo: Edições Hipótese. ISBN: 978-85-922295-7-3. <https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvcjVpVkn3TWFTOGc/view>
- Moss, P. (2013). *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*. London: Routledge.
- Moss, P. (2014). *Transformative change and real utopias in early childhood education: a story of democracy, experimentation and potentiality*. London: Routledge.
- Moura, A. (2016). Tempo de escola e tempo de vida: Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca (Orgs.), *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades* (pp. 143-160). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, 2 vols. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-Participation: childhood association educational perspective*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). Intervenção no painel Monodocência – Coadjuvação. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência-Coadjuvação. Encontro de reflexão Viseu 2000* (pp. 53-59). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Pascal, C., Bertram, A. (2009) ‘Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children’. *European Early Childhood Education Research Journal*, Volume 17, Number 2, June 2009 , pp. 249-262.
- Pires, E. L. (1992). Educação Básica, um novo conceito, numa perspectiva de cuidados primários de educação – As Escolas Básicas integradas como Centros Locais de Educação Básica. Comunicação apresentada no *II Congresso da sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. C. (1995). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.



- Sarmiento, T. (2008). Educadoras de Infância e Agrupamentos Escolares – Em vias de (re)construção identitária? *Atas do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho
- Soares, F. G. F. (2017). *Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas: A ação do Coordenador de Estabelecimento*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
- Taylor, F. W. (2011). *Os Princípios da Gestão Científica*. Lisboa : Edições Sílabo
- Vale, A., Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação ao 1º ciclo do ensino básico. Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 85-102. [http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43\\_Vale%26Mouraz.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_Vale%26Mouraz.pdf)

### Nota curricular

João Formosinho é professor catedrático aposentado da Universidade do Minho e professor convidado da Universidade Católica Portuguesa. Foi Coordenador do Grupo de Trabalho de Administração e Gestão Escolar, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987-89) e membro do Conselho Nacional de Educação (1989-1999). Foi Vice-Presidente (de 1996 a 2007) e Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (de 2007 a 2014). É autor de livros e artigos nas áreas de formação de professores, administração educacional, currículo e educação básica

Joaquim Machado doutorou-se em Educação pela Universidade do Minho (2002), onde foi docente (de 2002 a 2006) e é membro colaborador do Centro de Investigação em Estudos da Criança. É, desde 2002, professor auxiliar convidado da Universidade Católica Portuguesa, exerce funções na Faculdade de Educação e Psicologia, no Porto, e é investigador do Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano. É autor de livros e artigos nas áreas de formação de professores, administração e organização escolar, políticas educativas e imaginário educacional.