

Realidades da Profissão do Professor numa Escola para todos

Raquel Alexandra de Brito Costa Oliveira

Na sociedade actual, o professor, para além da tarefa de ensinar, confronta-se com a incapacidade de responder eficazmente a um conjunto de situações que muitas vezes o ultrapassam e para que nem sempre está preparado. O projecto curricular é uma ferramenta que permite ao professor a concretização do projecto educativo bem como a definição de estratégias que fornecem respostas às necessidades educativas da escola quando devidamente adaptados a essa realidade. A construção de uma sociedade democrática e de uma cidadania participativa impõe às Escolas um novo modelo – Escolas inclusivas¹.

Palavras – chave: Profissão de Professor; Ensinar, Organização curricular

1. OS MODELOS DE DOCÊNCIA EM PORTUGAL

1.1. Contextualização Histórica

Quer as poucas dezenas de mestres ou mestres-escola ou mestres de ler e escrever, do Séc. XVI ao Séc. XVIII; quer o meio milhar de mestres régios ou mestres de ler, escrever e contar, no Séc. XVIII; quer os dois mil mestres das primeiras letras ou professores das primeiras letras, no início do Séc. XIX; quer os quatro mil professores de instrução primária ou professores primários nos finais do Séc. XIX e princípios do Séc. XX, sendo de oito mil e quinhentos na 1.^a República; quer ainda os quarenta mil professores primários ou os professores do ensino primário ou professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos finais do Séc. XX, todos trabalhavam em monodocência, assegurando a leccionação de todas as áreas.

No Século XIX, com a Revolução Liberal de 1820, produziu-se muita legislação no âmbito da educação, mas nem sempre concretizada por falta de estabilidade social e de meios financeiros, situação que se vêm repetindo ao longo da história.

Foi nos finais dos anos 80 do Séc. XIX, que a discussão dos modelos de docência começou a ter relevo em Portugal. Discutia-se então se os professores deviam especializar-se em determinadas áreas e serem distribuídos pelas diferentes matérias que constituíam os planos dos cursos (pluridocência) ou se os professores deveriam ser distribuídos por classes e acompanhar os alunos durante o seu percurso escolar (monodocência). Os defensores do método de acompanhamento consideravam que o método de especialização faria dos professores aqueles operários que são especialistas, mas que têm apenas um conhecimento muito fragmentado e parcelar sobre apenas uma parte do que estão a confeccionar, enquanto o método de acompanhamento permitiria assegurar uma melhor formação moral porque conseguiria acompanhar os interesses e a evolução dos alunos e favorecia a vinculação das crianças a um determinado professor. A monodocência foi, e é, susceptível de críticas, na medida em que o professor, funcionando com a sua turma, no isolamento da sua sala de aula, pode não criar redes de intervenção, o que faz da escola um somatório de classes e professores. Por isso, talvez

hoje se estimulam procedimentos que permitam o trabalho de professores em equipa e a constituição de redes que quebrem o isolamento e que permitam a permuta das crianças. Foi também no Séc. XIX que se iniciou o processo de feminização do ensino, facilitado pelo conjunto de teses que defendiam a ideia de que a mulher “é a educadora por excelência”, como refere a Reforma de 1870 de D. António Costa, Ministro da Instrução Pública de então:

Vimos propor aqui, resolutamente, que a instrução primária do sexo masculino em Portugal seja entregue às mulheres. É uma reforma profunda nas instituições sociais da nação. (...). As vantagens agrupamo-las em duas categorias: uma relativa às qualidades da mulher como educadora; outra relativa ao sexo masculino como educando da mulher. (Nóvoa, 1989, p. 34).

Enquanto os professores ensinavam os alunos do sexo masculino, as professoras ensinavam as alunas do sexo feminino, sendo excepção o número reduzido de “escolas mistas”. O programa ministrado não era igual para todos, como se pode verificar na Reforma de António Costa em 1870, em que se define que as “noções de agricultura” eram só destinadas ao sexo masculino, enquanto que “coser, fazer meia, marcar, talhar e economia doméstica” era destinado exclusivamente ao sexo feminino.

Mas, por outro lado, a mulher era discriminada em relação ao homem quanto ao salário das professoras era inferior ao salário dos professores até que em meados do Séc. XIX é decretada a igualdade de estatuto salarial entre homens e mulheres. Contudo, os baixos salários contribuem para o abandono da profissão docente por parte dos homens, enquanto para as mulheres ser professora constituía uma via de promoção sócio-económica e de libertação do trabalho no campo. Desta forma

o professor de instrução primária deve ser recrutado nos meios sociais desfavorecidos, dentre os jovens que manifestem vocação para o ensino (...), deve conservar os “costumes simples” (...), cumprir com zelo a sua importante missão social (...), formar simultaneamente o cristão e o cidadão (...), “sacerdote” e “funcionário”, o professor de instrução primária ocupa-se de “inocular no coração da infância, na alma dos futuros cidadãos, o amor ao trabalho e à prática de todas as virtudes, a obediência às leis que nos regem, a sujeição e o respeito aos poderes constituídos, a dedicação à pátria que os viu nascer. (Nóvoa, 1986, pp. 32 – 33).

No que se refere à Educação Física também remonta a 1836, com a reforma de Passos Manuel, a intenção da sua implementação nas escolas do 1.º Ciclo ao introduzir-se no programa exercícios de ginástica de acordo com as idades das crianças. Tal intenção acabou por não ser aplicada ou por falta de meios ou por outras razões. Em 1844, a Reforma de Costa Cabral anula do programa a execução destes exercícios de ginástica, que serão novamente repostos com D. António Costa, em 1870, sendo em 1878 a EF² volta a figurar como obrigatória na instrução primária. Ora, a extensão da EF às classes femininas provocou grande polémica na época, o que levou Ramalhão Ortigão em sua defesa, anunciando que

uma recente estatística, feita em Inglaterra, prova quando esses exercícios são úteis não só no desenvolvimento físico mas ao desenvolvimento intelectual, mostrando que nas escolas em que se introduziu a ginástica os alunos aprendem mais e em menos tempo que naquelas em que a ginástica não existe. (Costa, 1993, p. 6).

Também a Reforma de 1901, de Hintze Ribeiro, regulamentada em 1902, considerava que no Ensino Primário deveriam ser misturados, entre outros conhecimentos, exercícios de ginástica sem instrumentos. Contudo estas disposições, bem como as que as antecederam não se concretizaram.

Na Reforma de 1911 a EF fazia parte dos cursos normais de formação de professores primários e a ginástica e os jogos eram disciplinas do Ensino Primário, o que é assumido, teoricamente, pelo regime ditatorial que vigorou em Portugal de 1926 a 1974. A verdade é que, com o encerramento das Escolas do Magistério de 1936 a 1942 e com o recrutamento das regentes escolares a partir de 1931, o currículo destas escolas foi sendo reduzido de doze para seis disciplinas e em 1935 a EF não fazia sequer parte deste currículo. De referir igualmente que, até metade de Séc. XX, o Ensino Primário tinha um sentido terminal, daí que a escola primária, a única obrigatória em Portugal até 1964, assegurava a instrução básica: o saber ler, escrever e contar, bem como a doutrinação dos valores do Estado Novo, pelo que o exame da 4.ª classe era muito importante porque habilitava para a integração na vida social.

Por conseguinte, durante o Estado Novo foi criada a Mocidade Portuguesa que, segundo o Dec. Lei nº 26611, de 19 de Maio de 1936, abrangia toda a juventude, escolar ou não, e tinha como finalidade, entre outras, estimular o desenvolvimento da sua capacidade física.

Apesar das muitas e significativas transformações ocorridas na área da Educação, decorrentes da Revolução de 25 de Abril de 1974, a implementação da EF no 1.º Ciclo continua a ser uma intenção cuja responsabilidade da sua não concretização é remetida para os professores.

De realçar ainda que ao longo da nossa história a alternância dos sucessivos responsáveis pelos assuntos da Educação, que modificaram as directrizes filosóficas em matéria de educação, consoante o partido do governo e as opiniões pessoais, constitui significativamente para a desorganização e anarquia da educação.

1.2. Caracterização e Enquadramento Legal

1.2.1 Monodocência

Monodocência é o modelo de docência característico da organização pedagógica da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, conforme consta na LBSE³, em que há a responsabilidade integral de um professor por todo o processo educativo dos alunos de uma turma, o que distingue os professores do 1.º Ciclo dos professores dos restantes sectores de ensino. A monodocência tem uma grande tradição histórica relacionada, por um lado, com as condições com que foi iniciado o Ensino Primário, ministrado em escolas com poucos alunos, separadas entre si e em que era irrealista colocar professores por áreas disciplinares, e por outro lado, com necessidades curriculares e pedagógicas.

No 1.º Ciclo, que se desenvolve em quatro anos de escolaridade e cujos alunos têm entre 6 e 10 anos, e na Educação Pré-Escolar, o modelo de monodocência implica que a relação pedagógica professor / aluno esteja muito dependente da relação pessoal que se estabelece. Há uma grande aproximação afectiva entre o professor e os alunos, que lhe permite conhecer as particularidades de cada um, pelo que o professor não se deve assumir como mero instrutor, quando tem grandes responsabilidades pelos aspectos de desenvolvimento global da criança não só a nível afectivo mas também ao nível emocional, social e moral.

Assim, a monodocência possibilita um maior conhecimento e acompanhamento de cada criança, o que contribui para adequação do ensino às suas necessidades e uma efectiva

avaliação do seu percurso escolar, para além de facilitar a relação escola / família, outros problemas da actualidade. Formosinho (1998, pp. 30 – 31), considera que a

monodocência exige a polivalência curricular do professor. Para ser pedagogicamente eficaz, esta monodocência exige continuidade (...) exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor, ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas (...). As mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado (...) transformar a monodocência individual em pluridocência de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa.

Levanta-se aqui um outro problema que é o da continuidade ou descontinuidade da relação pedagógica, derivada do actual sistema de recrutamento do pessoal docente, responsável pela grande mobilidade a que estão sujeitos os professores e que tem contribuído para a ruptura das relações interpessoais entre o professor e a comunidade educativa. Este modelo que se opõe ao modelo da pluridocência, considera que o professor do 1.º Ciclo, ao distinguir-se dos restantes professores pelo tratamento abrangente e integrado, não pode ser considerado menos especializado. Assim, “o que a criança precisa não é de um professor especialista em cada uma das áreas, mas de um professor especialista no ensino dos fundamentos básicos de cada uma delas e das respectivas relações conceptuais e sua aplicação”, (ME – DGEBS, 1992, p. 42)⁴.

1.2.2. Monodocência Coadjuvada

As novas exigências que se colocam às escolas, decorrentes da massificação do ensino, da heterogeneidade, da evolução científica, tecnológica e da sociedade da informação implicam que o professor tem de se desdobrar em múltiplas funções para as quais pode não estar motivado ou mesmo preparado, pelo que deve também assumir a necessidade da formação contínua ou formação especializada. Neste sentido,

os discursos do super – professor transformam as funções sociais colectivas da escola em obrigações morais individuais do professor (...) a especialização dos professores é uma resposta organizacional à diversificação da função docente (...) a formação especializada desenvolve novas competências, que permitem uma actuação profissional mais adequada e eficaz. (Formosinho, 1998, pp. 45 – 46).

Daqui decorre a permanência do cumprimento da LBSE que, no seu art.º 8.º - ponto 1 – alínea a), considera que “no 1.º Ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas específicas”. Assim, a monodocência pode ser exercida em equipa educativa, a qual pode estar integrar alguns professores especializados e cuja necessidade tem vindo a desenvolver-se cada vez mais, sendo que há uma grande batalha a travar: quebrar a grande tradição de individualismo, facilitado pela situação geográfica das escolas e pela estrutura organizacional do Ensino Primário e incentivar o trabalho em equipa interdisciplinar. Também associado a este problema surge a necessidade desta equipas integrarem outros profissionais de apoio, como os psicólogos ou assistentes sociais, geridos a partir da escola e não de fora da escola.

1.2.3. Pluridocência

Pluridocência é o modelo de docência característico da organização pedagógica do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino secundário e Ensino Superior, conforme consta na LBSE. Neste modelo de docência os professores são distribuídos por disciplinas ou áreas disciplinares. Assim, cada professor trabalha com várias turmas, com quem estão apenas unidades horárias do tempo escolar, pré-determinadas. Acontece porém, que algumas escolas do 1.º Ciclo estão a funcionar em pluridocência, quando os professores titulares das turmas são substituídos por outros professores, ou até monitores, em determinadas áreas, especialmente na EF. Nestes casos, por um lado, há uma quebra de relação pessoal professor / aluno com sequências na relação pedagógica, podem criar-se situações de descomprometimento do professor da turma em relação a esta área para além da actividade física educativa poder passar a ser discriminada em relação às outras áreas e se perder a perspectiva integradora das aprendizagens enquanto, por outro lado, possa desinvestir-se na formação inicial e continua dos professores.

1.3. A Reorganização Curricular no 1.º Ciclo

Ao longo dos tempos, a escolaridade obrigatória tem sido identificada como educação básica, sendo que o que se tornou obrigatório foi a escolaridade e não a educação.

Neste sentido, o que se constata é que das três grandes metas que a LBSE propõe – educar os portugueses como pessoas, como cidadãos e como profissionais – a tendência tem sido a de privilegiar a última, facto que se torna mais preocupante a nível da educação básica, uma vez que neste período deveria prevalecer uma pedagogia de desenvolvimento de capacidades tendo em consideração que as crianças se encontram em desenvolvimento. Mas, pelo contrário, assistimos à emergência das disciplinas científicas e técnicas, em detrimento das dimensões de carácter mais racional – educação física, cívica, artística e moral. A actual reorganização do Ensino Básico (Dec. Lei n.º 6 / 2001, de 18 de Janeiro) teve por base a “reflexão participada dos currículos”, quer do Ensino Básico quer do Secundário, que foi iniciada em 1996 pelo ME e acabou por, cinco anos mais tarde, ser concretizada em diplomas legais que, a partir de Setembro de 2001, vieram reorientar a educação não superior em Portugal. Com esta reorganização o ME pretende que as escolas se apropriem do currículo através da elaboração de um projecto curricular próprio, projecto este que deve ser a súpula dos distintos projectos curriculares da turma. Segundo Roldão (2000, p.19) deve-se entender como currículo o “conjunto de aprendizagens que incluem as aprendizagens: sociais, interpessoais, científicas, funcionais, linguísticas, éticas, etc., e que vão sendo mutáveis ao longo do tempo, consoante as situações mudam, os interesses em presença mudam, as necessidades do mercado mudam”. O conceito de currículo que está subjacente a esta mudança é que tudo o que a escola organize, em termos de aprendizagens significativas para os seus alunos, é, de facto, currículo. Não são só apenas as disciplinas, mas todas as actividades com efeitos educativos. O currículo tem obviamente objectivos e tem de ter um plano; não pode ser pensado em abstracto, como era, em grande parte, quando pensado como o somatório de disciplinas. O currículo vai, naturalmente, continuar a ter disciplinas – há saberes disciplinares importantes que, conforme o grupo de idades dos alunos, têm de ser aprendidos. Contudo, os professores têm cada vez mais de pensar interdisciplinarmente e introduzir no currículo aprendizagens que tenham ligação com o meio local, ou regional, aproximando os seus alunos da realidade envolvente. De acordo com Rocha (1998, p. 46), quando cita vários autores de forma a reforçar a sua teoria refere que “o currículo de Educação física deverá constituir o suporte das decisões que permitem seleccionar, estruturar e sequenciar as experiências de aprendizagem culturalmente significativas e indispensáveis ao desenvolvimento daquelas competências, que no caso da escolaridade básica deverão ser ecléticas”. O conceito de gestão curricular tem subjacente a ideia de flexibilização, isto é, o currículo prescrito a

nível nacional tem mais probabilidades de se adequar às especificidades das populações escolares e de cada situação, com a intervenção do professor, já que este é um dos principais garantes da construção da mudança. A reorganização curricular continua a considerar o professor monodocente no 1.º ciclo, referindo expressamente ser ele o responsável por todas as áreas disciplinares podendo ser coadjuvado em aspectos específicos do seu desenvolvimento. A par da implementação da reorganização curricular, o ME organizou o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, em que no capítulo “Educação Artística” se afirma que:

A educação artística no ensino básico desenvolve-se, maioritariamente, através de quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical
- Expressão Dramática / Teatro
- Expressão Físico – Motor / Dança

No 1.º ciclo as quatro áreas são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professor especialista. (ME, 2001, p. 149).

Sendo importante realçar a referência à possibilidade de coadjuvação destas áreas é pertinente clarificar o enquadramento da EF no currículo, uma vez que é referenciada aqui como uma área da Educação Artística, apesar de tal não se verificar no índice do documento em questão. O facto aqui apresentado está em contradição com a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec. Lei n.º 6 / 2001) cujo desenho curricular do 1.º CEB apresenta a Expressão Físico – Motora a par das Expressões Artísticas e não como parte integrante destas. Por outro lado, também não se entende a referência particular à “dança” quando esta integra um dos blocos da EEFM⁵, “Actividades Rítmicas Expressivas / Dança”. Só por lapso, espera-se, se pode entender a desarticulação existente nesta matéria entre o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e o Programa Curricular do 1.º Ciclo.

1.4. Experiências na Área da Coadjuvação

1.4.1. Professores de Apoio Colocados ao Abrigo do Decreto-lei n.º 35/88, “Concurso de Professores para o Ensino Básico de Infância”

Com a publicação desta legislação o ME veio reconhecer a necessidade das escolas do 1º CEB terem mais docentes para além dos titulares das turmas e dos professores especializados, que constituíam as então equipas de Educação Especial. Aos professores de apoio podiam ser atribuídas diversas funções cabendo ao Conselho Escolar a determinação das mesmas. À época, porque havia muita carência de instalações, uma das funções era a coadjuvação à professora titular de turma com 30 ou mais alunos. Como, entretanto houve um investimento das autarquias para se eliminarem estas carências, construindo mais salas de aula, esta foi uma experiência que permaneceu por pouco tempo. De registar que dum modo geral, era com dificuldade que os professores trabalhavam desta forma uma vez que a sua formação tinha sido no regime de monodocência. Ficaram então as suas funções essencialmente centradas no apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem trabalhando com pequenos grupos, normalmente fora da sala de aula, ou como apoio a projectos das escolas ou ainda como “director de sala dispensado da componente lectiva”, já que de acordo com a legislação sobre a gestão do 1º Ciclo só poderá ser atribuída essa dispensa a directores de escola com 16 ou mais lugares. Na prática passada e presente substituem, muitas das vezes, os professores em falta.

1.4.2. As Equipas de Intervenção Artística

Professores do 1.º CEB e o ME reconheciam que no tocante às áreas de expressão, a abordagem que era feita em grande parte das turmas era quase nula, apesar de já reconhecida a sua importância no desenvolvimento harmonioso dos alunos bem como o seu importante contributo para as restantes aprendizagens. Foi assim que o ME colocou em algumas escolas do país as chamadas Equipas de Intervenção Artísticas (EIA`s) constituídas por professores do 1º CEB, com o curso de “Educação pela Arte”. Estas EIA`s tinham como função fazer formação contínua em contexto escolar aos professores em exercício. Assim previu-se que durante dois anos cada equipa permanecesse numa escola. Mas várias dificuldades se colocaram. Por um lado, mais uma vez esta iniciativa não conseguiu passar de uma solução pontual para uma solução de continuidade, tendo terminado rapidamente os cursos de especialização de “Educação pela Arte”. Por outro lado, também em muitas escolas permanecia a dificuldade do trabalho em equipa. De registar que as experiências de coadjuvação no 1º Ciclo genericamente têm sido nas áreas de expressão. Mesmo quando os professores são questionados sobre esta questão as respostas vão nesse sentido.

1.4.3. O Funcionamento nas Escolas Tipo P3

Com estas escolas de tipologia completamente inovadora, também conhecidas por escolas de “área aberta”, pretendeu o ME introduzir o trabalho em equipa sobretudo entre os professores que trabalham na mesma área – 2 ou 3 conforme a área era construída por duas ou três salas. Mais uma vez as dificuldades se repetiam. Contudo, alargou-se o número de edifícios com esta tipologia sem que, previamente, fosse estruturada a formação contínua para o desenvolvimento do trabalho em equipa.

Hoje, esses espaços são quase inexistentes. De um modo geral, as salas foram separadas por paredes de tijolo ou móveis e, assim, se perdeu mais uma oportunidade de quebrar o isolamento dos professores.

1.4.4. Monodocência Coadjuvada por Monitores

Com Roberto Carneiro como Ministro da Educação o número das Associações de Pais foi alargado. Perante a inexistência de actividades de tempos livres e a valorização pública da importância das áreas de expressão físico motoras e artísticas são os próprios pais e as autarquias que tentam colmatar esta falha da estrutura escolar contratando outros recursos humanos, nomeadamente monitores, não só para as actividades de tempos livres como para substituírem os professores no desenvolvimento destas áreas.

1.4.5. Monodocência Coadjuvada por Professores do 2.º e 3.º Ciclos – Escolas Básicas Integradas (EBI's)

Desde 1995 que os diversos Ministérios da Educação têm vindo a permitir que as escolas do 1º CEB se possam organizar com escolas do 2.º e 3.º CEB para que outros professores com especialidades em várias áreas leccionem nessas escolas, principalmente para completarem horário. Contudo, essas permissões não têm sido utilizadas no sentido de estruturarem o regime de docência no 1º CEB, mas sim no sentido de valorizarem alguns dos projectos que têm vindo a alcançar, nomeadamente os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's) e o Programa Alfa, que visava afectar mais recursos às escolas do 1.º Ciclo. Este processo era organizado de duas formas, ou substituindo os professores titulares da turma ou funcionando como formadores. Este mesmo processo foi utilizado pelo ME para convencerem os professores deste sector de ensino a entrarem, por sua iniciativa, no novo modelo de gestão. Refere o Departamento da Educação Básica (2001) que

a coadjuvação poderá assumir diversas modalidades, tendo em conta os recursos humanos e materiais que é possível disponibilizar e o tipo de enquadramento do 1.º ciclo – num agrupamento horizontal ou vertical ou numa escola básica integrada (...) pode envolver outro professor do 1.º Ciclo, um professor do 2.º Ciclo ou do 3.º Ciclo da mesma escola ou agrupamento, um professor de outra escola, ou ainda outros docentes ou técnicos, no contexto, por exemplo da actividade da autarquia ou de um instituição local.

O que se tem constatado, salvaguardando algumas boas experiências, é que as questões pedagógicas são memorizadas, não existindo entre o professor da turma e o (s) coadjuvante (s) qualquer planeamento, execução e avaliação em equipa. Segundo Rangel (1998, p. 24) corre-se o risco de ter novos animadores de educação física, “pessoas que estão fora da escola, no sentido de não se responsabilizarem pela totalidade do currículo, que vêm ali dar um recado (...) e o professor que fica um pouco perdido à espera dos recados dos outros”. A prática dos últimos anos tem mostrado experiências variadas de “coadjuvação” na linha do que o Departamento do Ensino Básico (DEB) propõe oficialmente pelo que é de crer que o problema da docência no 1.º CEB não se resolve com soluções pontuais e avulsas mas com entendimento de que a escola de hoje já não é a escola primária de há décadas atrás.

1.5. Os Resultados de Outras Experiências e a Opinião de técnicos da Educação

Avaliação da experiência da Reforma do Ensino do Ministro Roberto Carneiro:

A avaliação desta experiência referia que a maioria dos professores experimentadores considerava que os programas implementados na altura reforçavam as actividades de expressão, valorizavam as aprendizagens de competências básicas, privilegiavam as actividades de descoberta e o desenvolvimento de capacidades, aptidões, atitudes e valores. No entanto um número significativo destes professores considerava haver poucas ou nenhuma adequação entre os novos programas e a sua própria formação, que consideravam insuficiente. Assim, no

Relatório do Projecto “Reflexão Participativa sobre os Currículos do Ensino Básico”:

Na síntese dos debates realizados, nas Questões Organizativas Gerais, um dos itens referenciados é precisamente as vantagens de pluridocência no 1º Ciclo, assim

como em Professores – Condições de Trabalho também é referida a necessidade de rever os regimes de docência no 1º ciclo.

A necessidade de debater a gestão curricular do 1.º CEB levou o ME a promover um Encontro, que se realizou em Viseu, em 2000, que reuniu vários Pedagogos e Técnicos da Educação cuja preocupação principal se centrou nos modelos de docência, principalmente a monodocência coadjuvada. Das diversas opiniões então apresentadas e publicadas no livro “Gestão Curricular no 1.º Ciclo, Monodocência – Coadjuvação” (2000) destacam-se alguns excertos:

Associa-se geralmente a monodocência à integração (...). O facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo do 1.º Ciclo não é necessariamente sinónimo de integração efectiva dos saberes numa unidade que faz um sentido global (...), já vi professores do 1.º Ciclo funcionarem segmentando, já vi de professores do 2.º Ciclo a funcionarem integradamente no que diz respeito à natureza e à globalidade das aprendizagens (...). Portanto, estas diferenças têm muito mais haver com o modo de organização. (Roldão, 2000, p. 24).

Pacheco (2000, p. 57) propõe

a extinção dos cursos de formação inicial do 1º CEB (...) ou então dá-se-lhes a especialização que é necessária (...) para que não sejamos sempre dependentes de especialistas externos, supletivos, que nos vêm substituir. Que seja na própria equipa pedagógica que essas múltiplas valências se completem para que não haja o professor generalista e os outros.

Das intervenções havidas neste encontro pode-se considerar como comuns os seguintes pontos:

- Considerando o nível etário das crianças que frequentam o 1º CEB é necessário que o ensino seja globalizante, por um lado porque estão na fase do desenvolvimento em que concebem e percebem predominantemente a globalidade do real, por outro lado porque se aceder aos conhecimentos especializados é indispensável a abordagem integrada;
- As alterações que se venham a introduzir devem contribuir para o cumprimento efectivo do currículo e para acabar com o isolamento dos professores, fomentando a constituição de equipas pedagógicas em que o professor titular da turma seja o principal

responsável pela gestão de todo o currículo e os professores coadjuvantes mais especializados em determinadas áreas;

- A monodocência coadjuvada deverá ser assumida como projecto curricular de escola e de turma “fundamentados, planeados, executados e avaliados em equipa”.

No final deste encontro, a ideia de que os professores coadjuvantes deverão ser professores do 1º Ciclo com especialização em determinadas áreas saiu reforçada, tendo, contudo, ficado por esclarecer as áreas da responsabilidade de cada um dos professores da equipa educativa. Sobre o caso particular da leccionação da Educação Física, Neto (1997, p. 15), defendendo a monodocência, é de opinião que

deveria ser pensada a valorização da formação de professores neste âmbito, iniciando um processo sério e responsável de formação de especialistas em educação física elementar (pré-escolar e 1.º ciclo) ao nível das Universidades (Faculdade Educação Física e Desporto) e com a finalidade de criar os recursos humanos com competência exigível ao apoio e coadjuvação dos professores em exercício nas escolas.

1.6. Pensamento de outras Instituições

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aponta a necessidade de uma nova organização escolar, a qual deve estar orientada para a flexibilização na constituição dos grupos de ensino e para a actuação globalizante dos docentes organizados em equipas educativas. A Fenprof⁷, em 1991, na 2ª Conferência Nacional do 1º Ciclo, concluiu ser necessário o “reconhecimento da especialização diferenciada no 1º CEB”. Em 1997, na 3ª Conferência Nacional do 1º CEB, referindo-se à monodocência coadjuvada caracterizava a situação da seguinte forma:

Esta solução apontada no artº 8º da LBSE não viu concretização, quer por não se ter desenvolvido a formação especializada de docentes para o exercício efectivo no 1º CEB, quer pelo adiamento da regulamentação de artigos relevantes do ECD. Paradoxalmente, são algumas autarquias e não o ME as entidades que mais investem na criação de soluções inovadoras neste domínio, em especial na área das expressões plástica, musical e dramática bem como na educação físico motora. As precárias e esporádicas inovações neste domínio resultam de projectos ou apoios efémeros, mais dependentes do poder discricionário da administração escolar no que respeita à colocação de mais docentes, do que das razões e necessidades de cada escola.

Neste quadro, a Fenprof defendia que

importa que o Ministério da Educação inicie o processo de regulamentação do artigo 8º da Lei de Base do Sistema Educativo por forma a que as instituições de formação de professores decidam iniciar esse importante percurso de especialização de professores do 1º Ciclo de Ensino Básico.

CONCLUSÕES FINAIS

Na escola actual o professor confronta-se com situações que o levam a considerar a profissão docente uma profissão desgastante pois a sua autoridade é ameaçada constantemente, tem de compreender e corresponder às diversas dificuldades que os alunos apresentam e à sua diversidade social e cultural, facilitando a sua inclusão, tem de competir com as novas tecnologias que captam cada vez mais o interesse e a atenção dos alunos. Na sociedade actual, fortemente determinada pelas tecnologias da informação e comunicação, a escola é apenas mais um dos locais de aprendizagem e local privilegiado de difusão de valores humanos e culturais. Tendo presente a complexidade do papel do professor Nóvoa (1989, p. 10) refere que

a escola é um espaço social e cultural o que obriga os professores por um lado a privilegiarem o seu frente a frente com os alunos (e não com as disciplinas) e, por outro lado, a porem de pé uma pedagogia crítica baseada na desmontagem dos saberes, do modo de produção e das suas estratégias de difusão social.

Ser professor é pertencer a uma profissão de alto risco dadas as condições, extremamente desgastantes, quer física quer psicologicamente, do exercício da profissão docente. A este propósito o autor refere ainda que “os professores são obrigados a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e científica, no quadro de uma crise global das instituições escolares e de uma enorme dificuldade de afirmação de uma imagem social valorizada” (Idem, 1989, p. 12). Mas ser professor é também ter um espaço de intervenção social, em que os professores não rejeitem assumir os seus deveres para com a sociedade e querem participar na sua construção, mas reivindicam que a sociedade assuma também os seus deveres para com os professores. A necessidade de envolvimento dos professores na construção do futuro da educação, que elimine o mal – estar na carreira docente e garanta uma cada vez maior satisfação profissional, é fundamental.

Notas

¹ Escolas Inclusivas - Ver Sánchez (2005) A Educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. In *Revista da Educação Especial*, 7 – 18.

² EF – Educação Física

³ LBSE – Lei Base do Sistema Educativo

⁴ ME – Ministério da Educação / DGEBS – Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

⁵ EEFM – Expressão e Educação Físico – Motor

⁶ Ver ainda: Leite p. 51; Rangel pp. 64 – 66; Pargana pp. 71 – 72.

⁷ Fenprof – Federação Nacional de Professores

Referências Bibliográficas

Abrantes, P.; Roldão, M.C.; Leite, C.; Pacheco, J.; Rangel, M.; Pargana, L.; Mouraz, A. & Silva, A. (2000). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo, Monodocência – Coadjuvação*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Brás, J.G. (1990). *Significado e Implicações da Existência de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Oeiras: Município de Oeiras, DESAS / Educação.

Costa, J.D. (1993). *Expressão e Educação Físico-Motora – 3.º / 4.º ano de escolaridade*. Porto: Porto Editora.

Domingues, D. (s.d.). *Professores e Prática Pedagógica na Escola de Massas*. Lisboa: I.S.C.S.P, 26 - 76.

Fernandes, R. (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, 136.

Formosinho, J. (1998). *Educação para Todos – O Ensino Primário, de Ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Grácio, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 106.

Ministério da Educação (1992). *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1992). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Editorial do ME.

Ministério da Educação (1992). *Avaliação da Reforma – a Opinião dos Professores do 1.º Ciclo*. Cadernos de Avaliação – 1. Lisboa: Ministério da Educação e Instituto de Inovação educacional.

- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: ME.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença, 15.
- Neto, C. (1997). Desenvolvimento Motor e Constrangimentos Sociais: A Importância da Educação Física no Contexto Escolar. In Cruz, S.; Neto, C.; Cabral, R.; Gomes, P.; Brás, J.; Figueiredo, A.; Rocha, L. & Miranda, J. *A Criança, a Escola e a Educação Física*. (pp. 9 – 20). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Nóvoa, A. (1986). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séc. XVI – XX)*. Cruz Quebrada: ISEF – Centro de Documentação e Informação.
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Cruz Quebrada: I.S.E.F. – Serviço de Edições.
- Rocha, L. (1998). Representações e Prática da Educação Física de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Trabalho não publicado. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Outros Documentos:

- Martins, B. (2001). Intervenção no Encontro Nacional de Quadros Sindicais do 1.º Ciclo do Ensino Básico promovido pela Fenprof, em Coimbra. Não publicada.
- Ministério da Educação – DEB (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Legislação:

- Decreto-lei nº 35 / 88, de 4 de Fevereiro, Concurso de Professores para o Ensino Básico e Educadores de Infância.
- Decreto-lei nº 6 / 2001, de 18 de Janeiro, Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- Lei nº 46 / 86, de 14 de Outubro, Lei de Base do Sistema Educativo.

Licença:

Realidades da Profissão do Professor numa Escola para Todos by <a xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#">

href="http://raquelabcoliveira.blogspot.com/" property="cc:attributionName" rel="cc:attributionURL">Raquel A.B.C. Oliveira is licensed under a Creative Commons Atribuição-Vedada a Criação de Obras Derivadas 2.5 Portugal License.
Based on a work at <a xmlns:dc="http://purl.org/dc/elements/1.1/" href="Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias" rel="dc:source">Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Permissions beyond the scope of this license may be available at <a xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#" href="Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa" rel="cc:morePermissions">Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.