

Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções¹



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança
Carlos Manuel Ribeiro da Silva (carlos@iec.uminho.pt)

1. Monodocência: caracterização pedagógica e curricular

Por detrás do título deste ponto, que apenas evidencia uma característica estruturante, escondem-se outras características do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) ao nível pedagógico e curricular, que o tornam num nível de ensino muito peculiar e em fase de grandes transformações. Vamos, de uma forma sintética tentar dar uma ideia muito genérica, mas, ao mesmo tempo, substancial e extensiva, do conjunto vasto de situações que caracterizam o 1CEB em termos pedagógicos e curriculares, que será construída, sem esquecer outros contributos, sobretudo, a partir da obra de Formosinho (1998), e que a nossa experiência ao nível da formação inicial e especializada deste nível de ensino, nos ajuda a sistematizar.

1.1 – Sentidos da evolução no 1CEB

Em termos históricos, em Portugal, com as recentes evoluções que se tem assistido ao nível do Sistema Educativo Português, sobretudo nas duas últimas décadas, onde a LBSE se prefigura como uma referência legislativa determinante, o 1CEB sofreu transformações decisivas que o recolocaram numa posição, nomeadamente, quanto à definição da escolaridade obrigatória, para a qual não estava totalmente preparado, e só de uma forma titubante e muito recentemente tem vindo a reagir a essas profundas transformações.

Segundo Formosinho (1998), são, sobretudo, duas redefinições do papel e do lugar do 1CEB no sistema educativo que interessa reter. A primeira diz respeito à passagem do 1CEB de ciclo único a ciclo inicial do Ensino Básico, com a conseqüente perda do sentido terminal. A segunda está relacionada com a passagem de ciclo inicial do Ensino Básico a ciclo intermédio da Educação Básica, suscitando a problemática das transições. Se a primeira é uma alteração já longínqua e data de 1964 (Abreu & Roldão, 1989), com a passagem da escolaridade obrigatória para 6 anos, a segunda é uma problemática mais recente e tem vindo

¹ Texto retirado e adaptado de Silva, C. M. R. (2001). *Projecto Lethes/Peneda-Gerês: educação/intervenção comunitária e ambiental através das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da área do Parque Nacional Peneda-Gerês – currículo flexível e contextualizado ao meio ambiente. Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. (pp. 121-127 e 136-140).

a acentuar-se com a progressiva generalização da Educação Pré-escolar, fenómeno desencadeado, sobretudo, na década de noventa.

O alargamento do Ensino Básico obrigatório em Portugal não seguiu uma lógica de expansão da escolaridade nos moldes do 1CEB, ou seja, um ensino global, caracterizado pela monodocência e disseminado pelo mundo rural². Pelo contrário, seguiu os cânones da escola de elites, como é a tendência para a urbanização, a forte disciplinarização do conhecimento e a realização das práticas avaliativas assentes em testes standardizados (Sarmiento, 1998). Só mais tarde, com o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, consignado na LBSE, se pressentiu alguns cuidados nos processos de transição entre o 1CEB e os ciclos subsequentes, embora se chegue à conclusão que a Reforma do Sistema Educativo falhou redondamente neste capítulo (Pacheco *et al.*, 1996; Alonso, 1997; Rangel, 1997; Roldão, Nunes & Silveira, 1997). Por isso, durante muito tempo o 1CEB manteve uma certa independência, que o levou para algum isolamento no Sistema Educativo Português, influenciado também pelo facto de ter sido ao longo de muitos anos a única escola de massas.

O sentido de expansão descendente da Educação Básica em Portugal fez com que, como vimos, o 1CEB deixasse de ser progressivamente um ciclo inicial para passar a ser um ciclo intermédio do sistema educativo, tanto ao nível das aprendizagens sociais como até das aprendizagens académicas. Ou seja, perdeu ao longo dos anos características que sempre nos habituamos a atribuir ao 1CEB, e que fazem parte do imaginário de inúmeras gerações, com implicações cruciais nas formas de pensar a actividade pedagógica e o sentido curricular deste ciclo. Referimo-nos, logo à partida, à perda da própria iniciação à vivência num meio escolar, que passa a ser controlada pela organização educativa do Pré-escolar. Depois, o 1CEB perde também a iniciação às aprendizagens sociais elementares, que são, aliás, em primeira instância o objecto preferencial do acto pedagógico dos Educadores de Infância. Por último, não menos importante, mas mais controverso, a progressiva introdução da Educação Pré-escolar na Educação Básica tem levado a considerar, em muitos países, a iniciação às aprendizagens académicas logo a partir do Pré-escolar. Isto é, aquilo que sempre foi domínio do 1CEB – as aprendizagens académicas, a iniciação à escrita, à leitura ao cálculo –, e que de forma carismática sempre o caracterizou, passam agora a pertencer também aos desígnios do Pré-escolar. É assim que os pré-requisitos da escrita, da leitura e do cálculo, assim como as primeiras iniciações às letras, à leitura e ao número, passam a fazer parte de um currículo do Pré-escolar. É também desta forma que, para o 1CEB, se coloca o problema das transições

² Uma tentativa de cumprimento da escolaridade obrigatória no mundo rural foi a criação da Telescola em 1964 (Decreto-Lei n.º 46136, de 31 de Dezembro de 1964), mais tarde designada também por Ciclo Preparatório TV, ou pela sigla CPTV, que acabou por chegar aos nossos dias no formato de Ensino Básico Mediatizado (Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/SERE/91, de 28 de Agosto), presente ainda em algumas comunidades rurais portuguesas.

entre níveis de ensino, no sentido de promover a continuidade educativa, tanto a jusante como a montante, fazendo evidenciar novas questões curriculares, pedagógicas e organizacionais que até aqui ignorava³.

Se até agora falamos numa evolução institucional do 1CEB, podemos também ainda tecer algumas considerações sobre uma evolução organizacional e pedagógica (Formosinho, 1998). Assim, em termos organizacionais, podemos dizer que existe uma forte relação entre a evolução do ordenamento do território e a progressiva substituição das escolas unitárias rurais por escolas com dimensões ajustadas aos fluxos de emigração, que tem levado a um progressivo abandono dos meios rurais e a um redimensionamento dos aglomerados populacionais, fazendo com que a imagem do antigo ensino primário deixe de estar ligada ao professor da aldeia, na sua sala-escola, isolada geograficamente e necessariamente com recursos limitados. Por outro lado, assiste-se a uma evolução social, pautada pela necessidade de uma alfabetização informática e icónica, e que se traduz numa visão mais alargada do saber ler, escrever e contar, no sentido de informar o conceito de literacia de forma mais ampla. Esta evolução social preconiza um tipo de educação cada vez mais inviável em escolas unitárias (caracterizadas pela escassez de recursos, pela falta de convivência com crianças e adultos, por meios onde os traços da urbanidade estão ausentes), na medida em que dificulta a inserção das crianças na sociedade onde, de forma inevitável, irão viver e trabalhar no futuro, ou seja, uma sociedade urbanizada, industrializada, mediatizada e globalizada.

Estamos, portanto, perante uma sociedade da informação que obriga a repensar as formas de organizar a educação e a escola, a reestruturar os conteúdos pedagógicos da aprendizagem, atribuindo-lhes outros significados mais consentâneos com os tempos actuais. Ou seja, sem perder de vista as dimensões da alfabetização e da cidadania que as aprendizagens académicas do ler, escrever e contar proporcionam, estas devem ser inseridas em contextos próprios da modernidade e que configuram a realidade com a qual os alunos lidam no seu quotidiano. Como afirma Formosinho (1998, p. 20), “hoje em dia, a escola primária deve ensinar a ler a imagem, a escrever no computador, a contar na calculadora, a comunicar na Internet”.

1.2 – Monodocência descontínua e sem apoio

A prática pedagógica do 1CEB diferencia-se bastante, de um modo geral, da prática pedagógica dos outros níveis de ensino. Desde logo, a faixa etária dos alunos implica que a relação pedagógica esteja muito mais dependente da relação pessoal, o que resulta numa maior proximidade afectiva entre professor e alunos. Relacionado com este facto, denota-se

³ Dado ser uma problemática relativamente recente no espectro educativo português, veja-se a propósito o trabalho realizado por Lino (1998).

também uma progressiva aceitação e desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, nos seus interesses, nas suas necessidades. O professor do 1CEB, assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afectivo, emocional e moral. Estes são alguns dos traços da prática pedagógica do 1CEB, que são acentuados pelo facto de ser desenvolvida em regime de monodocência. Este regime implica a atribuição de um grupo de alunos à responsabilidade de um professor. O facto deste professor estar em permanente contacto com os alunos faz com que tenha a possibilidade de os conhecer muito bem, permitindo-lhe coordenar e adequar o ensino em função das suas necessidades. Mas, a monodocência, para ser eficaz exige continuidade pedagógica, ou seja, exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas. Ora, a instabilidade actual do corpo docente inviabiliza, em boa parte, a eficácia da monodocência, dado o seu carácter descontínuo, provocado pela mobilidade docente compulsiva. Fazem, desde modo, sentido as palavras de Formosinho (1998, p. 30), quando afirma que “o Estado tira com uma mão o que dá com a outra”.

Um traço característico da monodocência é a polivalência curricular do professor. Contudo, dada a heterogeneidade na capacidade, empenho e motivação do corpo docente, uma aposta deliberada na continuidade pode ser prejudicial para as crianças a cargo de professores menos capazes, empenhados ou mesmo motivados. Tal facto não desvaloriza a necessidade da continuidade educativa, mas suscita o problema da garantia da qualidade da mesma. Coloca ainda em causa a eficácia da monodocência integral, quando sabemos que, hoje em dia, as solicitações do mundo exterior são tão complexas e diversificadas, que inviabilizam uma resposta adequada a todos os níveis sem que para isso haja um apoio especializado. São inegáveis os apelos e os estímulos que assolam em catadupa a sociedade da informação, para os quais são precisas respostas organizadas e especializadas em idades cada vez mais precoces. Surgem, assim, áreas que começam a ter visibilidade no 1CEB, como os apoios a alunos com necessidades educativas especiais, ou o trabalho especializado ao nível das expressões. Mas outras áreas se perfilam com as mesmas necessidades de especialização, como as ciências e as tecnologias ou as próprias línguas (materna e estrangeiras), para as quais não existe ainda uma resposta eficaz. Estamos, pois, perante realidades que a monodocência integral dificilmente pode encarar sem que daí resultem prejuízos em diversas áreas, numa formação que se pretende integral. Nesse sentido, a monodocência deve tender para a constituição de equipas educativas, onde possam estar representadas diferentes especializações que cubram as áreas do currículo. “As mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado ou, numa solução mais avançada, transformar a monodocência individual em

pluridocência globalizante de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa” (Formosinho, 1998, p. 31).

1.3 – Pedagogia uniforme

O 1CEB é normalmente caracterizado, na sua generalidade, sem queremos ser injustos com muitas experiências inovadoras, que normalmente passam despercebidas, por falta de uma cultura de comunicação enraizada nos profissionais deste nível do ensino, pela aparente uniformidade pedagógica (Formosinho, 1998), que se traduz nalguns traços de identidade comuns a realidades díspares. O 1CEB vive e age numa aparente falta de continuidades, demonstrando ausência de preocupações reais com as transições, introduzindo rupturas pedagógicas num processo educativo que se pretende contínuo. É um ensino onde se verifica uma ausência de modelos curriculares, de alternativas pedagógicas, sendo normalmente controlado e guiado pelos estereótipos dos materiais didáticos e dos manuais escolares (Torres, 1989; Gimeno, 1995). É também um ensino onde predomina a exposição e onde, apesar do discurso em contrário, continua ausente uma preocupação pela individualização do ensino, que é congruente com a generalizada falta de apoio à monodocência e falta de recursos educativos. Neste aspecto, as escolas prefiguram-se como meros conjuntos de salas de aula, sem espaços polivalentes ou salas específicas, que faz do espaço pedagógico uma variável neutra (Lino, 1998). Estamos, nas palavras de Formosinho (1987), perante um “currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único”, que induz uma pedagogia uniformizada e estereotipada.

1.4 – Individualismo docente

Numa situação de fragmentação organizacional e de compartimentação institucional do 1CEB, não são criadas condições que promovam e facilitem o trabalho de equipa. Em vez de uma socialização pedagógica e profissional assiste-se a uma socialização burocrática, que promove o individualismo no exercício da docência (Hargreaves, 1998). A complexidade deste nível de ensino, à semelhança do que se tem feito noutros sectores sociais, recomenda um trabalho de equipa. Contudo, em contextos de dispersão geográfica e de fragmentação organizacional, agravados pela pobreza de recursos e de espaços condizentes, torna-se difícil construir um trabalho de equipa com origem no interior da escola. Muitas das experiências de trabalho em equipa que têm ocorrido no 1CEB acabam por ser incentivadas por redes de formação construídas e sustentadas a partir do exterior das escolas, por instituições de formação de professores ou por associações profissionais. Mas, para além da falta de condições de trabalho de equipa, o individualismo docente encontra razões nas condições de exercício da profissão docente, que chegam a colocar a hipótese de a cultura docente ser por inerência uma cultura individualista, pois esse exercício docente faz-se numa sala de aula com

os alunos em interacção directa com o professor, em contexto a que não têm acesso outros elementos da comunidade educativa, promovendo uma pedagogia em absoluta privacidade. Mesmo nas escolas urbanas, onde a dimensão do corpo docente poderia pressupor um movimento de cooperação e de exercício colegial da docência, acabamos por ser confrontados com professores que criaram ao longo dos anos hábitos de trabalho e de exercício docente caracterizado pelo isolamento, que configura uma cultura profissional individualista, contra a qual é extremamente difícil propor outras formas de relacionamento.

2. Que soluções para o 1CEB?

Não é objectivo deste ponto inventariar soluções para um conjunto vasto de situações próprias da realidade das escolas do 1CEB. Seria insensato pensar assim, até porque se os problemas subsistem, de alguma maneira podemos considerar que são de difícil resolução e ninguém tem o condão, como que por magia, de encontrar as soluções ideais e fazer com que os tais problemas desapareçam. Tão pouco temos a ousadia de julgar exequível neste espaço esgotar os vários cenários que seria possível traçar para obstar às diferentes problemáticas que afligem hoje em dia o 1CEB, bem como ponderar em cada um deles os argumentos que as sustentam ou refutam. Assim, procuramos abordar neste ponto, de uma forma sintética, algumas tendências ou hipóteses de trabalho, deixando de lado qualquer atitude dogmática, e que seguem de perto algumas pistas e modelos referidos por Formosinho (1998).

2.1 – Pistas de trabalho

Antes de mais parece imprescindível articular o 1CEB com a crescente política de expansão da Educação Pré-escolar, assumindo-a como a primeira etapa da Educação Básica, e colocando na ordem do dia os problemas da transição entre níveis de ensino. Esta situação obriga a repensar os problemas da gratuidade e da acessibilidade, numa lógica de oferta generalizada de serviços a que o Estado se obriga logo a partir do Pré-escolar, situação definida na Lei-quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro). Depois, a grande afinidade que existe entre o Pré-escolar e o 1CEB, em termos organizativos, administrativos pedagógicos e profissionais, em contraposição com os outros níveis de ensino, leva a pensar numa reorientação da estrutura organizativa através da criação de “centros de educação primeira” (Formosinho, 1998, p. 43)⁴, que obrigue a superar muitos dos problemas identificados para o 1CEB, e que são extensivos ao Pré-escolar, entre os quais se incluem a dispersão geográfica, a fragmentação organizacional e a compartimentação

⁴ A solução organizacional preconizada pressupõe, segundo Formosinho (1998, pp. 58-60), que essas escolas devem constituir-se em unidades de socialização e de promoção do desenvolvimento das crianças, unidades de instrução adequada à sociedade em que vivemos, unidades de gestão dos recursos humanos, designadamente dos apoios especializados à monodocência.

institucional.

Por outro lado, o não apoio à monodocência afigura-se como um forte constrangimento ao desenvolvimento curricular no 1CEB, pelo que se torna necessário analisar as questões de apoio à monodocência e a sua articulação com a especialização dos professores. Não há que confundir diagnósticos dos problemas da educação escolar basicamente como problemas de incompetência, falta de cultura e de educação social, quebra de empenhamento pessoal e ausência de espírito de missão dos actuais professores. O problema é outro, e passa pela transformação linear das diversas tarefas cometidas à escola de massas, cada vez mais diversificadas, complexas e exigentes, em papéis do professor. Mas é a escola e não o professor que deve assumir a responsabilidade do sucesso de desempenhos tão díspares, pelo que a especialização dos professores surge como uma resposta organizacional para a diversificação da função docente. Essas especializações assumem diferentes valências em função da diversidade de exigências da escola de massas e podem ser, segundo Formosinho (1998, p. 46), consideradas em quatro tipologias: (1) especializações de populações específicas, (2) especializações curriculares, (3) especializações em apoios educativos e (4) especializações em administração.

Problema crucial na encruzilhada em que vive o 1CEB diz respeito ao binómio fixação/mobilidade docente e que está directamente relacionado com a problemática dos concursos. Formosinho (1998) propõe uma visão paidocêntrica para a resolução deste problema. Embora de uma forma ardilosa, e tendo presente os meandros labirínticos dos concursos de colocação dos professores, jogando com factores de ordem administrativa e de interesses corporativos, Ferreira (1997) propõe soluções que respeitam este mesmo princípio. De facto, equacionar os problemas educativos em termos dos direitos da criança, em termos dos interesses burocráticos da administração, ou em termos dos interesses grupais da corporação dos professores, gera, inevitavelmente, soluções díspares para os mesmos problemas. Parece óbvio, por de educação se tratar, que na conciliação desses diferentes interesses e perspectivas, permaneça como decisivo o ponto de vista dos direitos das crianças. Como tal, têm o direito a um processo formativo que maximize as possibilidades de aprendizagem, só viável através da estabilidade docente e a continuidade pedagógica.

2.2 – *Em busca de modelos*

Procuramos neste ponto sintetizar alguns modelos que se podem apresentar como soluções estruturais hipotéticas para o 1CEB, e que têm sido equacionadas ou ensaiadas de forma embrionária através de várias experiências inovadoras no terreno: o modelo institucional (ao Ensino Básico corresponde uma Escola Básica: o exemplo das Escolas Básicas Integradas – EBI); o modelo ecológico-romântico (a defesa das escolas isoladas); o modelo militante (a animação pedagógica e comunitária); e o modelo profissional (a criação



de redes de intercâmbio e formação pedagógica) (Formosinho, 1998, pp. 53-57). Daqui pode-se inferir várias hipóteses de trabalho ao nível do regime de docência no 1.º Ciclo. Ainda assim, nenhum destes modelos parece incompatível com visões díspares ao nível da argumentação (organizacional, curricular e pedagógica) pela monodocência de responsabilidade integral e pela monodocência coadjuvada ou “polivalente” (Formosinho, 1998 p. 61) – se vista pelo ponto de vista de quem a desempenha. Contudo, parece ser possível estabelecer fortes relações intrínsecas, por um lado, entre a monodocência integral e o modelo ecológico-romântico e, por outro lado, entre o modelo institucional e a monodocência polivalente.

A primeira solução, que se pode denominar de *institucional*, assenta num pressuposto lógico e que é enquadrado pela referência à LBSE e à definição da escolaridade obrigatória, confinada à existência de um Ensino Básico de nove anos. Neste sentido, tem fundamento e constituição de uma Escola Básica de nove anos. Assim, o desafio que se coloca ao Ensino Básico é a construção de uma escola integrada que dê unidade aos nove anos de escolaridade básica. Está em causa a construção das Escolas Básicas Integradas (Pires, 1993; Trindade, 1996). Trata-se, contudo, de uma solução no mínimo controversa porque, na opinião de Formosinho (1998, p. 54), “supervaloriza as similitudes entre os diferentes níveis do Ensino Básico (universalidade, obrigatoriedade e igualdade de acesso) e desvaloriza todos os aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos que os diferenciam”⁵.

Outra solução está relacionada com a defesa das escolas isoladas, escolas unitárias rurais de montanha, através de uma retórica *romântico-ecológica*, que se sintetiza na frase “fechar uma escola é fechar uma aldeia”. É uma solução que se centra na preservação das escolas unitárias, tem como acção a militância a favor do não encerramento de escolas isoladas e concretiza-se em projectos de animação das comunidades em que as escolas estão inseridas e na criação de redes inter-escolas e de parcerias institucionais que as sustentem. Insere-se nesta lógica o Projecto de Escolas Isoladas (d’Espiney, 1994), os textos sobre a escola rural (Canário, 1995), e o Projecto Lethes/Peneda-Gerês, que surgiu no âmbito das actividades do Projecto MINERVA e teve seguimento com o apoio do Parque Nacional Peneda-Gerês, da Universidade do Minho e da própria Direcção Regional de Educação do Norte (Silva, 2001). Contudo, nas palavras de Formosinho (1998, p. 55), “a solução para essas

⁵ Inseriu-se nesta perspectiva a criação, em regime de experiência pedagógica, para o ano lectivo de 1990-91, de uma Escola Básica de nove anos, em cada Direcção Regional de Educação, a nível de sede de concelho, regulamentada pelo Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio. Em consonância com os princípios da LBSE, nomeadamente com o Artigo 40.º, o Despacho n.º 33/ME/91, de 26 de Março, estabeleceu a nova tipologia dos edifícios escolares. Salienta-se que no ponto 1.2 do referido Despacho explicita-se que “[n]a nova organização da rede escolar e nas novas construções escolares a tipologia que deve ser privilegiada e promovida é aquela que corresponde à organização do ensino de acordo com a LBSE, a saber, a Escola do 1.º, 2.º e 3.º ciclos com Jardins de Infância, à qual se poderá chamar de Escola Básica Integrada”.

comunidades isoladas, ou para essas escolas isoladas, deve realmente basear-se num juízo mais sobre a comunidade do que sobre a escola, num juízo sobre a viabilidade da comunidade”. Ou seja, nos casos em que é viável e a população deseja torná-la numa comunidade viva, então deve promover-se a escola como parte integrante desse processo; caso contrário, em que o incentivo à manutenção da comunidade é exógeno, e tenta impor um modo de vida rural, no qual as pessoas já não se reconhecem, então devem ponderar-se outras alternativas.

Uma terceira solução baseia-se na formação e animação pedagógicas acompanhadas, normalmente, de uma retórica de *militância pedagógica e comunitária*. O pressuposto desta solução chama-nos a atenção para o isolamento das condições de trabalho dos profissionais do 1CEB, como sendo o principal entrave para o desenvolvimento deste nível de ensino. Assim, a solução preconizada tem a ver com a necessidade de romper com esse isolamento, de criar redes que ponham em contacto os diversos profissionais, de montar um sistema de animação e formação que estimule os profissionais a melhorar e a estabelecer contactos entre si, de estimular a formação através de contactos com os pares. O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) ⁶, que actuou no 1CEB entre 1988 e 1992, baseou-se, em boa forma, na lógica da animação pedagógica. O desenvolvimento do Projecto ECO (d’Espiney & Canário, 1994), é um exemplo deste tipo de solução aqui discutida. Muitas das redes de escolas criadas pelo ICE tiveram origem no trabalho desenvolvido pelo Projecto ECO (Amiguinho, Canário & d’Espiney, 1994).

Há ainda uma outra solução que se aproxima muito da solução de retórica militante, mas que acentua mais os aspectos de *retórica profissional* e pressupõe que o principal problema do 1CEB é o da inadequação ou insuficiência da formação inicial e contínua dos professores. A solução para o problema do 1CEB passa pela montagem de um sistema alargado e activo de formação contínua, pela defesa de uma formação inicial específica e que tenha a dignidade da licenciatura. É acompanhada de uma retórica do professor como profissional, procura esbater diferenças de estatuto e de profissionalidade entre os professores do 1CEB e dos outros níveis de ensino, potenciando a profissionalidade específica dos

⁶ O PIPSE foi criado através de uma Resolução do Conselho de Ministros, de 10 de Dezembro de 1987, publicada em Diário da República (II Série), de 21 de Janeiro de 1988. Todo o programa tinha por motivação a redução das taxas de insucesso educativo que afectava de forma generalizada o 1CEB. Numa fase em que se tinha alargado a escolaridade obrigatória para nove anos e produzido uma reorganização curricular do 1CEB, com consequente alteração dos programas, havia que criar medidas que tendessem para a promoção do sucesso educativo ao longo da primeira etapa da escolaridade básica. Nesse sentido, foram definidas acções prioritárias com especial incidência nas seguintes áreas: (a) reforço dos cuidados de alimentação; (b) Prestação de cuidados de saúde, prevenção e diagnóstico; (c) Alargamento da cobertura em Educação Pré-escolar; (d) Fortalecimento da Educação Especial; (e) Apoio a famílias carenciadas; (f) Estabelecimento do sistema de transporte, determinado por reajustamentos na rede de escolas com reduzido número de alunos; (g) Fornecimento de materiais escolares; (h) Apoio pedagógico e didáctico; (i) Iniciação profissional ou pré-profissionalizante; (j) Organização de actividades de ocupação de tempos livres e de desporto escolar.

docentes do 1CEB. É uma solução que aponta para a limitação das reformas decretadas e valoriza claramente as mudanças nas pessoas e nos contextos de trabalho. Porém, conforme evidencia Formosinho (1998, p. 57), “é evidente que a formação dos professores é parte da solução dos problemas do Ensino Básico Primário como de todos os níveis de ensino, mas é apenas uma parte dela, e só será plenamente eficaz se integrada numa mudança sistémica mais profunda” e que se enquadra em fundamentos organizacionais.

Índice

Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções.....	1
1. Monodocência: caracterização pedagógica e curricular.....	1
1.1 – Sentidos da evolução no 1CEB	1
1.2 – Monodocência descontínua e sem apoio.....	3
1.3 – Pedagogia uniforme	5
1.4 – Individualismo docente.....	5
2. Que soluções para o 1CEB?.....	6
2.1 – Pistas de trabalho	6
2.2 – Em busca de modelos	7
Índice.....	10

Referências bibliográficas

- Abreu, I. & Roldão, M. C. (1989). “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos”. In E. L. Pires *et al.* (Autores). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA, pp. 41-94.
- Alonso, L. G. (1997). “Inovação Curricular e Formação de Professores – O Caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. In *Rumos*, n.º 12, pp. 4-5.
- Amiguinho, A.; Canário, R. & d’Espiney, R. (1994). “Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário: o Exemplo do Projecto das Escolas Isoladas”. In R. d’Espiney (Org.). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas/Cadernos ICE, pp. 11-36.
- Canário, R. (Org.) (1995). *Escola Rural na Europa*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas/Cadernos ICE.
- d’Espiney, R. & Canário, R. (Orgs.) (1994). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade: Projecto ECO, 1986-1992 – Experiências e Reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- d’Espiney, R. (Org.) (1994). *Escolas Isoladas em Movimento*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas/Cadernos ICE.



- Ferreira, J. F. (1997). “Os Caminhos Sinuosos das Escolas Isoladas”. In *O Docente* (Revista da Associação Nacional de Professores – Edição Especial, 2 de Fevereiro), pp. 47-67.
- Formosinho, J. (1987). “O Currículo Uniforme, Pronto-a-Vestir de Tamanho Único”. In J. Formosinho *et al.* (Autores). *O Insucesso Escolar em Questão – Cadernos de Análise Social e Organizacional da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50, (policopiado).
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo – Intermédio de Educação Básica*. Cadernos PEPT 2000, n.º 18. Lisboa: Ministério da Educação/Programa de Educação Para Todos.
- Gimeno, J. (1995). *El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Práctica* (5.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lino, D. (1998). *A Transição Entre os Dois Primeiros Níveis de Educação Básica Perspectivada Através da Utilização do Espaço e dos Materiais*. Trabalho de síntese apresentado no âmbito das provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Pacheco, J. A. et al. (1996). *O Impacto da Reforma Curricular no Pensamento e na Acção do Professor – Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Pires, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rangel, M. (1997). “A Reflexão Participada sobre os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. In *Rumos*, n.º 15, pp. 15-16.
- Roldão, M. C.; Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto “Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Sarmento, M. J. (1998). “Escola Primária – Sedimentação Normativa e Mudança Organizacional”. In *Inovação*, n.º 11(1), pp. 33-52.
- Silva, C. M. R. (2001). *Projecto LETHES/Peneda-Gerês: educação/intervenção comunitária e ambiental através das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da área do Parque Nacional Peneda-Gerês – currículo flexível e contextualizado ao meio ambiente*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Torres, J. (1989). “Libros de Texto y Control del Curriculum”. In *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, pp. 50-55.
- Trindade, R. (1996). “Ensino Básico Integrado e Promoção do Sucesso Educativo”. In E. L. Pires (Org.). *Educação Básica – Reflexões e Propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 109-124.