

# **A Pluridocência no 1.º Ciclo**

**Sandrina Isabel Rodrigues Coelho**

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de mestre do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

**Prof.ª Doutora Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa**

# **A Pluridocência no 1.º Ciclo**

**Sandrina Isabel Rodrigues Coelho**

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de mestre do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

**Prof.ª Doutora Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa**

## **A Pluridocência no 1.º Ciclo**

### **Declaração de autoria de trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

Copyright Sandrina Isabel Rodrigues Coelho

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa, orientadora deste relatório, sem a qual não seria possível concretizar este estudo, pela sua ajuda, apoio, disponibilidade e incentivo permanentes. A partilha do seu conhecimento pessoal e profissional contribuíram, incomensuravelmente, para o meu próprio enriquecimento pessoal, social e pedagógico.

Aos restantes Professores deste curso de mestrado, pelas competências que ajudaram a desenvolver e pelos horizontes que mostraram existir.

A todos os professores entrevistados que, prontamente, se disponibilizaram a colaborar e a despende do seu tempo para me concederem as entrevistas.

Às colegas que empreenderam esta viagem comigo e que, muitas vezes, desempenharam o papel do *muro das lamentações*.

À família, pela compreensão pelos momentos furtados.

## **Resumo**

No âmbito dos estudos realizados com professores, o modelo de ensino mais adequado é uma problemática fundamental que é debatida nos diversos países. Se o que se preconiza é um ensino de sucesso que gere crianças críticas da sociedade em que se inserem, importa investigar, quebrar barreiras, apostar na mudança e inovação educativas e aplicar a melhor e mais adequada intervenção pedagógica.

O nosso país tem assistido nos últimos anos a transformações políticas, sociais e económicas que, intrinsecamente, alteraram a sociedade e, conseqüentemente, o sistema educativo. As atuais exigências educativas e sociais moveram para a escola tarefas que antigamente pertenciam às famílias, e com isso a profissão de professor do primeiro ciclo foi afetada, mais propriamente sobrecarregada. Aliada a estas transformações encontra-se a falta de condições de trabalho, a degradação dos vencimentos e a perda de estatuto socioprofissional.

Tendo por base a legislação e as ideias atuais sobre a escola, o primeiro ciclo, a intervenção educativa e o sucesso educativo, importa, então refletir sobre as questões ligadas aos modelos de ensino: monodocência e pluridocência.

Neste enquadramento, esta investigação debruça-se sobre algumas estratégias educativas de monodocência e pluridocência como modelos de prática pedagógica e realidades organizacionais levadas a cabo em Portugal.

Em relação à opção metodológica, o estudo assumiu a forma de uma investigação de cariz fenomenológico - interpretativo que favorece o carácter descritivo, indutivo, exploratório e interpretativo e cuja finalidade é conhecer que tipo de docência é utilizado pelos professores do primeiro ciclo, na sua sala de aula, tendo em vista o sucesso educativo dos seus alunos.

Em termos de conclusão da presente investigação, e com suporte nos dados recolhidos, pretende-se justificar a opção por um ou outro modelo – monodocência ou pluridocência – como meio facilitador das aprendizagens dos alunos e vinculador de bem estar na profissão docente.

Palavras-chave: educação, monodocência, primeiro ciclo, pluridocência, sucesso educativo.

## **Abstract**

Among the studies conducted with teachers, the most appropriate model of education is a fundamental problem debated in many countries. If what is advocated is a successful teaching that generates children capable of criticizing the society in which they operate, what is really important is to investigate matters, break barriers, focusing on educational change and innovation and applying the best pedagogical intervention.

Portugal has witnessed in recent years political, social and economic changes that intrinsically altered society and, consequently, the education system. The current educational and social requirements have moved to schools tasks that formerly belonged to families, and with it the teaching profession in the primary education was affected, more properly overloaded. Allied to these changes is the lack of working conditions, salary degradation and loss of social and professional status.

Based on the current law and ideas about the school, the primary education, the educational intervention and the educational success, it is important to reflect on issues related to teaching models: a single teacher and multiteacher models. In this sense, this research focuses on some educational strategies of single teacher and multiteacher as models of pedagogical practice and organizational realities carried out in Portugal.

Regarding methodological choice, this study took the form of an interpretive phenomenological research that favours the descriptive, inductive, exploratory and interpretative dimensions whose purpose is to know what kind of teaching is used by the primary teachers in their classroom taking into account the educational success of their students.

To conclude the present research and support the data collected we intend to justify the choice of one or another model - a single teacher or multiteacher - as a facilitator of student learning and a linker to welfare in the teaching profession.

**Keywords:** education, single teacher, primary education, multiteacher, educational success.

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b>	II
<b>Resumo</b>	III
<b>Abstract</b>	IV
<b>Índice Geral</b>	V
<b>Índice de Quadros</b>	VII
<b>Índice de Anexos</b>	VIII
<b>Siglas</b>	IX
<b>Introdução</b>	1
• Justificação do interesse pela temática	1
• Apresentação do estudo	2
• Estrutura do trabalho	2

### **Parte I – Percursos, teorias fundamentadas e conhecimento empírico**

<b>Capítulo I - Desenvolvimento profissional e construção de saber profissional docente</b>	4
• Percurso profissional e formação académica	4
• Enquadramento da temática	8
<b>Capítulo II - Enquadramento teórico – concetual</b>	10
• Breve perspetiva histórica do ensino em Portugal (políticas educativas)	10
• Identidade(s) do professor do primeiro ciclo	16
• A monodocência, a coadjuvação e a pluridocência	21
• Ativação do desenvolvimento psicológico na pluridocência	27

### **Parte II – Trajeto metodológico**

<b>Capítulo III – Opção metodológica</b>	32
a) Justificação	32
b) Tipo de estudo	33
c) População	35
d) Protagonistas do estudo	36
e) Instrumentos de recolha de dados	37
f) Procedimentos para análise dos dados	39

<b>Parte III – Apresentação, análise e discussão dos resultados</b>	
<b>Capítulo IV – Resultados</b>	41
• Apresentação, análise e discussão dos resultados	41
<b>Conclusões</b>	48
<b>Reflexão final</b>	53
<b>Referências bibliográficas</b>	56
<b>Webgrafia</b>	64
<b>Anexos</b>	66

## **Índice de Quadros**

Quadro 2.1 - Estratégias pedagógicas de vários países.

Quadro 3.2 – Caracterização dos sujeitos.

Quadro 4.3 – Formação académica e percurso profissional dos protagonistas do estudo.

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 - Guião de entrevista utilizado

Anexo 2 - Tratamento dos dados de uma entrevista semiestruturada (P4)

Anexo 2 – A - Protocolo da entrevista P4

Anexo 2 – B - Primeiro tratamento da entrevista P4

Anexo 2 – C - Pré-categorização

Anexo 2 – D - Categorização das unidades de sentido

Anexo 2 – E - Categorização comparativa dos dados das entrevistas realizadas

## **Siglas**

E. B. – Ensino Básico

Confap – Confederação Nacional das Associações de Pais

IEA – International Association for the evaluation of Educational Achievement

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Introdução

«A Confap defende que no 1º ciclo, logo a partir do seu 1º ano, deverá ter um professor de línguas, outro de matemática e outro de expressões, como a musical ou artística», defendeu à agência Lusa o presidente da Confederação, Albino Almeida. Um estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgado ontem recomenda a fusão dos 1º e 2º ciclos do ensino básico (antigos escola primária e ciclo preparatório) para acabar com “transições bruscas” (...).».

(<http://www.publico.pt/educacao/noticia/confap-propoe-tres-professores-logo-a-partir-do1ociclo-1329366>, 2008)

Atendendo às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas e às exigências de uma sociedade em constante mutação, é necessário que o processo educativo esteja à altura dessas mudanças. É assim que o professor assume um papel decisivo na conceção e organização do trabalho didático, num contexto em que a inovação educativa é o mote para o sucesso escolar.

- Justificação do interesse pela temática

A escola dos nossos dias é caracterizada pela diversidade e complexidade características da sociedade em que se vive, assim torna-se imprescindível clarificar e simplificar o processo educativo articulando saberes, técnicas, estratégias e metodologias que promovam uma intervenção educativa eficiente.

As exigências profissionais atuais do professor do primeiro ciclo aliadas a uma sobrecarga de trabalho (burocrático e de preparação de aulas dinâmicas), a acumulação de funções, a perda de prestígio e autoridade desmotivam estes profissionais. A ação educativa que se quer de qualidade e que vise a melhoria das aprendizagens dos alunos, é relegada para segundo plano, pois os professores têm assistido a uma despromoção da sua profissão.

A transição de uma prática letiva característica do primeiro ciclo para uma outra que implicará que a *turma deixe de ser do professor* fomenta uma mudança de mentalidades que se comprovará com a sistematização da prática. Os professores olham para essa modificação com prudência, uma vez que implica um reajuste da realidade conhecida.

- Apresentação do estudo

O objeto do estudo, a escola do primeiro ciclo, na sua vertente pedagógica, exprime-se nos discursos de professores entrevistados, auscultando as suas opiniões e ideias sobre os modelos de prática pedagógica: monodocência e pluridocência, aludindo à coadjuvação.

O presente relatório apoia-se numa investigação de teor qualitativo, que privilegiou como estratégia investigativa a entrevista, em que o campo de trabalho são escolas do primeiro ciclo do distrito de Faro, mais precisamente, Olhão, Faro e Quarteira.

O estudo efetuado pretendeu obter um conhecimento sustentado pela essência de um fenómeno humano onde existe interrelação entre pessoas, profissionais em educação, que necessitam de ser compreendidas de forma holística. As características e os significados das experiências humanas são identificadas e descritas pelos protagonistas do ensaio e interpretadas pelo investigador, em vários níveis de abstração, a fim de compreender o significado dessas mesmas experiências.

A fundamentação teórica que apoia e alicerça o estudo foi submetida a uma seleção cuidada e pertinente que corrobora o relatório.

- Estrutura do trabalho

A parte I intitulada **Percursos, teorias fundamentadas e conhecimento empírico** aborda o meu percurso profissional, apresenta o panorama teórico que fundamenta a investigação empírica, por mim levada a cabo, e está dividida em dois capítulos.

Assim, no capítulo I, com o título **Desenvolvimento profissional e construção do saber profissional docente**, se delinea o percurso académico e profissional da investigadora e a formação contínua de maior relevância que a mesma frequentou, justificando o interesse pela temática e apontando as razões para se defender o modelo de ensino em cujo tema o presente relatório incide.

Já no capítulo II, denominado **Enquadramento teórico – concetual**, apresenta-se uma breve perspetiva histórica sobre o ensino em Portugal, a partir da segunda metade do século XX, referindo-se as políticas educativas mais pertinentes. Caracteriza(m)-se a(s) identidade(s) do professor do primeiro ciclo com maior enfoque nas dimensões pessoal, profissional, social e psicológica, por se considerar que são aquelas que mais se destacam no desenvolvimento da profissão docente. Apresentam-se algumas estratégias educativas de monodocência, pluridocência e coadjuvação como diferentes modelos de prática pedagógica e

realidades organizacionais. A ativação do desenvolvimento psicológico na pluridocência desempenha um papel importante como forma de promover as aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos.

A parte II, **Trajetó metodológico**, comporta o Capítulo III, **Opção metodológica**, que justifica o tipo de estudo seguido. Tecem-se algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa e sobre a técnica de recolha de dados, em que foi privilegiada, concretamente, a entrevista semiestruturada. Trata-se de uma investigação de cariz fenomenológico – interpretativo e recorre-se à análise de conteúdo como forma de análise dos dados recolhidos através das entrevistas.

Na Parte III, **Análise e discussão dos resultados**, que engloba o Capítulo IV, **Resultados**, procede-se à análise e interpretação dos dados recolhidos.

O relatório finaliza com as **Conclusões** e a **Reflexão final** onde são registados alguns aspetos considerados úteis para a investigação em causa e onde se extraem algumas ilações de ordem pessoal e profissional.

Este documento contém ainda as **Referências bibliográficas** e os **Anexos** que seguem as normas vigentes na Universidade do Algarve.

## **Parte I – Percursos, teorias fundamentadas e conhecimento empírico**

### **Capítulo I - Desenvolvimento profissional e construção de saber profissional docente**

- Percurso profissional e formação académica

A formação inicial facultou-me a capacidade para lecionar ao primeiro ciclo e ao segundo ciclo, as disciplinas de Português e Inglês. Ao longo de quatro anos as expectativas sempre foram lecionar no segundo ciclo, mas profissionalmente, tal não se proporcionou. A especificidade de duas áreas rapidamente passaram para uma função generalista, ao nível do primeiro ciclo, onde me encontro há dezoito anos e de onde não ensaiei nenhuma tentativa para sair e passar ao ciclo seguinte.

Durante os dois primeiros anos de serviço docente ainda frequentei o curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português e Inglês, na Universidade Aberta. Apesar de ter tido aproveitamento nas disciplinas em que me matriculei, optei por abdicar do curso, por não corresponder às minhas aspirações pessoais e profissionais e por não ter encontrado o apoio e proximidade existentes na Escola Superior de Educação de Faro, onde estudei durante quatro anos.

É seguro afirmar que o tempo de serviço docente que possuo me concedeu um vastíssimo leque de surpresas, dissabores, gratificações que ilustraram a vida ao nível profissional e, intrinsecamente, ao nível particular, construindo assim a minha identidade profissional e pessoal.

Os primeiros quatro anos passados em escolas da Zona da Grande Lisboa (E.B. 1 de Linda-a-Velha, Parede, Telheiras e Lumiar), em regime de professora titular e professora coadjuvante, passando pelo Ensino Recorrente (E.B. 1 de S. Domingos de Rana e Damaia) e pelo ensino da Língua Inglesa a alunos do primeiro ciclo (E.B. 1 da Parede), podem ser caracterizados pela ampla abertura dos horizontes para alguém que nunca tinha saído do seu círculo de conforto.

Ao fim de quatro anos regresso ao Algarve para terminar os meus dias como professora contratada, no ano em que fico colocada em Tavira e passo a ser professora vinculada no Quadro de Zona Pedagógica do Algarve (QZP). Ainda neste ano experimento o

ensino da Língua Portuguesa a cidadãos da Europa de Leste. Os três anos seguintes passam-se em Quarteira, na escola E.B. 1 D. Francisca de Aragão. Nesta escola, para além de professora titular de turma, ainda acumulei funções como coordenadora de conselho de docentes de terceiro e quarto anos, em anos letivos consecutivos.

Por motivos pessoais, concorri para mudança de Quadro de Zona Pedagógica, tendo ficado colocada no Ribatejo, mais precisamente, na E.B 1 de Vila Franca de Xira. No ano seguinte, estou de regresso ao QZP do Algarve, onde fico colocada um ano em Faro (E.B. 1 de S. Luís) e os restantes, até aos dias de hoje, em Quarteira, na já mencionada escola, sendo este o nono ano em que lá estou e a cujo Quadro de Agrupamento pertença.

Ao longo dos anos, enquanto docente do quarto ano de escolaridade, desempenhei as funções de professora classificadora de provas de aferição e, mais recentemente, de provas de exame nacionais.

Também fui professora supervisora da prática pedagógica de alunas do curso de Professores do Ensino Básico (2004-2005) e de uma colega de mestrado, na sua prática de ensino supervisionada (2012-2013).

O funcionamento das escolas, o número de profissionais com quem me cruzei, as escolas de zonas favorecidas em oposição às escolas de zonas desfavorecidas permitiram-me chegar à conclusão que os alunos são sempre o objetivo primordial e fulcral de todos os meandros que grassam o sistema educativo. Estes alunos são muitas vezes negligenciados e ultrapassados por documentos que dão voz a políticas educativas que, por vezes, ano após ano, sofrem revisões para substituírem as anteriores. Estas políticas educativas aliadas à falta de professores, de funcionários escolares e profissionais do ensino, como psicólogos e terapeutas, ao número excessivo de alunos por turma, ao desinteresse dos pais e encarregados de educação contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem não seja o desejado. No entanto, os entendidos no assunto, ou seja, os professores, raras vezes são auscultados a fim de emitirem as suas opiniões. Ainda mais os professores do primeiro ciclo, pois todos os outros níveis de ensino, incluindo o ensino superior, julgam possuir um conhecimento entendido sobre o que a educação primária necessita.

O facto de ter exercido a profissão de docente em várias escolas do país, não me restringido à minha zona de residência, constituiu uma mais valia para a minha experiência profissional, pois contactei com realidades bastante diferentes. Posso afirmar, com a devida convicção, que nas escolas do Algarve encontrei profissionais empenhados e preocupados com o bem estar e sucesso das crianças, embrenhados na dinâmica escolar e interessados em contribuir com opiniões válidas e assertivas para a ação educativa.

Em algumas escolas deparei-me com pessoas acomodadas, aborrecidas com o facto de *terem de voltar a estudar* para poderem ter uma carreira idêntica à dos outros professores de outros níveis de ensino. Na altura, os professores do primeiro ciclo que tinham frequentado o Magistério Primário, apenas possuíam o bacharelato e para poderem usufruir de um vencimento superior, teriam de realizar um ou dois anos de estudo numa universidade. Para pessoas comedidas, claro que esta nova realidade causou transtorno.

Os professores desempenhavam um trabalho de sala de aula em que se abria o livro, lia-se, respondia-se às perguntas, faziam-se os exercícios de Matemática, observavam-se as imagens dos manuais e comentavam-se... Terminava o dia, iam para casa e, no dia seguinte, repetia-se o mesmo ritual. Extra escola seguiam-se as instruções do delegado escolar que não dava azo a que as suas decisões fossem contestadas.

Muito mudou desde então e o processo educativo apresenta-se bastante democratizado, embora atualmente, se questione essa democratização.

A mudança e a inovação nos estabelecimentos de ensino assentam em paradigmas que visam a qualidade e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, o professor deve adotar uma postura de constante procura e reflexão de meios que melhorem as aprendizagens das crianças. A formação contínua pode desempenhar esse papel e eu, pessoalmente, garanto que as ações, oficinas e cursos de formação que tenho frequentado desempenharam e continuam a desempenhar uma função decisiva na implementação de metodologias e estratégias eficazes em sala de aula.

Enquanto profissional consciente e preocupada com a ação educativa, frequentei diversas ações de formação que de uma ou outra forma contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional. De todas as formações frequentadas (no âmbito das expressões, de encontros matemáticos, de seleção de manuais...), destaco as realizadas no âmbito do Português (PNEP), da Matemática e das Ciências (dois anos em cada uma) que auxiliaram no alargamento de conhecimentos científicos, pedagógicos e de aplicação de metodologias construtivistas e foram, sem sombra de dúvida, um contributo essencial para a melhoria da minha prática pedagógica. No âmbito destas formações realizei uma comunicação em cada uma delas, nos encontros finais respeitantes à apresentação e partilha de atividades.

Tendo em conta a aprendizagem dos alunos e a inovação do meu trabalho com os mesmos, é importante referir que todo este conhecimento adquirido constituiu uma mais valia na tomada de decisões assertórias com vista ao processo educativo e ao nível de conhecimento dos meus alunos.

Destaco também uma oficina de formação intitulada *Introdução ao Movimento da*

*Escola Moderna*, na qual contactei com a perspetiva educacional de Freinet e com uma panóplia de atividades passíveis de serem aplicadas em todas as disciplinas.

As formações realizadas no âmbito das TIC também se revelaram essenciais para tornar o processo educativo mais apelativo e atualizado para as crianças e que se coaduna com os requisitos de uma sociedade modernizada.

Mais recentemente assisti a um seminário de encerramento dos cursos de educação (2.º ciclo), promovido pela Escola Superior de Educação e Comunicação, subordinado ao tema *Artes, Escrita e Investigação na Formação de Profissionais da Educação* e a uma palestra intitulada *Educar en Filosofía para afrontar los desafíos en el siglo XXI*, proferida pela Professora Doutora María del Carmen L. Nieto, Professora "Titular" da Universidade de Granada, Departamento de Filosofía II. A este respeito posso afirmar que o primeiro se revelou útil pelas informações transmitidas acerca da elaboração do presente relatório; relativamente à palestra constatei que se transformou numa agradável surpresa pelo conteúdo atual, sempre acompanhado de problemáticas do quotidiano e pela simplicidade do discurso.

Se queremos crianças conscientes e críticas da sociedade onde vivem cabe ao professor fornecer instrumentos que capacitem os alunos para as funções pretendidas, não esquecendo que o próprio professor tem de acompanhar os processos de mudança que formam as sociedades evoluídas.

- Enquadramento da temática

Ao longo de dezoito anos de serviço docente foi possível assistir ao crescente insucesso escolar por parte dos alunos que, a meu ver, se deve ao desinteresse/desresponsabilização das famílias, ao denegrimiento da imagem do professor e da escola, ao inúmero leque de ofertas tecnológicas que existem em casa, transformando os livros inertes em obsoletos. Ainda se as tecnologias fossem usadas como forma de aprendizagem, mas as crianças são confinadas aos seus quartos onde despendem do seu tempo livre jogando e rejogando, indefinidamente, sem supervisão. Esta forma de passar os tempos livres é apelativa para os pais, pois não necessitam de *perder* tempo com os filhos.

As políticas economizadoras do governo também não ajudam à efetivação das aprendizagens, já que os alunos que detêm dificuldades usufruem de um número reduzido de tempo de apoio que, por vezes, se traduz numa hora semanal.

Todos estes fatores aliados à crescente complexidade dos currículos têm contribuído para que o insucesso educativo seja persistente no ensino público e menos visível no ensino privado, onde os recursos humanos são geridos de forma eficaz.

Assim sendo, face às dificuldades vividas na escola pública do primeiro ciclo, ao crescente número de horas que o docente tem de dedicar às burocracias do ensino e a acompanhar as políticas educativas, não seria de se adotar um caminho mais fácil e que proporcionasse mais tempo para o que realmente é importante na ação educativa, que é a preparação de aulas, a reflexão e avaliação do ato educativo? A pluridocência não é um meio facilitador e impulsionador do sucesso educativo?

Enquanto docente descontente com as políticas governativas e consciente do insucesso educativo que se difunde nas nossas escolas, é com preocupação que encaro a escola dos nossos dias e com uma busca constante de meios, atividades e estratégias que vivo a vida escolar.

Embora trabalhe há 18 anos, cada ano letivo é diferente do anterior, cada criança é um ser único que é preciso conhecer e entender e a profissão de professora do primeiro ciclo é um empreendimento contínuo (mas nem sempre bem sucedido), de conseguir cativar todos os alunos e incutir-lhes interesse, respeito e capacidade para questionar e ir mais além. É uma luta incessante para promover valores que, muitas vezes, já se encontram erradamente imprimidos.

A vida escolar é bastante rica quando se refere às crianças e ao tempo que se passa

com elas, escutando-as e dando-lhes a devida importância; contudo, o tempo escasseia e a qualidade do ensino, frequentemente, é substituída pela pressão dos currículos, dos exames, das metas curriculares e estatísticas. Cada vez menos se dedica tempo a ouvir a criança, a perceber o seu ponto de vista, o seu pensamento. Estou convicta que a permuta de professores nas disciplinas de Português e Matemática é um meio facilitador e incitador das aprendizagens que visa o sucesso escolar.

«Um professor, como qualquer profissional de uma organização que presta um serviço público de primeira importância para os cidadãos, tem de estar motivado e feliz com a sua atividade profissional, exercida em liberdade e responsabilidade, com dedicação e empenho, em cumprir os objetivos e as metas de melhoria da sua escola (Azevedo, 2011)».

## Capítulo II - Enquadramento teórico – concetual

- Breve perspetiva histórica do ensino em Portugal (políticas educativas)

O estudo debruça-se a partir da segunda metade do século XX, por ser mais relevante para o presente relatório e por as reformas educativas serem mais incisivas/visíveis a partir desta altura.

A preocupação emergente com as taxas de analfabetismo em Portugal levaram à criação, em 1952, do Plano de Educação Popular e, em 1952/1954, da Campanha Nacional de Educação de Adultos. Conjuntamente, o Estado Novo cria a Mocidade Portuguesa, inicialmente masculina e depois feminina. As duas primeiras medidas visavam uma «(...) aposta na instrução enquanto motor ou condição necessária para o desenvolvimento económico nacional (...) promovendo o incremento da produção e riqueza do País (...)» (Lourenço, 2005, cit. CNEA, 1953:55).

A segunda medida pretendia envolver «a educação nacionalista de uma forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral» (Lourenço, 2005).

Com vista ao referido investimento da produção e riqueza, em 1955, o Estado Novo investe na formação profissional, a fim de equiparar o país ao crescimento económico vivido por toda a Europa. No entanto, este plano não resultou positivamente, pois a situação social, económica, educacional, política... do país não o permitiu.

Nas décadas de 60, 70, Mendonça (2006) refere que a OCDE, organização da qual Portugal fez parte desde a sua criação, assumiu um papel determinante para o desenvolvimento da educação. As taxas elevadas de analfabetismo que se verificavam até então, colocavam Portugal na cauda da Europa. Assim, na década de 60, o ensino obrigatório passou para seis anos, primeiramente, para os alunos do sexo masculino e os adultos (1956) e só em 1960 para as crianças do sexo feminino. Porém, «não se perspetivou em Portugal uma vontade política empenhada e convicta da validade dos seus objetivos, pelo que não se chegou a introduzir qualquer medida que conseguisse efetivar o cumprimento da escolaridade» (Mendonça, 2006:16).

Em 1964 é criado o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual que, através da rádio e da televisão, executa uma campanha intensiva de divulgação cultural.

Em 1966, apesar de não ter sido divulgado na altura, é publicado pela UNESCO – OIT, o documento *Recomendação relativa à condição do pessoal docente*, no qual

«reconhece o papel essencial dos professores no nível educacional e a importância do seu contributo para o desenvolvimento do homem e da sociedade moderna» (Anjos, 2007:21).

Em 1967 é instituído o ensino preparatório.

A queda do Estado Novo abriu a porta para as discussões acerca da democratização do ensino sendo a controvérsia do debate alargada à esfera pública (Sebastião & Correia, 2007). Desta discussão resultou a reforma de Veiga Simão, a partir de 1971 e que foi bastante aplaudida na época; no entanto, não trouxe grandes alterações à antiga escola primária. Esta lei «permite uma nova reforma do sistema educativo que, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador» (Palma, J.; Pedro, J.; Hespanha, M.; Boal, M.; Serrano, M.; Damião, J.; Mendes, M.; Antunes, M.; Vilão, J.; Mourão, M. et al. (2003:22).

O país da época, caracterizado pela instabilidade política em que se vivia, era consensual num aspeto: a importância da educação no desenvolvimento económico e na modernização da sociedade portuguesa.

Anjos (2007) afirma que após a queda do antigo regime procede-se a uma remodelação geral na sociedade, e em particular, no ensino, em que se pretende melhorar a formação do professor através de uma reestruturação das escolas do Magistério Primário.

A partir do ano letivo de 1974/75, os quatro primeiros anos do ensino primário são subdivididos em duas fases: a 1.<sup>a</sup> fase que comporta o 1.<sup>o</sup> e o 2.<sup>o</sup> ano, e a 2.<sup>a</sup> fase que contém o 3.<sup>o</sup> e o 4.<sup>o</sup> ano. A avaliação dos alunos é realizada no fim de cada fase, ou seja, em quatro anos, os alunos só ficam retidos no 2.<sup>o</sup> e/ou no 4.<sup>o</sup> ano de escolaridade.

Importa agora referir aquilo que Palma, et al. (2003:23) referem como «a fase de normalização democrática (1976-1086)» e que «é marcada por três características: 1) acabado o ciclo revolucionário, privilegiam-se os aspetos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento das ideologias; 2) toma-se consciência de que a expansão do sistema educativo pode criar efeitos perversos, nomeadamente em relação à qualidade desse ensino; e 3) o bloqueio estrutural da economia portuguesa vai impedindo sucessivamente a reforma do sistema educativo».

No seguimento desta estabilidade inovadora que pouco a pouco se instaurava, procede-se a novas medidas educativas que permitem observar a crescente importância do processo de ensino e aprendizagem. Na escolarização primária termina a transição de ano automática do 2.<sup>o</sup> para o 3.<sup>o</sup> e criam-se novos programas curriculares. A fim de dar cumprimento à escolaridade obrigatória e promover verdadeiramente a alfabetização, várias

medidas foram tomadas relativamente ao transporte escolar, às cantinas, ao suplemento alimentar, à alimentação e às ajudas económicas às famílias mais carenciadas.

Na segunda metade dos anos sessenta, assiste-se a um alargamento da instrução e a um crescente número de professores. Este último até à década de oitenta.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 14 de outubro de 1986, foi o ponto de viragem no que às políticas educativas diz respeito, pois o governo, desde então, tem dedicado muito interesse à questão da educação. Esta mesma lei imprime uma importância relevante à educação básica das crianças e à formação inicial dos professores (Pereira, F.; Carolino, A.; Lopes, A.; 2007).

A LBSE marcou o ponto de viragem numa educação estática, vaga e insípida. A escolaridade obrigatória passou a abranger nove anos (até aos quinze anos) e definiu os objetivos e linhas organizacionais do sistema educativo. Esta lei pretendia imprimir ao ensino, de um modo geral, uma significativa melhoria e qualidade e tem vindo a sofrer aditamentos, de acordo com os partidos políticos que se encontram no governo.

Giroux (1990:171) e Nóvoa (1991:526) referem a este propósito, que «os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo da reforma educativa» e que o melhor caminho a seguir no campo da educação «não se tem feito com base na valorização da profissão docente e nas suas qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a um grupo multifacetado de especialistas pedagógicos (da planificação, da avaliação, do desenvolvimento curricular, etc.) a quem tem sido cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários à melhoria da qualidade do ensino», respetivamente.

Após muita pressão por parte dos professores e sindicatos, a fim de verem a sua carreira dignificada, o Ministério da Educação elabora o Estatuto da Carreira Docente que é aprovado em 1989. Os professores do primeiro ciclo veem, pela primeira vez, a sua formação valorizada em graus de bacharelato e licenciatura, em detrimento dos níveis de ensino.

A este propósito, Afonso & Canário (2002:16) referem «um processo que reflete a valorização social e profissional do professorado primário, num contexto de redefinição das hierarquias tradicionais no seio da profissão docente».

Nos anos seguintes criam-se as Escolas Superiores de Educação e extinguem-se as Escolas do Magistério Primário. Esta decisão prende-se com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a necessidade de formar professores capazes de responder aos desafios criados pela evolução da sociedade e da educação. Em 1989 são legisladas as licenciaturas

para professores primários, em que a duração da formação inicial passa de três para quatro anos.

«O reconhecimento de que os professores constituíam um grupo profissional privilegiado para instituir os ideais e princípios organizacionais de um estado socialista, originou um forte investimento na sua formação inicial, por parte do poder central, nos domínios dos recursos humanos a mobilizar e da valorização científica e profissional dos conteúdos a integrar na formação» (Miranda, 2009:2-3).

No ano letivo de 1996/97, ao fim de vários anos de estabilidade política, de políticas educativas europeias a servir de exemplo e de um desejo de tomar as opções corretas consultando pedagogos e pessoas ligadas ao ensino surge «um projeto de reflexão participada dos currículos do ensino básico» (Palma, et al., 2003:25) que resulta num documento que traça as linhas orientadoras para uma reorganização curricular que tem lugar em 2001 - 2002 para o primeiro ciclo.

A partir desta data a legislação começa a delinear uma nova estratégia educacional que visa a autonomia e a gestão flexível das escolas. Estas duas condições são consideradas essenciais para a melhoria da escola pública em Portugal.

A escola inclusiva é regulamentada em 1997 dando voz à criação dos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar (1991) e «(...) consiste na adaptação das condições que se processa o ensino e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (...)» (Palma, et al., 2003:111).

Em 2013, a escolaridade obrigatória passa para os doze anos promovendo assim, o alargamento do acesso à educação de um público que, por razões económicas e culturais, não frequentava o ensino secundário. De salientar que os apoios económicos prestados às famílias carenciadas fomentou esta frequência de escolaridade.

Gradualmente, inicia-se a criação de vários organismos ligados à investigação, formação e educação que pretendem continuar a manter Portugal no caminho recentemente traçado de promoção da qualidade do ensino e da sua gestão: o Observatório do Emprego e Formação Profissional (1991), a Comissão Permanente de Certificação (1992), o Instituto de Inovação Educacional (1993), o Centro Nacional de Recursos para a Orientação (1993), o Instituto para a Inovação na Formação (1997) e o Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores e o Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e da Formação de Adultos, ambos em 1998 (Cardim, 2000:36).

Em 2001, e face a um Portugal integrado numa política educativa com objetivos idênticos à europeia, os estados – membros da União Europeia elegeram objetivos comuns que pretendiam promover a cooperação europeia no que concerne à educação e à formação até 2010. Os estudos realizados indiciam uma melhoria nos campos referidos, nomeadamente

«(...) na aquisição de competências essenciais em todos os níveis de ensino e formação (...)» (Gaspar, 2009:16).

Em 2009, um novo programa educacional foi definido com o propósito de desenvolver os sistemas de educação e formação até 2020, «no sentido de aumentar a eficácia da cooperação europeia encetada (...)» (Gaspar, 2009:16).

Também a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) desempenha (passado e presente) um papel fundamental na regulação dos processos educativos estabelecendo uma ponte entre a educação e os outros setores da sociedade (económico, social e cultural). As iniciativas promovidas por este organismo têm obtido uma avaliação positiva por parte dos responsáveis pelas pastas da educação em Portugal, daí advindo relatórios que, pelos seus pareceres, têm motivado o país a manter estreita a relação com a referida organização, continuando a participar nos projetos.

A par com a OCDE, a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) é outro dos organismos com o qual Portugal coopera. É uma estrutura que pretende articular a educação, a ciência, a tecnologia e a cultura entre os países de língua espanhola e portuguesa da Europa e da América Latina.

A United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) é uma organização que opera a nível internacional e que tem contado com a participação de Portugal nos seus programas que promovem a educação, a ciência e a cultura.

A Cooperação para o Desenvolvimento é outro organismo que Portugal integra e que se baseia no desenvolvimento dos sistemas educativos dos Países Africanos Lusófonos.

A Cooperação ao Abrigo de outros Acordos Culturais engloba 62 países, dos quais Portugal é um e que visa programas educacionais.

Nos dias de hoje, a educação ocupa um lugar de destaque, não só a nível nacional, pois é uma palavra chave em todas as campanhas políticas, como também na Europa. Embora os programas educacionais sejam heterogéneos dentro da Comunidade Europeia, a preocupação com este setor é visível e prioritária, existindo uma ambição generalizada em desenvolver políticas educativas convergentes.

*Pensar educação* tem sido uma prioridade: novos caminhos têm sido procurados, denota-se uma preocupação crescente com os rumos das escolas, tem havido uma promoção notória de projetos e programas que favoreçam o sucesso educativo e o crescimento de crianças e jovens participativos da sociedade onde vivem. Muitas reflexões, avaliações, seminários e colóquios têm sido realizados e vários relatórios sobre educação têm sido

elaborados, o que demonstra que a educação em Portugal tem sofrido muitas alterações nos últimos anos, com maior relevância a partir da publicação da LBSE.

Importa agora realizar uma pequena referência histórica relativamente à monodocência no primeiro ciclo. Nos anos 80 do século XIX procedeu-se a uma reflexão acerca do papel do professor: especializar-se ou acompanhar os alunos. Os que defendiam que o professor deveria acompanhar os alunos (monodocência), de acordo com Leite, (2000:47) referiam-se aos outros como «aqueles operários que são especialistas, mas que têm apenas um conhecimento muito fragmentado e parcelar sobre apenas uma parte do que estão a confeccionar (...)». Por conseguinte, o processo de acompanhamento era favorável aos interesses e progressos dos alunos. Além da criação de laços afetivos entre o docente e os discentes.

No entanto, o senão deste método (já referido na altura) era o isolamento criado pelo professor dentro da sua sala, sendo «(...) a escola um somatório de classes e professores» (Leite, 2000:49).

Este debate não é recente, contudo institucionalizou-se a monodocência no primeiro ciclo há mais de um século, após a criação da escola pública.

Nos dois últimos anos foi publicada legislação que prevê a permuta de professores de Português e de Matemática no primeiro ciclo (Despacho normativo n.º 7/2013 e Despacho normativo n.º 6/2014). A coadjuvação já era possível.

- Identidade(s) do professor do primeiro ciclo

Pereira, F.; Carolino, A.; Lopes, A., (2007:211) referem que «a análise desenvolvida permite-nos considerar que, no início da década de 1970, se pretendia formar um professor submisso, acrítico, burocrata, com baixa qualificação científica e pedagógica e fiel à ideologia e aos valores do regime político em vigor».

Gonçalves (2000: 519) refere a existência de uma «cultura diferenciada» dos professores do primeiro ciclo, comparativamente com as dos outros níveis de ensino, que caracteriza como «um sentimento de inferioridade profissional em relação aos outros professores» e por «um autoconceito profissional pouco positivo».

Estas noções advinham do governo ditatorial vivenciado no país, em que a classe docente do ex-ensino primário detinha muito pouco (ou nenhum) poder de intervenção e era considerada de fraca competência, consequência da baixa formação académica para a função, o que constituía um cenário que não favorecia a assunção de um maior protagonismo.

Esta ideia de professor já não existe nos dias de hoje, pois o que se pretende é um profissional dinâmico e inovador que se debate pela procura constante de estratégias e metodologias que promovam o sucesso escolar e que se coadunem com o devir educacional. Além de que, os professores no geral e os professores do primeiro ciclo, em particular, têm-se insurgido contra determinadas imputações e as suas vozes de contestação têm-se feito ouvir, no que diz respeito à carreira profissional, aos currículos, às reformas educativas. Para tal também tem contribuído a mudança e inovação educativas que advêm do investimento sentido na profissão.

Anjos (2007:53) cita que

«(...) a identidade profissional (...) o modo particular de identidade social, não pode ser considerada como um dado adquirido, mas sim como fruto de uma construção social que questiona, a todo o momento, o próprio conceito de profissão. Deste modo, a identidade profissional configura-se como o espaço comum partilhado entre o indivíduo, o seu meio profissional e social e a instituição onde trabalha».

O professor do primeiro ciclo constrói a sua identidade profissional ao longo do tempo, enquanto exercer a sua prática pedagógica, uma vez que se encontra em constante formação. Também as reformas educativas, as reformas curriculares, as alterações legislativas contribuem para a construção da identidade profissional do professor, intimamente ligada à identidade pessoal.

Pereira, F.; Carolino, A.; Lopes, A., (2007:192) corroboram esta ideia ao afirmar que «as alterações no domínio da educação nos últimos trinta anos repercutiu-se na identidade do 1.º ciclo», pois «o fim da ditadura abriu as portas a um novo ideal de professor cuja ação incidisse social e culturalmente».

A identidade profissional do professor do primeiro ciclo está ligada às suas vivências enquanto sujeito integrado numa escola, que desenvolve a sua atividade profissional com os seus alunos, ao longo de um ciclo de quatro anos. Durante esse tempo, a sua identidade tanto profissional, como pessoal e social vai sofrendo alterações pelas influências que vai recebendo. Quer seja dos alunos, dos pais e encarregados de educação, dos colegas que pertencem ao quadro da escola e dos outros que apenas ficam um ano, da própria escola e agrupamento.

A identidade profissional do professor está em permanente evolução enquanto recetor de influências exteriores e ator de experiências sucessivas. O professor está em constante aprendizagem, logo a sua identidade acompanha essa aprendizagem.

O docente do primeiro ciclo é um profissional que se define como monodocente e generalista detentor de determinadas características que se identificam com o seu grupo, mas que também pode diferir dos outros membros da comunidade, se o professor optar pela pluridocência. Enquanto pertencente à comunidade dos professores do primeiro ciclo agrega as figurações do sujeito sobre si mesmo e sobre os outros docentes e assim se forma uma dinâmica de interação contínua.

As entrevistas realizadas aos professores são ilustrativas da perceção que cada um tem da realidade em que vive. Embora todos pertençam ao mesmo grupo dos professores do primeiro ciclo, as suas vivências podem ser diferentes de acordo com as suas influências. Há um ponto mencionado por todos e que é comum: a burocracia em que o ensino se transformou. No entanto, há vários itens que são diferentes, sendo o modelo de prática docente, mono ou pluridocência, um deles.

Ainda sobre a entrevista, uma das questões refere-se ao percurso profissional de cada um, inferindo-se aí, uma perspetiva pessoal interligada com a identidade pessoal e profissional. É a atribuição do sentido da sua pessoa no caminho profissional traçado, de acordo com as opções tomadas, pessoas conhecidas, organizações frequentadas, formações realizadas...

Ao produzir este discurso, o entrevistado realiza uma retrospectiva em que fala de si próprio e explicita as escolhas realizadas, o que torna este ser único, mas pertencente a uma comunidade de profissionais, de um determinado contexto amplo (a profissão) e,

simultaneamente, estreito (a escola).

Nóvoa (1992) refere que «os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão».

A identidade do professor do primeiro ciclo não pode ser definida neutramente, pois depende do percurso que o mesmo adotou. Um dos entrevistados referiu que ser professor agora era diferente de há uns meses. Portanto, algo mudou no seu percurso que lhe proporcionou esta reflexão. Neste caso, prende-se com aspetos relativos ao funcionamento da escola que, conseqüentemente, se refletiu na alteração da sua identidade profissional, pessoal, social e psicológica.

O professor quando leciona incorpora nas suas aulas as suas vivências, as suas experiências, aquilo em que acredita... Imprime na sua leção o seu cunho pessoal, tanto a nível de pedagogias como valores pessoais e sociais. Tal como Nias, citado por Nóvoa (1992) afirma «o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor».

O professor que sempre lecionou na monodocência, mas que a determinada altura é colocado numa escola em que prevalece a pluridocência, opta por este modelo por influência do meio. A identidade deste profissional do ensino sofre uma alteração; assim, pode-se afirmar que a mesma se (re)estrutura ao longo das várias etapas do seu percurso profissional, e que resulta de uma ação de crescimento pessoal e profissional.

Segundo Gonçalves, (2009:25) a carreira docente, «(...) sucessão de ciclos de vida profissional, no quadro teórico - metodológico da abordagem biográfica (...)», é feita de «processos de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, sendo composta por etapas distintas de características próprias, ao longo das quais se verificam diferenças de atitude e empenhamento dos professores na prática educativa e no modo como percebem essa mesma prática e o processo educativo em geral» (Idem, 2000:95).

A maneira de ser de cada professor está sujeita a várias influências que o mesmo recebe ao longo da sua vida pessoal e ao longo do seu trajeto profissional, «(...) configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral (Gonçalves, 2009:25)».

«(...) O pensamento e a ação dos professores» são alvo de transformações, «ao longo das diferentes fases ou etapas da sua carreira, para isso concorrendo também a “formação contínua” e o conhecimento experiencial construído ao longo do tempo como resultado da

prática educativa desenvolvida e do trabalho com os pares (...)» (Idem, 2009:26).

Devido ao elevado número de disciplinas que o professor do primeiro ciclo leciona, a formação contínua que o mesmo tem de frequentar tem de ser abrangente e diversificada, a fim de abarcar tamanho conhecimento. Este professor, mais do que qualquer outro dos outros níveis de ensino, está sujeito a um maior número de influências que agem na sua maneira de intervir profissional, pessoal e socialmente. Também a nível psicológico, a experiência pedagógica e profissional atuam como um fator decisivo no conhecimento e/ou tomada de decisões relativamente a cada aluno individualmente.

O processo educativo, concretamente, de ensino e aprendizagem não é um sistema estanque e encontra-se relacionado com a psicologia educacional. É através do conhecimento psicológico que o professor detém que vai conseguir melhorar a compreensão e a interpretação dos episódios educativos. A reflexão sobre o trabalho desenvolvido é um meio facilitador para o desenvolvimento pessoal, profissional, psicológico e, naturalmente, social. Este costume é apoiado pela procura contínua, característica da generalidade dos professores do primeiro ciclo, de processos inovadores de práticas pedagógicas que potenciem e facilitem o desenvolvimento educacional do aluno.

Em capítulo próprio refere-se a ativação do desenvolvimento psicológico dos alunos no primeiro ciclo como parte integrante da ação educativa. Neste sentido, há um desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno, sob uma perspetiva psicológica. Os alunos e os professores desempenham um papel fundamental na edificação dos seus conhecimentos e, complementarmente, na construção da sua própria pessoa.

Ramos (1995:253) refere que «o desenvolvimento psicológico é hoje considerado um fenómeno interativo, fruto da dinâmica processual entre as potencialidades e características individuais e os contextos educacionais em que o sujeito, num processo nunca acabado de integração reestruturante das suas vivências, interatua».

A educação e o professor desenvolvem as identidades pessoal, profissional, social e psicológica que se interligam entre si e que derivam dos contextos em que o docente circula/age. O contexto educacional do primeiro ciclo proporciona uma interação entre as características individuais do professor, dos alunos e as vivências de cada um enquanto membros de uma escola e sociedade que facilitam o desenvolvimento psicológico.

O saber do docente enquanto profissional abarca conhecimentos, competências, valores e atitudes assentes numa base psicológica que o acompanha e permite realizar estudos e inferências acerca do próprio processo de ensino e aprendizagem. Abreu, citado por Ramos (1997) menciona que «(...) os processos cognitivos não se encontram isolados dos processos

motivacionais, afetivos e emocionais, assim como não se encontram desligados dos processos de ação ou de execução de respostas (...)).

A prestação do professor está em constante evolução, o que contribui para a formação integral do aluno e reflete uma preocupação psicológica. O desenvolvimento psicológico dos alunos aliado à resolução de problemas relacionados com a aprendizagem dotam o docente de capacidades intelectuais, sociais, psicológicas e profissionais.

Um estudo realizado em 2009 junto de professores do primeiro ciclo indica que «(...) a regulamentação da atividade docente em moldes mais rígidos e restritivos (...)» induziu «a sentimentos e atitudes de angústia e incerteza, de revolta, de insatisfação e de desânimo profissional (...)» (Herdeiro & Silva, 2009:6).

Estas experiências têm consequências negativas na vida dos professores, principalmente devido ao aumento de funções e à diminuição de tempo para preparar aulas, refletir, avaliar e agir sobre o processo educativo. Estas situações implicam um repensar sobre o desenvolvimento e aplicação de estratégias que se enquadrem na fase em que o professor se encontra.

- A monodocência, a coadjuvação e a pluridocência

O professor generalista assume o principal papel na educação escolar do primeiro ciclo.

São poucos os países da União Europeia que ainda praticam simplesmente a monodocência: a Dinamarca, «Every class has a class teacher. The class teacher is to ensure coherence and progression for the entire programme of teaching of the class» ([https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Organisation\\_of\\_Single\\_Structure\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Organisation_of_Single_Structure_Education)); a Áustria, «Primary Schools are schools with a classroom teacher system, which means that one form teacher is responsible for the entire instruction of a primary school class (except religious instruction)». ([https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Organisation\\_of\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Organisation_of_Primary_Education))

Países como a Bélgica, a Finlândia, a Suécia, a Espanha e a Itália utilizam o sistema da coadjuvação, em que existe um professor generalista apoiado por outros de acordo com as áreas. «Within the framework of the organisation in cycles, the teacher sometimes follows his or her group/class for the duration of the cycle. Directives recommend that teaching teams be set up to comanage lessons, work under corresponsibility for children in the same cycle, and draw up a consistent pedagogical plan within each cycle» (Bélgica francesa). ([https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-French-Community:Organisation\\_of\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-French-Community:Organisation_of_Primary_Education))

«Teamwork in particular has taken on significance in recent years. It is frequently applied to activities intended to rouse pupils' interest (e.g. in the field of natural science)» (Bélgica alemã). ([https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-German-Speaking-Community:Teaching\\_and\\_Learning\\_in\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-German-Speaking-Community:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education))

«In grades 1-6 the pupils are mainly taught by one class teacher and in grades 7-9 mainly by specialised teachers for each subject. In grades 7-9 the pupils also have a tutorial teacher, that is, one of the teachers assigned the overall responsibility of one group. Teaching groups are composed according to grades. It is also possible to make different arrangements and there can, for example, be different kinds of combined classes» (Finlândia). ([https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-German-Speaking-Community:Teaching\\_and\\_Learning\\_in\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-German-Speaking-Community:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education))

«It is most common that the class teacher teaches all subjects in years 1-3, but there may be teachers specialised in some subjects such as music and physical education. In classes 4-5 pupils often meet new teachers and specialist teachers often teach languages (Swedish and English) and mathematics, as well as craft, sport and health, art and music» (Suécia).

([https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation\\_of\\_Single\\_Structure\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation_of_Single_Structure_Education))

«There are specialised teachers for the knowledge areas of Arts Education, Physics Education, Foreign Language, or for those teaching established by the Ministry of Education» (Espanha).

([file://localhost/\(https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain/Primary\\_Education\)](file://localhost/(https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain/Primary_Education)))

«Teachers in primary schools are generalist. The number of teachers per class varies according to the different available models of school time. In fact, the first classes adopting the new weekly school time either of 24, 27 or 30 hours, usually have only one teacher, who can be supported by English language and Catholic religion teachers. On the contrary, two teachers work, not at the same time, in classes adopting the weekly school time of 40 hours» (Itália).

([https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation\\_of\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Primary_Education))

Em França, «skills expected of primary school children have been fixed by multiannual cycles, with a view to enabling educational teams to better adapt their teaching to the learning pace of each pupil».

([https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Primary_Education))

Pode-se inferir que a maioria dos sistemas educativos europeus se baseia na estratégia pedagógica de coadjuvação ou equipas pedagógicas. Observe-se o seguinte quadro demonstrativo da realidade de cada país e através do qual é possível obter uma panorâmica geral.

Quadro 2.1 – Estratégias pedagógicas de vários países.

País	Estratégia pedagógica	Disciplinas
Espanha	Professor/tutor, coadjuvado por professores especialistas.	Educação Físico-Motora, Música, Língua

		Estrangeira e outras.
França	Professor titular de classe, coadjuvado por professores especialistas.	
Irlanda	Professor titular de classe, equipa de professores e professores especialistas.	
Finlândia	Principalmente, professor titular de classe, mas também equipas pedagógicas.	
República Checa	Professor generalista, professores especialistas e equipas pedagógicas.	
Austrália	Professor titular de classe e professores especialistas.	
Dinamarca	Professor titular de classe.	
Áustria	Professor titular de classe.	
Bélgica (francesa)	Professor titular de classe e equipas pedagógicas.	
Bélgica (alemã)	Equipas pedagógicas.	Ênfase nas ciências.
Suécia	Professor titular de turma em conjunto com professores especialistas.	Música, Educação Físico-Motora, Língua Sueca, Inglês, Matemática, Trabalhos Manuais, Desporto e Saúde, Arte e Música.
Itália	Professor generalista coadjuvado ou equipas pedagógicas (de acordo com o horário de trabalho).	Coadjuvação em Língua Inglesa e Religião.

Em janeiro de 2008, o Conselho Nacional de Educação publica um estudo sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, estabelecendo uma comparação entre vários países da Europa. Nesse estudo, Roldão (2008) refere ser importante aproximar o primeiro ciclo ao segundo, não em legislar, mas em cumprir o que já está legislado na LBSE.

Para Afonso (2008) que alude às políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos, existe uma grande rutura na passagem do primeiro ciclo para o segundo que se acentua com o número de salas que os alunos frequentam, com a especificidade de cada disciplina e com a forma como os docentes de cada ciclo encaram o ensino nesse ciclo. Enquanto que para os professores do primeiro ciclo, o importante é as crianças aprenderem, existindo uma notória preocupação com os alunos, com o seu pleno desenvolvimento e com o mundo infantil que ainda os regula, já os segundos estão intrinsecamente ligados à sua área científica, sendo o âmago do ensino, a disciplina de cada docente e que a mesma seja aprendida.

Nesse mesmo estudo, Gaspar (2008) em «Organização da educação das crianças dos 0 aos 12 anos em seis países», indica a organização do ensino primário em Espanha, França, Irlanda, Finlândia, República Checa e Austrália. A autora refere que nestes países está instituído o regime de monodocência ou bidocência, podendo os professores do primeiro ciclo ser coadjuvados em disciplinas como Música ou línguas estrangeiras, sendo que particularmente em Espanha, o professor da turma é usualmente substituído por outros que lecionam áreas específicas.

Esta mesma autora cita um inquérito elaborado pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), em 2002, em que os docentes do 4.º ano foram questionados sobre o número de docentes com quem partilhavam a atividade letiva, sendo que na República Checa existem três sistemas: sensivelmente metade dos docentes pratica a monodocência, cerca de 39% divide-se por áreas específicas e 1,8% realizam trabalho de equipa (dois professores). Em França, os números para os docentes que praticam a monodocência não diferem; no entanto, as situações em que há vários professores para uma classe ascendem aos 29,6% e 9,4% que partilham a responsabilidade pela turma.

Vasconcelos (2008), ainda neste estudo, menciona no seu capítulo «Educação de Infância e promoção da coesão social», em jeito de utopia que numa *escola ideal* ambos os ciclos operam no mesmo edifício e ambos usufruem de dois professores de referência: um para as letras e outro para as matemáticas. Ambos são coadjuvados por outros docentes, nomeadamente, expressões artísticas.

Alarcão (2008:205-206), na fase final do estudo e citando o artigo 8.º da LBSE, em «Considerações finais e Recomendações do estudo», refere que no primeiro ciclo, o ensino se prevê «globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas». No entanto, o que se constata no dia a dia das escolas é que a coadjuvação apenas se verifica com as áreas de expressão, com a Língua Portuguesa Não Materna ou com apoio na Educação Especial.

A mesma autora (2008) aponta uma outra legislação, o Decreto-Lei n.º 286/89 (aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário) que define que no segundo ciclo, o ensino deveria reger-se pelos professores por áreas. Estas disposições legais são ilustrativas de uma preocupação em tornar a passagem dos alunos do primeiro ciclo (regime de monodocência coadjuvada) para o segundo ciclo, onde existe uma equipa de professores que leciona por áreas.

Assim, estariam salvaguardados «o grau de afiliação interpessoal e de estabilidade necessária à qualidade de vida da criança - aluno e salvaguardando o acesso, ainda predominantemente globalizante, ao conhecimento» (Idem, *Ibidem*).

A monodocência é defendida sob a égide do facilitismo das relações entre professor único e alunos. É encarada como facilitadora das aprendizagens no primeiro ciclo, mas não significa que a existência de dois, três ou mais professores não fosse também, ou melhor, facilitador da ação ensino e aprendizagem. A avaliar pelo que acontece nos países europeus, que já evidenciam esta prática há algum tempo, e que permanece instituída, é promotora de sucesso educativo, no qual as relações interpessoais não sofreram alterações.

Inicialmente, antes de os alunos serem divididos por turmas (no século XIX) existia de facto um professor, mas que na altura já era coadjuvado pelos alunos mais velhos que ajudavam os mais novos. Quando se procedeu à instituição de um modelo de organização de escola, as razões económicas falaram mais alto, e optou-se por um único professor para várias classes (turmas). Roldão (2008:193-194), referindo-se a Afonso (2008) afirma que «as opções políticas por mono e pluridocência, respetivamente nos níveis menos e mais avançados do sistema escolar, resultaram de outro tipo de razões que não as pedagógicas, nomeadamente razões de economia (...)».

Importa refletir sobre a forma como atualmente os professores do primeiro ciclo ainda se sentem presos a uma prática com mais de 100 anos e se sentem relutantes em abandoná-la quando, na realidade, não existe uma base científica que a suporte. As justificações que se baseiam nas relações interpessoais e na presença constante do mesmo adulto (o mesmo professor) são relativamente recentes, pois foram encontradas após a institucionalização da

prática da monodocência.

Bettencourt, A.; Soares, M.; Santos, M., (2009:50) referindo-se à escola finlandesa e olhando de frente para este franco exemplo de sucesso indica que

«(...) existe um professor generalista único para os seis primeiros anos de escolaridade; (...) o número de adultos por turma também varia: há o professor da turma, o professor-tutor, que é permanente. Pode haver um par pedagógico (dois professores por turma) sempre ou conforme as disciplinas».

Em Portugal *há vozes que se levantam* para defender a pluridocência no primeiro ciclo, embora a coadjuvação já exista há alguns anos. Mas esta coadjuvação era inicialmente feita com professores de Educação Físico-Motora, Expressão Plástica e Expressão Musical e estaria dependente dos recursos humanos do agrupamento e/ou económicos da autarquia.

Hoje em dia, a legislação prevê a coadjuvação, principalmente, nas disciplinas de Matemática e Português: «a) A coadjuvação em qualquer disciplina do 1.º ciclo, com maior relevo para Português e Matemática, por parte de professores do mesmo ou de outro ciclo e nível de ensino pertencentes à escola, de forma a colmatar as primeiras dificuldades de aprendizagem dos alunos; (...)» (D.N. 6/2014:13450).

Sanches (2005:135) declara que

«esta forma de colaboração, estendida aos outros professores, pode trazer ao professor da classe e aos alunos o apoio necessário e adequado. A resistência a este tipo de estratégia, por parte dos professores, tem essencialmente a ver com um longo passado de trabalho em classe “de porta fechada”».

Mais uma vez voltamos à ideia de que é difícil mudar mentalidades, ainda mais uma que está enraizada há um século. Quando se acredita que o que está a ser implementado constitui uma melhoria das práticas educativas e visa o sucesso escolar das nossas crianças, a mudança ocorre. Tome-se como exemplo algumas escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) que já implementaram esta prática em anos letivos anteriores (tal como refere um dos professores entrevistados). A prática nestas escolas baseia-se em vários professores para uma turma, existindo um professor-tutor.

Se as escolas TEIP estão integradas em comunidades de baixo rendimento económico, social e cultural e aderem à pluridocência como forma de promover a ação e sucesso educativos, não será um bom exemplo a seguir pelas outras escolas e professores? Além de que o trabalho do professor seria facilitado e melhorado, à semelhança do que acontece nos outros níveis de ensino. A melhoria reside no facto de a dedicação a menos disciplinas beneficiar o trabalho docente na procura de estratégias e atividades cuja implementação se baseia numa intervenção eficaz face aos novos problemas com que as escolas se debatem.

- Ativação do desenvolvimento psicológico na pluridocência

Numa comunicação sobre a «Intervenção da Psicologia Atual na Formação de Professores de Hoje», Ramos (1997) referia que «Podemos intervir no desenvolvimento cognitivo, nomeadamente no desenvolvimento da inteligência e de competências metacognitivas: aprender a pensar, aprender a aprender, pensar sobre o pensar» ([http://www.ipv.pt/millennium/va8\\_psic.htm](http://www.ipv.pt/millennium/va8_psic.htm)).

O professor, um dos sujeitos ativos do processo educativo, assume um papel crucial como aquele que deve proporcionar aos alunos oportunidades para se envolverem em aprendizagens significativas, que partam do experimentalmente vivido, para que possam compreender, explicar e atuar de modo consciente.

Segundo Sousa (1993:38),

«no entender de Vygotsky, a criança é alguém candidato à humanização na medida em que as pessoas que a rodeiam não são meros objetos passivos (...) do seu desenvolvimento, antes pelo contrário, são facilitadores desse mesmo desenvolvimento».

Para além da família que desempenha uma função específica, é o professor que conduz o aluno através de um variado leque de atividades que permitirão alcançar determinados objetivos e atingir o sucesso escolar.

O aluno, o outro sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem é detentor de uma função essencial na estruturação de si próprio e na edificação do conhecimento (Ramos, 1997).

Ainda segundo esta autora (1997), que se baseia em Bonboir & Tavares (1995),

«ao sabermos que o ser humano não nasce com toda a perfeição (...) é dotado de capacidade para (...) a desenvolver, tentamos ajudá-lo a aceder ao seu máximo das suas potencialidades e ajudá-lo a desenvolver as mesmas, por exemplo, através da qualificação dos contextos educativos. Então, poderemos dizer que a finalidade da "Educação" é a "ativação do desenvolvimento psicológico».

De acordo com esta perspetiva, também Sousa (1993:3) defende que «ativar o desenvolvimento da criança significa facilitar a passagem de um ciclo a outro e atenuar o risco do insucesso escolar». E que, concretamente no caso particular do primeiro ciclo, «(...) ativar o desenvolvimento psicológico no 1º Ciclo do Ensino Básico supõe que o ponto de partida das experiências escolares se situe em atividades concretas, nomeadamente atividades de manipulação de materiais e objetos, conducentes à aprendizagem de novos conceitos e estratégias, e à resolução de problemas»...

Atualmente, no primeiro ciclo, já não se assiste a uma escola, em que o professor se encontra fechado na sua sala com a sua turma, alheio ao que se passa à sua volta, ou seja,

isolado do resto da escola. O programa *Mais sucesso* que dá voz a projetos escolares denominados *TurmaMais* ou *Fénix* são exemplos de situações em que se pratica a pluridocência e se agrupa os alunos pretendendo facilitar as aprendizagens. «A experiência «TurmaMais» radica (...) na fixação de critérios de constituição dos agrupamentos internos de alunos e no uso de combinatórias geradoras de novas dinâmicas e potenciadoras de melhorias significativas dos resultados escolares».

(<http://www.dgidec.min-du.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=110>)

Ou seja, «Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, mais harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem...».

(<http://www.dgidec.min-du.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=110>)

O projeto *Fénix*,

«de uma forma sucinta, (...) consiste na criação de (...) ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo».

(<http://www.dgidec.min-du.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111&ppid=108>)

Estes projetos coadunam-se com o princípio enformador do modelo de ativação do conhecimento psicológico como facilitador das aprendizagens, pois permite ao professor/escola identificar alunos/grupos de alunos que necessitam de um trabalho mais individualizado por parte do docente. Ao realizarem tarefas direcionadas para o tipo de aprendizagem que se pretende, consolidam conhecimentos e acedem ao estágio de desenvolvimento seguinte.

Roldão (2000:27) refere que «...gerir o currículo no 1.º ciclo, trata-se, de facto, de fazer com que todos os alunos aprendam. Esta é a mudança curricular com que estamos hoje confrontados e é, no fundo, o combate à exclusão – no sentido de tornar todas as pessoas competentes». Este pensamento corrobora a ideia da ativação do desenvolvimento psicológico que se tornará mais profícuo se cada professor for responsável por uma das disciplinas nucleares dos currículos programáticos.

De acordo com Sousa (1992:15), «... o desenvolvimento da relação entre o sujeito que conhece e o objeto ou a realidade conhecida depende das estruturas cognitivas do sujeito...». O aluno só entende determinado assunto se estiver no estágio de desenvolvimento que lhe permite entender o objeto (assunto). Ainda segundo Sousa (1992:18), «o acesso ao número pressupõe estruturas lógicas mentais que muitas crianças não possuem quando iniciam a

escolaridade obrigatória». O professor deve ser capaz de identificar estas dificuldades e proporcionar atividades que promovam a manipulação de objetos que, por sua vez, possibilitem ao aluno ultrapassar essas dificuldades. Quando o professor se dedica a uma disciplina nuclear, na pluridocência, e trabalha com duas turmas em simultâneo, possui a percepção das características dos alunos e consegue formar grupos em que potencie o desenvolvimento.

O professor generalista também conhece os seus alunos, mas torna-se difícil constituir subgrupos, dentro de um grande grupo, que desenvolvam atividades específicas que ativem o desenvolvimento psicológico e, simultaneamente, cumprir o programa curricular. No entanto, em situação de pluridocência, em que um professor é responsável, digamos pela disciplina de Matemática, e leciona três turmas, consegue formar quatro ou cinco subgrupos, ou aqueles que considerar necessários, tendo em atenção o estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontram.

Sousa (1992:19) infere que

«por volta dos 7/8 anos, a criança consegue chegar à constituição de uma lógica (...) que lhe permite realizar operações mentalmente (...). Este caráter concreto significa que as operações, apesar de se realizarem mentalmente, incidem predominantemente sobre os próprios objetos, o que implica que a criança para realizar estas operações mentais tem que recorrer à presença física dos objetos ou à sua evocação mental».

Presentemente, os programas de Matemática já evocam este tipo de pensamento, pois ao pretenderem que os alunos apliquem estratégias de cálculo e as explicitem no papel, estão a facilitar a estruturação do pensamento e a passar gradualmente do concreto para o mental. Exemplo de estratégia de cálculo:  $47 - 23 =$ ;  $47 = 40 + 7$ ;  $23 = 20 + 3$ ;  $(40 - 20) + (7 - 3) =$   
 $20 + 4 = 24$

Os alunos poderão ser agrupados de acordo com os domínios: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados. Ou, dentro do domínio dos números e operações, aqueles que necessitam ativar o desenvolvimento psicológico de forma a entenderem e serem capazes de realizar o cálculo mental.

Sousa (1993:29) refere ainda que «assim se compreende que Piaget defenda a integração de cada estágio no que imediatamente se lhe sucede, o que significa que as aquisições cognitivas de um determinado período preparam e são suporte das aquisições cognitivas posteriores».

Assim, ao se desenvolverem estas atividades ao nível do cálculo mental, posteriormente, os alunos já poderão desenvolver atividades que envolvem números decimais, frações, percentagens...

O professor anteriormente mencionado, responsável por três turmas, facilmente identificará os alunos que necessitam de desenvolver as aquisições relacionadas com o cálculo mental, agrupa-os e incrementa atividades que potenciem o seu pensamento de forma a estruturá-lo e prepará-lo para as aprendizagens cognitivas futuras.

Também ao nível da disciplina de Português é crucial que o professor faculte atividades que facilitem as aprendizagens e conduzam ao sucesso educativo. O ideal, de facto, seria que essas atividades proporcionassem o sucesso educativo desejado em todos os alunos; no entanto, por fatores internos e externos à escola, tal ideia está longe de se concretizar. Neste caso, o professor em pluridocência (mais uma vez), responsável por três turmas e, suponhamos, a lecionar o primeiro ano, após o primeiro período depara-se com três alunos da turma A, quatro alunos da turma B e dois alunos da turma C que ainda não dominam a técnica da leitura e não conseguem ler palavras dissilábicas. Então, o professor poderá formar um subgrupo de alunos, em concordância com os restantes professores da turma, ativar o desenvolvimento psicológico desse subgrupo de alunos aplicando atividades que levem os alunos a superar as suas dificuldades, além de que proporciona um ensino mais individualizado.

Outro exemplo concreto que pode ser tido em conta, é o caso dos alunos que obtiveram um nível negativo na prova final do quarto ano, de Português. Neste momento realizam atividades em pequenos grupos a fim de desenvolverem os seus conhecimentos e atingirem um nível positivo na segunda fase do exame. Ao nível da escrita, os alunos apresentam dificuldades em estruturar o pensamento e expressar uma resposta adequada à questão solicitada. Através da ativação do desenvolvimento psicológico, o professor utiliza/lança frases/ideias que levem o aluno a conseguir chegar à resposta que se pretende.

Veja-se o seguinte exemplo da questão 9 do Exame de Português, 2.<sup>a</sup> fase de 2013:

«Depois de falar com a pedra».

«Explica, por palavras tuas, o que o Ruy consegue alcançar depois desse momento de silêncio».

Exemplos de ideias que o professor elabora para o aluno entender o que se solicita na questão: a) O que disse o Ruy à pedra?; b) Quando ficou em silêncio de que é que ele se apercebeu?; O que sentiu a seguir?.

Esta linha de pensamento que ajuda o aluno a resolver o problema e encontrar a resposta que se pretende, já terá sido, certamente, desenvolvida pelo professor em grande grupo. Contudo, aquele pequeno grupo de alunos que possui maiores dificuldades neste domínio necessita de um maior apoio e de um reforço neste tipo de atividades. Para o

professor generalista torna-se mais complexo reforçar estas atividades nesse grupo de alunos, pois os outros sentirão que a atenção do professor está centrada nesse grupo e aproveitarão para *colocar a conversa em dia* e não só.

Sim-Sim & Viana (2007, N.A.) afirmam «... ser indispensável assegurar a aquisição das competências básicas de leitura nas primeiras etapas da vida, de forma a evitar dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis».

No caso da pluridocência, mais uma vez, o professor poderá agrupar os alunos por domínios e, em consonância com os outros docentes, utilizar um tempo semanal para ativar o desenvolvimento psicológico, a fim de os alunos serem capazes de estruturar o pensamento e exprimirem as suas opiniões oralmente e, posteriormente, por escrito. Em breve, a escrita dos vários tipos de textos com introdução, desenvolvimento e conclusão, que poderá ser vista como o patamar seguinte, estará facilitada.

Roldão (2000:27) constata que «Trata-se de a escola do 1.º ciclo desenvolver e preparar para a aprendizagem ao longo da vida, de que passamos a vida a falar, criar nos indivíduos, desde a base, em todos, hábitos e competências para poderem ser autónomos relativamente ao estudo e ao trabalho, e capazes de o fazer».

Quanto mais cedo o modelo de ativação do desenvolvimento psicológico for aplicado, mais cedo se facilitarão as aprendizagens e maior probabilidade terá o aluno de alcançar o sucesso educativo. Neste enquadramento, Sousa (1993:58) citando Feuerstein (1983)

«considera que (...) pode-se aprender a ser inteligente (...). Aprender a ser inteligente é aprender a resolver problemas, é retomar a confiança em si próprio, é criar uma imagem positiva de si mesmo, é ter capacidade de observar a realidade à sua volta e interessar-se pelos elementos do mundo exterior para os perceber e, eventualmente, poder agir sobre eles».

Também Ramos (1997) cit. Morais (1993) sustenta a mesma opinião «sabemos hoje que a modificabilidade cognitiva é um facto» ([http://www.ipv.pt/millennium/va8\\_psic.htm](http://www.ipv.pt/millennium/va8_psic.htm)).

Se o professor lecionar em pluridocência, desde o primeiro ciclo, mais tempo tem para se dedicar ao Português ou à Matemática (não querendo com esta afirmação descuidar as outras disciplinas, mas neste momento são as que detêm maior número de horas na distribuição do horário letivo). Desta forma, o desenvolvimento de atividades que promovam o sucesso torna-se mais eficaz, pois o tempo dispendido com duas disciplinas, é agora dedicado somente a uma.

## Parte II – Trajeto metodológico

### Capítulo III – Opção metodológica

Neste capítulo apresentam-se os objetivos e métodos adotados para a realização de um estudo empírico sobre a pluridocência no primeiro ciclo. A investigação deve possibilitar o conhecimento das opiniões dos professores do primeiro ciclo face às suas práticas letivas, acedendo às suas conceções de monodocência e pluridocência, descrevê-las e interpretá-las e perceber se são recetivos a uma mudança nessas práticas face ao processo educativo atual.

#### a) Justificação

No presente relatório procura-se entender de que forma os professores do primeiro ciclo têm a monodocência enraizada nas suas práticas letivas, qual o grau de abertura à prática da pluridocência e de que forma o sucesso educativo depende de uma ou outra prática letiva.

Bento (2012:1) refere que se «pergunta (...) frequentemente porque se deve fazer investigação em educação. A resposta é que a investigação educacional desenvolve novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional».

Este projeto visa abordar as representações do professor do ensino básico a lecionar no primeiro ciclo face às abordagens da monodocência e da pluridocência. O que importa é conhecer as ideias dos professores e de que forma os mesmos estão dispostos a realizar uma mudança (ou não), de acordo com a legislação recentemente emitida, uma vez que os professores já possuem uma experiência em educação que pode ser considerada longa. Essa experiência permitirá inferir ilações (conclusões) que deverão ser tidas em conta quando se selecionam estratégias/metodologias que visam o sucesso do processo educativo.

A este propósito, Hargreaves (1998:281), refere que «na mudança educativa e na investigação em educação, a voz dos professores, não sendo anteriormente escutada ou valorizada, tem sido objeto de um respeito e de uma autoridade crescente nos anos mais recentes». E ainda que «é preciso escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula» (idem:282).

A possibilidade de transformar o ensino no primeiro ciclo de uma metodologia tradicional de professor generalista para uma metodologia de pluridocência originou uma modificação neste nível de ensino tendo em atenção o sucesso educativo. Ambos os docentes generalistas e especialistas visam a aplicação de estratégias e metodologias que permitam o sucesso educativo de uma forma cada vez mais eficaz, considerando as obrigações que

complementam o sistema educativo. A abordagem educativa baseada no professor generalista nem sempre se adequa com o sistema educativo atual que comporta tantas obrigаторiedades como os exames nacionais, as metas e rankings de cada escola, os currículos vastos...

Assim, neste estudo formulam-se as seguintes questões de pesquisa, para as quais se procuram respostas: 1) como é que o professor do primeiro ciclo encara a pluridocência neste nível de ensino?; e 2) será a prática da pluridocência, no primeiro ciclo, aquela que se coaduna com os dias de hoje?

Destas duas questões emergem os seguintes objetivos:

- Identificar as características do professor de primeiro ciclo e compreender as razões para o seu (des)contentamento com a profissão, atendendo às exigências atuais que envolvem o ensino neste ciclo;
- Analisar as vantagens e desvantagens da monodocência e da pluridocência no primeiro ciclo;
- Analisar a relação entre os laços afetivos e o aprofundamento de conteúdos.

A fim de traçar um percurso metodológico e estruturar o estudo definiram-se as seguintes fases: 1) revisão da literatura, quer nacional quer estrangeira, incluindo os estudos empíricos relevantes para o projeto; 2) elaboração do guião da entrevista semiestruturada e sua aplicação junto dos sujeitos; e 3) tratamento das entrevistas através da análise de conteúdo dos dados e utilizando o sistema de categorização e codificação, a fim de proceder à descrição e interpretação da informação.

#### b) Tipo de estudo

O tipo de estudo adotado baseia-se numa abordagem investigativa em que sobressai a descrição e interpretação de fenómenos que auxiliam na compreensão das interações existentes entre os professores e os alunos do primeiro ciclo, ao nível da estratégia pedagógica adotada.

A propósito desta metodologia, Coutinho et al. (2009:358) referem que a «prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir».

É uma metodologia que estimula a perceção analítica do professor, pois a prática e a reflexão sobre a mesma mantêm uma relação constante, e que contribui para a evolução do docente na escolha de atuações que proporcionem o sucesso educativo. Pretende-se investigar para conhecer e poder agir com consciência e autonomia visando a constituição de realidades

educativas inovadoras. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem revela-se informado, consistente, metódico e exigente.

Freire (2001:32) corrobora a ideia apresentada salientando que «pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (...), pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade».

Se investigar é selecionar um tópico, identificar os objetivos de trabalho, se investigar é planejar e delinear, se investigar é uma busca com vista ao enriquecimento e à resposta aos objetivos do trabalho, se investigar é uma forma de fazer perguntas, questionar... (Bell, 1997:13). Neste contexto, o professor é visto como um investigador, pois investigar em educação pressupõe aceder à (in)formação, levando a um crescente desenvolvimento profissional assente na sua prática, no seu autoconhecimento. A pesquisa conduz a um conhecimento entendido dos fenómenos em que o professor se envolve enquanto investigador participante.

Cohen L.; Manion, L.; Morrison, K. (2000:23) referem que «(...) phenomenology is a theoretical point of view that advocates the study of direct experience taken at face value; and one which sees behaviour as determined by the phenomena of experience (...)».

Woods (1999:19) menciona que não é possível alcançar uma boa prática educativa orientando-nos por leis rigorosas que nos proporcionam um elevado grau de precisão e de controlo. Tal como os cientistas, os professores fazem uso de julgamentos, da intuição e do *insight* ao lidarem com o imprevisível no qual se traduz a prática educativa.

As realidades pessoais, o desocultar de nós próprios e da nossa prática são essenciais para a orientação da investigação. Assim, a investigação influencia-nos, e a nossa forma de ser e estar, influenciam a investigação, mesmo que consideremos que esta possa ser, também, constituída por estudos empíricos e teorizações (Idem, Ibidem).

Conotada com posições epistemológicas construtivistas, a investigação de pendor qualitativo, avança uma nova conceção do que é conhecer.

Ao investigar, o professor conhece melhor e cria conhecimento.

Efetivamente, investigar é um caminho que contribui para a reflexão e para aprender com as próprias práticas, constituindo o mesmo um «processo contínuo que não termina e mesmo terminado o projeto, o professor continuará sempre a rever, a avaliar-se, a melhorar a sua prática» (Cohen & Manion cit. in Bell, 1997:21).

Por outro lado, segundo alguns autores (Cohen & Manion, 1990; Bogdan & Biklen, 1994), o conhecimento constrói-se por processos heurísticos e interpretativos, pois a natureza

da educação pressupõe uma perspectiva interpretativa, centrada «no significado do humano, da vida social e na sua dilucidação e exposição pelo investigador» (Erickson, 1986:119).

Os estudos em educação procuram encontrar os significados das ações humanas e a compreensão do que é único e particular. Neste sentido, não têm como objetivo alcançar a generalização tão defendida pelos estudos quantitativos, por sinal, passível de ser alcançada por quem lê, não por quem escreve a investigação (Idem, Ibidem).

Quanto à eventual subjetividade inerente ao método qualitativo, tão apontada pelos seus críticos, presume-se todavia que «os procedimentos de objetivação nas metodologias de investigação qualitativa exigem a assunção da subjetividade inerente a todo o processo investigativo, a argumentação, a autorreflexividade, a autocrítica a par da heterocrítica» (Almeida, 1997:625).

Os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação, (Flick, 2005).

As políticas educativas implementadas nos últimos dois anos, mais concretamente os despachos normativos que se referem à organização do ano letivo de 2013/14 e 2014/15 possibilitam a permuta de professores, no primeiro ciclo e dentro da mesma escola, nas áreas de Matemática e Português (D.N. n.º 7/2013:18890 e D.N. n.º 6/2014:13450). No entanto, o clima que se vive nas escolas, na generalidade, é de desconfiança e de incerteza face a esta possibilidade, pois é uma inovação educativa ao nível do primeiro ciclo. Por si só, as políticas educativas não irão fomentar uma prática letiva diferente.

Entre a publicação da legislação e a mudança efetiva das práticas educativas nas salas de aula do primeiro ciclo, um longo caminho é necessário percorrer e no qual a abordagem fenomenológica, adotará um papel preponderante. É a partir destes estudos que privilegiam a consciência, a intencionalidade do sujeito que percebe a realidade social de uma construção humana, em que a transformação se processa mediante a interiorização, a reflexão, a modificação cultural e científica que os professores perceberão a necessidade de evolução e eficácia das novas práticas.

### c) População

A população utilizada para a realização deste projeto de investigação são professores do primeiro ciclo selecionados aleatoriamente. Participaram no estudo seis docentes do primeiro ciclo a exercer em Olhão, Faro e Quarteira. Um deles é professor do apoio educativo a lecionar numa escola em que se pratica a pluridocência, os outros são docentes do ensino

regular a lecionar em monodocência e apenas um já experienciou a pluridocência no primeiro ciclo.

São privilegiados os dados vivenciais, porque são estes que fornecem as informações mais complexas e completas relativamente aos significados próprios de cada entrevistado.

d) Protagonistas do estudo

Os sujeitos do estudo em causa são docentes do primeiro ciclo cuja formação inicial, para alguns, é o ensino no primeiro ciclo e, para outros, é o ensino básico, variantes de Português e Inglês e Matemática e Ciências. São professores cuja experiência profissional se situa entre os quinze e os vinte e cinco anos.

Os professores entrevistados pertencem a várias agrupamentos e escolas, tendo sido seleccionados por pertencerem ao círculo de confiança da autora e pela disponibilidade de tempo para poderem conceder as entrevistas.

Quadro 3.2 – Caracterização dos sujeitos.

Sujeito	Agrupamento	Escola	Formação académica	Experiência profissional	Regime de docência no 1.º ciclo	Prática letiva
P1	Quarteira	Quarteira	Professor do Ensino Básico	26 anos	Regular	Monodocência
P2	Quarteira	Quarteira	Professor do Ensino Básico, variante de Matemática e Ciências	16 anos	Regular	Monodocência
P3	Quarteira	Quarteira	Professor do Ensino Básico, variante de Português e Inglês	17 anos	Regular	Monodocência
P4	Olhão	Olhão	Professor do Ensino Básico, variante de Português e Inglês	18 anos	Apoio educativo	Pluridocência
P5	Faro	Faro	Professor do Ensino Básico, variante de Matemática e Ciências	17 anos	Regular	Monodocência (com experiência na pluridocência)
P6	Faro	Faro	Professor do Ensino Básico	15 anos	Regular	Monodocência

e) Instrumentos de recolha de dados

No sentido de uma validação e triangulação, os dados deste estudo foram recolhidos através da observação participante, da investigação documental realizada e pela entrevista semiestruturada.

Sousa (2013) cit. Silva e Bento (1986:137) refere que na observação participante, «o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto direto (...) com as pessoas (...)». Esta observação é realizada pela investigadora há sensivelmente 18 anos, desde que iniciou a sua prática pedagógica no primeiro ciclo. Durante este tempo, a autora do estudo manteve uma atitude de escuta e de participação ativa, transmitindo opiniões, emitindo sugestões, procurando melhorias...

Tendo em atenção os objetivos já enunciados, o paradigma selecionado é o interpretativo, incidindo numa abordagem de natureza qualitativa. De acordo com Fortin (1999:22) um estudo que se baseia no modelo interpretativo procura perceber o mundo tal como ele se apresenta, «(...) realiza-se em meios naturais e conduz a uma compreensão da situação (...)». Na abordagem interpretativa, mais do que os resultados, importa sobretudo o processo, pois é uma investigação assente em significados que resultam de processos de interpretação.

Fortin (1999:22) ainda refere a este respeito que «(...) o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los (...)».

Outro instrumento utilizado é a entrevista semiestruturada por se enquadrar no estudo em causa, uma vez que Sousa (2013), de acordo com Moreira (1994:133) indica que «o entrevistador tem, assim, possibilidade de adaptar este instrumento de pesquisa ao nível de compreensão e recetibilidade do entrevistado. Este tipo de entrevista é também favorável a uma recolha de informação mais ampla e mais próxima da realidade».

Por sua vez, Tuckman (1972, cit. in Cohen e Manion, 1990:378) cita a entrevista como a técnica mais adequada para «conhecer o que está dentro da cabeça de uma pessoa, o que ela pensa» e Angulo (1987) adianta que a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-lhes compreender as suas conceções da realidade e o sentido e significado que atribuem às suas ações.

Nesta mesma linha, considera-se que a entrevista é uma técnica de recolha de dados utilizada na investigação em educação e é o encontro entre duas ou mais pessoas: o entrevistador e os entrevistados. Este encontro entre duas ou mais pessoas, em que o entrevistador faz perguntas para obter informações de um ou mais inquiridos, permite ao entrevistador observar e recolher impressões.

No contexto da presente investigação, a opção por esta técnica de investigação afigura-se como decisiva por forma a viabilizar a recolha de dados qualitativos pretendida.

Por seu turno, também Quivy & Campenhoud (1992:194) consideram a entrevista semiestruturada como aquela que «geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas - guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado».

O presente estudo enquadra-se nas cinco características que, de acordo com Bogdan & Biklen (1994) compõem a abordagem qualitativa:

a) «Na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal» (Bogdan & Biklen, 1994:47). A professora, enquanto investigadora, é o instrumento de recolha de dados mais significativo; ou seja, «(...) os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto (...)» (Idem, 1994:48).

b) «A investigação qualitativa é descritiva» (Idem, 1994:48). A análise e apresentação dos resultados é desenvolvida através de texto escrito que é representativo das várias panorâmicas que os professores entrevistados detêm da problemática em investigação.

c) «Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos» (Idem, 1994:49). É fundamental perceber como é que os docentes encaram a passagem de um modelo de ensino para outro e de que forma poderá esse modelo melhorar o sucesso educativo face às exigências a que os professores do primeiro ciclo estão sujeitos.

d) «Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva» (Idem, 1994:50). Tendo em conta as opiniões dos professores entrevistados pretendeu-se construir e compilar uma visão que fortifica a estruturação de sentidos sobre o tema em estudo – a pluridocência no primeiro ciclo.

e) «O significado é de importância vital na abordagem qualitativa» (Idem, Ibidem). As perspetivas e ideias que os protagonistas do estudo detêm são fundamentais para a investigação, pois é a partir daquelas que se inferem conclusões sobre o tema.

O guião da entrevista semiestruturada utilizado comporta onze questões/tópicos que serviram de orientação ao entrevistador. Os sujeitos do estudo foram codificados com a letra P e numerados: P1, P2, P3, P4, P5 e P6, de modo a garantir a confidencialidade dos mesmos.

Cada docente entrevistado beneficiou de liberdade para falar francamente sobre os tópicos apresentados focando aspetos que considerasse relevantes do seu ponto de vista que, muitas vezes, se tornaram valiosos para o estudo. À medida que o entrevistado foi abordando determinados assuntos, a linguagem do entrevistador foi sendo adaptada à situação e ao assunto, o que, por vezes, não permitiu o seguimento apresentado no guião da entrevista.

As entrevistas foram realizadas na interrupção letiva, de 7 a vinte um de abril e tiveram uma duração variável entre 30 a 40 minutos. Aos entrevistados foi solicitado autorização para gravar em suporte áudio, ao que todos concordaram. Este procedimento foi de grande utilidade, pois permitiu a transcrição integral dos diálogos. Após este procedimento, as entrevistas foram entregues aos sujeitos para as relerem e assegurarem-se que as informações prestadas correspondiam ao que pretendiam transmitir. Os professores entrevistados reiteraram as dados, não revelando vontade de os modificar.

#### f) Procedimentos para análise dos dados

A apreciação da informação contida nas entrevistas foi submetida à técnica da análise de conteúdo que possibilita a seriação e explicitação dos dados, a fim de organizar categorias e codificações relevantes para a elaboração de um texto pertinente.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de processos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, pretende captar indicadores que conduzam à inferência de dados referentes às condições de realização e receção dessas mensagens (Bardin, 1977).

Sousa (2013) citando Ghiglione & Matalon (2001:182) refere que «a análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistémica e objetiva das características específicas de uma mensagem, permitindo captar informação relevante dos dados, descrevendo e compreendendo o fenómeno a estudar».

Para elaborar a presente investigação em educação foi necessário compilar uma amostra notável de entrevistas. O processo de análise da informação dessas entrevistas baseou-se em três momentos, sendo o primeiro, a descrição, quando se transcreveram todas as entrevistas para o papel; a análise, quando se procedeu à categorização e codificação dos dados; e por último, a interpretação, quando se realizaram as inferências e se *deu voz* aos resultados.

Este processo vai de encontro ao que Bardin (1977:95) , respetivamente, preconiza como: «as diferentes fases da análise de conteúdo, (...) organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1- a pré-análise; 2- a exploração do material; 3- O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação».

Após a transcrição das entrevistas realizou-se a classificação dos variados componentes resultantes das entrevistas. Os objetivos anteriormente traçados revelaram-se facilitadores para a definição de categorias cuja seleção para posterior análise se revelou fundamental, pois foi a etapa em que a simplificação dos dados demonstrou que era possível encontrar harmonia no seio do caos *dos papéis*. Após a contabilização e seriação das características foi possível, então, realizar as inferências dos discursos proferidos para assim proceder à representação da informação recolhida.

Esta ideia é suportada por Bardin (1977:103) quando afirma que «(...) procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registo dos dados» e que «a *codificação* corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que (...) permite atingir uma representação do conteúdo (...) suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...)».

A fim de estruturar o processo de análise de conteúdo das entrevistas seguiram-se as fases seguintes: a) leitura de todas as entrevistas; b) triagem de unidades de significação a codificar através de uma análise temática (sublinharam-se vários segmentos do texto); c) identificação de categorias e subcategorias; d) construção de quadros com as categorias e subcategorias; e) escrita de um novo texto (análise dos resultados) através da interpretação das inferências contidas nas entrevistas.

A leitura aprofundada e exaustiva de todas as entrevistas permitiu a formulação de dimensões e categorias que se apoiaram nos objetivos já mencionados. A análise das informações foi realizada através de grelhas, sempre que se justificou, de acordo com a categorização e codificação anteriormente formulada.

As frases ou excertos de frases e parágrafos similares contidos nas entrevistas foram agrupados de acordo com os objetivos, dimensões e categorias previamente definidos. Dentro das categorias ainda se considerou necessário definir subcategorias.

## **Parte III – Apresentação, análise e discussão dos resultados**

### **Capítulo IV - Resultados**

- Apresentação, análise e discussão dos resultados

A finalidade deste capítulo é a apresentação dos produtos resultantes da análise de conteúdo realizada às entrevistas efetuadas aos professores participantes no estudo. Os resultados são apresentados de acordo com a organização adotada para a sua análise: objetivos, categorias, subcategorias e indicadores.

#### **1. O professor do primeiro ciclo – representações**

A análise que a seguir se apresenta relaciona-se com as características que os professores atribuem à profissão, à preparação das aulas (prática pedagógica), o tempo de serviço, a forma como o professor vê hoje o ensino e as causas para o (des)contentamento com o mesmo e, por fim, a formação acadêmica e o percurso profissional.

##### **a) Relativamente à profissão**

A análise dos dados permite perceber que existe um sentimento de desagrado em relação a ser professor no primeiro ciclo. Dos seis participantes no estudo, quatro referiram que agora é complicado e que há muita burocracia. Dois referiram que é uma profissão desmotivante e que é difícil ter vida própria. Os professores P1, P2 e P4 afirmaram o seguinte, respetivamente.:

(...) *Há um prolongamento que não deveria haver.* (...)

(...) *É só números.* (...) Aludindo às crianças que agora são vistas como números.

(...) *Pagam menos e exigem mais.* (...) É uma referência às políticas governativas.

##### **b) Relativamente à prática pedagógica**

No entanto, no que concerne à preparação de aulas, a maioria concordou que gosta de trabalhar com as crianças. Dois professores mencionam outras ideias.

(...) *Gosto por trabalhar com os miúdos.* (...) – P3, P4, P5 e P6

(...) *Já não é divertido.* (...) – P4

(...) *Preparação de aulas.* (...) – P1

**c) O Tempo de serviço** dos professores entrevistados situa-se entre os 15 e os 26 anos. O facto de todos os sujeitos possuírem um número de anos considerável de prática pedagógica permite formularem opiniões sobre o item seguinte.

**d) O ensino hoje**

A profissão de professor sofreu várias alterações ao longo dos anos, tal como foi apresentado em capítulo próprio. Atualmente, o professor do primeiro ciclo desempenha diversas funções que causam transtorno ao exercício do ofício. Nesta questão, os professores entrevistados estabeleceram uma comparação entre o ensino no referido ciclo, na altura em que começaram a exercer a sua prática pedagógica e atualmente.

Quatro entrevistados concordaram que é muito diferente. (P1, P2, P3 e P4)

Três referiram que há muita burocracia. (P1, P3, e P5)

Dois afirmaram que os alunos agora estão melhor preparados. (P1 e P4)

Dois referiram que é positivo. (P1 e P2)

Outros dois indicaram que os pais não colaboram. (P4 e P6)

O Professor P6 referiu que os pais querem mandar na escola.

O professor P4 disse que os miúdos são mais desapegados e que há uma maior carga horária.

**e) Descontentamento face à profissão**

Os dissabores com a profissão de professor do primeiro ciclo deve-se à conjuntura política e social atual, aos aspetos economicistas intrinsecamente ligados à sociedade e à perda do estatuto social da profissão. Esta subcategoria está interligada com as representações que os sujeitos entrevistados realizaram sobre a profissão. As razões apresentadas mostram estar relacionadas com os problemas reais do exercício da mesma.

Cinco dos seis professores entrevistados referiram que estão descontentes com a profissão, à exceção do professor P6.

*(...) eu adoro daquilo que faço, adoro ensinar, adoro lidar com as crianças, adoro vê-las evoluir e apesar do mal estar geral nas escolas não mudava a minha profissão por nada.*

Como causas apontaram o stress (P1, P2, P3, P4 e P5); a burocracia (P2, P3, P4 e P5); o professor P1 indicou a pressão; o professor P5 referiu a forma como o ensino está a ser pensado; e todos concordaram que há uma falta de apreço pelo professor. No entanto, cinco

dos sujeitos aludiram ao gosto por trabalhar com crianças (P1, P2, P4, P5 e P6).

**f) A formação académica e o percurso profissional** dos entrevistados são apresentados no seguinte quadro.

Quadro 4.3 – Formação académica e percurso profissional dos protagonistas do estudo.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Professores do 1.º ciclo	X					X
Professores do ensino básico: variante de Português e Inglês			X	X		
Variante de Matemática e Ciências		X			X	
1.º ciclo regular	X	X	X	X	X	X
2.º ciclo					X	
Apoio educativo		X		X		X
Animação						X
Ensino recorrente					X	
Estabelecimento profissional					X	
Formação					X	
Público	X	X	X	X	X	X
Privado	X					

Através da observação do quadro e do conhecimento da investigadora acerca dos sujeitos entrevistados, é possível afirmar que atualmente todos os professores exercem a sua função em estabelecimentos públicos e no primeiro ciclo do ensino básico.

Seis deles encontram-se no ensino regular e um nos apoios educativos. Dos seis professores entrevistados, dois possuem formação apenas para o primeiro ciclo e os outros quatro para o primeiro e segundo ciclos, nas variantes de Português /Inglês e Matemática/Ciências.

Apenas um professor vivenciou outras experiências ao nível do ensino: ensino recorrente, estabelecimento prisional, formação e segundo ciclo.

O professor P6 desenvolveu funções de animação, mas durante um curto espaço de tempo (um mês).

## **2. Concepções sobre os dois modelos de prática letiva: monodocência e pluridocência**

Os professores entrevistados consideraram existir aspectos positivos e aspectos negativos no modelo de pluridocência que advêm da experiência (ou falta dela) nos seus contextos de trabalho.

### **a) Vantagens da pluridocência**

Uma das vantagens em que os sujeitos se mostraram todos de acordo foi:

*(...) Trabalhar a área que mais gosta. (...)*

Cindo dos professores entrevistados referiram que a pluridocência proporciona mais tempo para preparação de aulas (P1, P3, P4, P5 e P6).

Os professores P1, P4 e P5 referiram maior disponibilidade para a vida pessoal.

Os sujeitos P4 e P5 emitiram a mesma opinião quando indicaram:

*(...) Trabalhar de uma maneira mais partilhada. (...)*

*(...) Coadjuvação, equipas pedagógicas. (...)*

*(...) Rentabilização dos recursos humanos. (...)*

O professor P5 indicou:

*(...) Maior sucesso educativo. (...)*

E os professores P1 e P4 mencionaram:

*(...) Não ser sempre o mesmo professor. (...)*

### **b) Desvantagens da pluridocência**

Só dois dos sujeitos se mostraram consensuais na mesma resposta:

*(...) Só para duas disciplinas, não. (...)* (P2 e P5) Inferindo-se daqui que concordam com a pluridocência, mas em mais de duas disciplinas.

As restantes respostas variaram de acordo com o professor entrevistado.

*(...) Responsabilidade por outra turma. (...)* (P3)

*(...) Deixar de ter a sua turma. (...)* (P4)

*(...) Desorientação dos alunos no início do ano. (...)* (P4)

*(...) Não poder gerir o tempo à sua maneira. (...)* (P4)

*(...) Não haver um professor como referência. (...)* (P6)

*(...) Menos convivência com os miúdos. (...)* (P6)

Ao nível das vantagens de exercer a prática letiva na modalidade de pluridocência, os

professores entrevistados referem opiniões que são comuns entre eles e que expressam aspetos extrínsecos à sua identidade pessoal, mas que se identificam com a profissional; pois as vantagens evocadas centram-se no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e na melhoria do sucesso educativo.

A maioria das desvantagens apresentadas pelos professores quando se referem ao exercício da pluridocência prende-se com motivos ligados ao processo de ensino e aprendizagem, mas ao nível pessoal. Apenas um apresenta uma razão que se coaduna com o aluno.

### **c) Experiência em pluridocência**

Três dos seis sujeitos entrevistados referiram não possuir experiência na pluridocência (P2, P3 e P6). No entanto, pelos seus discursos, em questões diferentes, foi possível verificar que trabalharam em coadjuvação com professores de Educação Musical.

P2 – *Eles gostam. (...) Às vezes estou aqui nas aulas e eles falam no Carlos.* (Referência ao professor de Educação Musical.)

P3 – *Os alunos criaram laços com o professor de Música porque quando ele vem à sala, os alunos demonstram satisfação.*

P6 – *Só não dou Música porque tenho coadjuvação. E até acho muito benéfico (...) Em coadjuvação noto que a área é trabalhada de outra maneira (...).*

O professor P1 já desenvolveu este modelo de prática letiva em projetos, o professor P4 no apoio educativo, em substituições e no contacto com outras escolas que desenvolviam este tipo de modalidade. O professor P5 já praticou a pluridocência no segundo ciclo e em permuta de professores no primeiro ciclo.

### **d) Disciplinas com mais importância**

Hoje em dia, face aos testes intermédios realizados no 2.º ano e aos exames nacionais praticados no 4.º, há disciplinas cuja carga horária é superior, logo há uma maior incidência, por parte dos professores, no trabalho realizado relativamente a essas disciplinas.

Todos os professores indicaram o Português e a Matemática como as disciplinas a que dão mais importância, sendo as expressões as que dão menos. Todos os entrevistados concordaram que as causas para isso acontecer se deve:

à (...) *Imposição do ministério. (...)*

aos (...) *Exames nacionais. (...)*

### **3. Importância dada aos laços afetivos**

A relação entre o professor e o aluno e vice-versa é o ponto fulcral no processo de intervenção educativa. O êxito das aprendizagens encontra-se intimamente ligado à relação que o professor mantém com os alunos (na sala de aula e não só). As relações socioafetivas e pedagógico-didáticas assumem uma importância idêntica no desenvolvimento das aprendizagens.

#### **a) Interligação entre laços afetivos e desenvolvimento das aprendizagens**

##### **- com um professor**

Os sujeitos P1, P2, P4, P5 e P6 consideraram:

*(...) Fundamental. (...)*

Os sujeitos P1, P3, P5 e P6 referiram:

*(...) Facilitador das aprendizagens. (...)*

##### **- com mais do que um professor**

Os professores P1, P3 e P5 indicaram que :

*(...) Criam também laços. (...)*

Os professores P2, P3 e P5 referiram que:

*(...) Não afeta as aprendizagens. (...)*

O professor P4 indicou que:

*(...) Com a idade (os alunos) tornam-se mais independentes)...*

E o professor P6 declarou que:

*(...) É um trabalho impessoal. (...)*

### **4. Relação entre as exigências no primeiro ciclo e o professor da monodocência**

Os novos programas, os currículos vastos, as componentes letiva e não letiva, a burocracia, as provas nacionais que contribuem para a transição de ciclo e o ranking das escolas foram apresentados como exigências que os professores têm de cumprir a par com a preparação de aulas e lecionação. O ensino atual não se restringe à abertura dos livros e às crianças lerem e estudarem. Há uma panóplia de diretrizes a serem cumpridas e que, nem sempre, se harmonizam ou são facilitadoras das aprendizagens.

### **a) As exigências no primeiro ciclo**

Os professores do primeiro ciclo, a par com as 25 horas letivas, 2 horas de componente de estabelecimento, atendimentos semanais aos encarregados de educação, reuniões com técnicos, vigilância ao recreio... ainda têm de ter tempo para a preparação de aulas para 9 disciplinas (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Expressão Dramática, Expressão Musical, Educação Físico-Motora, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar). Essas aulas devem ser motivantes e que se enquadrem no perfil de dinamismo, inovação e transversais a todas as disciplinas, incluindo as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). A Educação Sexual também é uma componente do currículo com seis horas anuais.

Face aos fatores apresentados, cindo dos professores entrevistados concordaram que o trabalho no primeiro ciclo: (...) *É exaustivo.* (...) (P1, P3, P4, P5 e P6).

Os professores P1, P2, P4 e P5 referiram que *as exigências atuais não lhes deixam tempo para preparar aulas interessantes.*

Os professores P3 e P5 mencionaram que *o professor do primeiro ciclo tem de fazer tudo.*

Os professores P2, P4 e P5 consideraram que *se dá mais importância aos papéis do que à preparação das aulas.*

Apenas o professor P6 considerou o seguinte:

(...) *Nós somos capazes.* (...)

### **b) O futuro passa pela pluridocência**

Quando questionados sobre a possibilidade de enveredar pela pluridocência, os professores P1, P2, P3, P4 e P5 indicaram:

(...) *Sim.* (...)

O professor P6 referiu que:

(...) *Só se for coadjuvação e não por iniciativa minha.* (...)

Salienta-se o facto de este ser o único professor que não mostrou interesse pela prática do modelo citado.

## **Conclusões**

A organização pedagógica da escola do primeiro ciclo é alvo de uma atenção mais concentrada desde a publicação da LBSE que veio trazer inovação a todo o processo de ensino e aprendizagem.

O presente relatório apresenta as diversas perspectivas existentes na literatura sobre as dimensões incluídas no trabalho – a pluridocência no primeiro ciclo. O recurso a instrumentos e abordagens diferentes para obtenção de informação sobre o tema esteve na base da investigação empírica que também sustenta a presente investigação.

O objetivo principal era conhecer a(s) visão(ões) dos professores do primeiro ciclo face à pluridocência neste nível de ensino. Com os resultados já apresentados resta salientar os aspetos que se revelam mais significativos e refletir sobre o seu conteúdo, procurando enquadrá-los nos textos teóricos apresentados.

Para levar a cabo este estudo optou-se por um paradigma qualitativo que assenta em posições fenomenológicas e interpretativas, o qual assume particular importância na presente investigação que incide sobre os pensamentos dos sujeitos entrevistados. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (Bogdan & Bilken, 1994).

Com esta metodologia pretende-se estudar tudo o que forma ou constitui uma unidade de análise e que faz com que essa seja o que realmente é (Martínez, 2006). O estudo realizado pretendeu obter um melhor conhecimento acerca das representações dos professores entrevistados face ao professor do primeiro ciclo, relativamente à profissão, à prática pedagógica, ao tempo de serviço, às ideias sobre o ensino atual, ao descontentamento face à profissão, à formação académica e percurso profissional; compreender as conceções sobre a pluridocência e monodocência, vantagens e desvantagens; entender a importância que os docentes atribuem aos laços afetivos e ao desenvolvimento das aprendizagens; e, por fim, compreender a relação entre as exigências no primeiro ciclo e a prática da monodocência.

Os professores sobre os quais recai o estudo possuem um tempo de serviço que se situa entre os 15 e os 26 anos e cuja formação académica também é abrangente, pois possuem conhecimentos que vão além do ensino na área em causa. Alguns são detentores de um percurso profissional rico em experiências que não se restringem ao ensino no primeiro ciclo público, o que lhes confere uma visão alargada sobre os aspetos políticos, laborais e

pedagógicos que reinam na profissão.

No que concerne às representações sobre os professores do primeiro ciclo, a profissão sofreu um revés e impera um descontentamento face à conjuntura que atualmente descreve a arte de ser professor. Embora o gosto por lecionar, preparar aulas e a interação com os alunos se mantenha, existindo uma satisfação geral pela forma como as capacidades dos alunos estão a ser desenvolvidas; todo o cenário envolvente torna a profissão desgastante, desmotivante e experienciadora de sentimentos de impotência face aos problemas vividos economicamente e à perda visível de estatuto social nos últimos anos.

Quanto às conceções que se realizam sobre os dois modelos de docência: mono e pluridocência, é visível a resistência por parte de um professor (que difunde a opinião de muitos outros) quando se menciona a última, mas também a falta de informação sobre este modelo. A coadjuvação que existe no nosso sistema educativo desde 1986 (Lei n.º 46/86) é uma forma de pluridocência, embora pouco praticada. Desde sempre que a monodocência se encontra associada ao primeiro ciclo, pelo facto de existir um único professor para uma turma e, de preferência, ao longo de 4 anos. No entanto, a coadjuvação já é praticada há 28 anos. Quando existe mais do que um professor a lecionar numa turma já não se justifica o termo monodocência.

Denota-se alguma confusão por parte do professor que apresenta uma certa resistência à pluridocência, pois tal como o mesmo menciona, na sua turma pratica-se a coadjuvação na disciplina de Educação Musical e o mesmo considera bastante produtivo, pelo facto de o professor de Música desenvolver atividades motivadoras.

O docente justifica a não concordância com a pluridocência por deixar de ter a sua turma e não existir um professor como referência. No entanto, tal não se verifica porque a turma continua a ser a sua; e no caso da permuta de professores nas disciplinas de Português e Matemática, a turma permanece do professor titular dessa turma, podendo assumir o título de professor-tutor que é o professor de referência para os alunos. Tome-se como exemplo o segundo ciclo, o professor diretor de turma, é o professor de referência para os alunos, que o procuram e que contacta com os encarregados de educação.

Outro exemplo a ter em conta é as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que surgiram há alguns anos, a fim de preconizar o ideal político de *escola a tempo inteiro*. Estas atividades surgiram no primeiro ciclo, em horário pós letivo e são ministradas por professores específicos para cada uma das várias disciplinas (atividades), existindo um professor para cada uma. Portanto, os alunos do primeiro ciclo já contactam com diversos professores, não se colocando a questão do único professor como referência. Além disso, o

professor titular de turma é responsável pela supervisão destas atividades e pela planificação conjunta das aulas. Neste aspeto, o professor do primeiro ciclo assume uma função semelhante à de diretor de turma, pois é o veículo transmissor do desenvolvimento, assiduidade, pontualidade e comportamento dos discentes, junto dos pais e encarregados de educação. Face a estas funções, o professor do primeiro ciclo não perdeu o seu estatuto de professor da turma.

A consonância entre todos os professores sobre as vantagens da pluridocência centra-se no tempo para preparar aulas, pois todos admitem que é essencial o docente dispor de tempo para preparar aulas interessantes, motivadoras e que apelem ao sentido crítico dos alunos, por oposição às aulas expositivas.

Muitos profissionais do primeiro ciclo manifestam relutância em ter outro professor na sala de aula (no que concerne à coadjuvação) e em deixar a sua turma (permuta de professores), mas estas preocupações são típicas da já referida mudança de mentalidade, que é possível, mas que demora o seu tempo.

A mudança em educação deve ser encarada como inovação «(...) uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa. A inovação não é uma simples renovação, pois implica uma rutura com a situação (...). Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo"(...)» (Cardoso, 1997).

A transformação que está a ocorrer, atualmente, nas escolas portuguesas do primeiro ciclo deve-se à abertura das mentalidades do corpo docente e à legislação publicada nos últimos dois anos. Ou seja, não é uma mudança que decorra no âmbito deste projeto de investigação, mas sim à luz das novas circunstâncias educativas que têm por base o sucesso educativo, deixando abertura aos professores para optar por um modelo do professor único ou por vários professores numa turma.

A título pessoal, na escola do primeiro ciclo onde leciono, há dois anos atrás quando a legislação permitiu a permuta de professores, num universo de 26 docentes, apenas dois aderiram a esta novidade. Eu não consegui persuadir os meus colegas de ano a permutar nas disciplinas mencionadas. No ano letivo transato, os dois professores mencionados saíram da escola e nenhum dos outros mostrou interesse na permuta (contra minha vontade). No entanto, o *feedback* dos dois professores que permutaram foi tão positivo junto dos colegas e da direção da escola que no próximo ano letivo (2014-2015), os professores do primeiro ano (quatro docentes) vão aderir à permuta (incluindo eu). Para tal, também contribuiu o discurso da diretora nesse sentido.

Almeida (2008), presidente à data da Confap (Confederação Nacional das Associações

de Pais) referindo-se ao estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação (abordado em capítulo próprio), indica que aquela «(...) concorda totalmente com os princípios do estudo (...) e temos uma ideia própria sobre o assunto: a introdução de mais de um professor logo a partir do 1º ano do 1º ciclo» e que «A Confap defende que no 1º ciclo, logo a partir do seu 1º ano, deverá ter um professor de línguas, outro de matemática e outro de expressões, como a musical ou artística».

Relacionado com este aspeto da educação estão as disciplinas que possuem maior carga horária: Português e Matemática que são as mais trabalhadas no horário letivo do primeiro ciclo. Embora todas as disciplinas tenham importância para o desenvolvimento das variadas competências que formam o ser humano; na realidade, o Português e a Matemática desempenham um papel predominante na preparação das aulas dos professores que, propositada ou despropositadamente, descurem as restantes. A pressão a que os professores do primeiro ciclo estão sujeitos face aos testes intermédios e aos exames nacionais leva a que os mesmos concentrem as suas prioridades nas referidas disciplinas que influenciam as metas e o *ranking* das escolas.

Sebastião (2010:15) afirma que «as escolas e os professores cada vez mais treinam os alunos para o exame e cada vez se preocupam menos com os conhecimentos, com as aprendizagens, com as capacidades desenvolvidas e com as atitudes face ao saber e ao trabalho».

Embora não concorde totalmente com esta afirmação, o sistema político que suporta o processo educativo leva a que assim seja; no entanto, os professores conscientes do trabalho que necessitam realizar utilizam todos os meios e, por vezes, significa colocar de lado a vida pessoal (tal como afirma um docente entrevistado), para incutir nos alunos o gosto pela escola, para desenvolver as competências essenciais, para proporcionar descobertas e para apresentar dilemas que levem os alunos a escolher o melhor caminho apresentando justificações válidas.

No que concerne à relação entre os laços afetivos e o desenvolvimento das aprendizagens, um não poderia existir sem o outro, mas em qualquer nível de ensino. O professor que proporciona momentos enriquecedores na sua sala de aula ou que ouve os seus alunos e se interessa pelas suas opiniões, ideias e ideais já conquistou e proporcionou o interesse necessário para que a disciplina resulte em sucesso. O empenhamento do professor face à disciplina e aos seus alunos é fundamental e atua como facilitador das aprendizagens.

A maioria dos professores entrevistados assume que, futuramente, as suas aulas no primeiro ciclo passarão pela prática da pluridocência, uma vez que as exigências que grassam

o ensino público, concretamente no ciclo mencionado, são cada vez mais, tornando-se incompatíveis com a lecionação de nove disciplinas que não são estanques, pois impera a interdisciplinaridade e que devem ser transversais com outras áreas como as TIC.

O facto de estes professores estarem recetivos à mudança identifica-se com a ideia apresentada sobre identidade, já que segundo Marcelo (2009:4) «é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida».

Os protagonistas do estudo admitem que o futuro educacional do primeiro ciclo passa pela adoção de um modelo educativo com vários professores (e que já acontece), devido também às exigências a que estes profissionais estão sujeitos e pelo facto de que qualquer professor que preze o trabalho que realiza, necessitar de tempo para preparar as suas aulas condignamente e que surtam efeito nos alunos, os verdadeiros agentes do processo de ensino e aprendizagem.

A coadjuvação ou a permuta de professores minimiza o confinamento sentido pelos professores na sala de aula e proporciona uma planificação de aulas e procedimentos baseada no trabalho de colaboração. O contributo dos docentes intervenientes na turma é valioso para o desenvolvimento da identidade profissional e auxiliador no bem estar docente. Sob esta perspetiva, é possível realçar as aprendizagens significativas de parte a parte: tanto para os alunos que beneficiam do conhecimento de vários professores, como para os professores que discutem ideias com o objetivo de seleccionar as melhores estratégias e metodologias a aplicar na turma.

## **Reflexão final**

A frequência do curso de mestrado 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, assim como a elaboração do presente relatório constituíram um importante instrumento de aprendizagem e reflexão sobre atividades/estratégias/metodologias aplicáveis na sala de aula. Este curso e a investigação a que conduziu têm assumido um papel decisivo na minha prática pedagógica diária, pois através deles tenho-me apercebido o quanto ainda tenho para aprender e partilhar com os colegas e alunos a nível social, cultural, pedagógico. Tem sido, de facto, um percurso que me tem permitido alargar os horizontes na área dos conhecimentos sobre educação que jamais poderia alcançar se não tivesse na base um incentivo para tal: a inscrição no mestrado, a frequência das aulas, a interação com professores e colegas e o apoio da professora orientadora do relatório.

A construção do conhecimento, cuja teoria construtivista, na sua forma mais rudimentar, se baseia, esteve na base deste estudo. Tal como o que é desenvolvido na sala de aula: o ensino pela descoberta.

Ramos (1997) afirma que «formar pessoas preparadas para intervir de forma crítica e criativa na sociedade em construção acelerada, pessoas disponíveis para a mudança, com capacidade de aprender em cada dia com os factos novos que experienciam, com capacidade de se desenvolver, concomitantemente, com a sociedade em que interagem, são objetivos da "educação"».

Esta afirmação é válida tanto para os professores que devem estar permanentemente atualizados quer ao nível dos conhecimentos, quer aos nível da intervenção educativa; como para os nossos alunos. É através da descoberta, do desenvolvimento do pensamento crítico que as crianças se formam cidadãos conscientes da sociedade em que se inserem.

Desde o início da minha atividade profissional que faço questão de frequentar ações de formação com o intuito de me manter atualizada e assim contribuir para o bom desenvolvimento pedagógico dos meus alunos. Portanto, a frequência deste curso foi encarada, desde o início, como algo que iria contribuir para a minha formação pedagógica, profissional e relacional.

Também posso afirmar que tenho tentado contrariar o sentimento de mal-estar docente, focado várias vezes ao longo do estudo, que se traduz na intensificação do trabalho do professor, no alargamento das suas funções administrativas, que conduzem a uma redução

do tempo para análise e reflexão sobre a prática pedagógica e as aprendizagens dos alunos.

No primeiro ciclo, estas situações aliadas ao isolamento do professor na sua sala de aula (que ainda existe) e que na única meia hora de intervalo aproveita para colocar em dia as papeladas, ou para corrigir alguns trabalhos dos alunos, ou para proporcionar um apoio mais individualizado a um aluno que está com dificuldades, ou para efetuar telefonemas para os pais, ou psicólogos... não permitem que os professores reflitam em conjunto e debatam o melhor caminho a seguir na intervenção educativa.

Muitas vezes, a falta de momentos de debate de ideias e opiniões e partilha de experiências está na base da tal dificuldade de mudança e inovação em educação que também se focou várias vezes neste estudo. A meu ver, a renitência em mudar por parte dos professores do primeiro ciclo, também se traduz no receio de daí advir uma maior carga laboral. Grande parte do trabalho dos professores do primeiro ciclo é feito em casa e, frequentemente, a família é relegada para segundo plano.

A falta de reconhecimento por parte da sociedade e da restante classe docente pela especificidade do primeiro ciclo, é outro fator que causa revolta nos professores deste grau de ensino que não veem o mérito que lhes é devido.

Na minha opinião, o professor do primeiro ciclo é igualmente responsável por estas situações: não são recetivos à mudança por receio de terem mais trabalho; no entanto, com o tempo, esse trabalho reflete-se nos frutos recolhidos; em alturas próprias em que é possível manifestar as suas opiniões, preferem ficar em casa. As manifestações de professores que têm ocorrido nos últimos anos apresentam uma baixa percentagem de professores do primeiro ciclo.

Considero que a permuta de professores nas disciplinas de Português e de Matemática é uma mais valia em todos os níveis focados ao longo desta investigação. Sendo as duas disciplinas que atualmente detêm maior importância no currículo português (exames nacionais, testes intermédios, maior carga horária), o tempo dispendido na preparação das suas aulas é diminuído se o professor só tiver uma delas. A nível de burocracia (planos de acompanhamento pedagógico, plano de trabalho da turma, planificações anuais, mensais e diárias, sumários), o trabalho do professor também seria facilitado. Haveria lugar para troca de opiniões e partilha de responsabilidade sobre a turma com outro professor, permitindo um processo educativo aberto e partilhado sobre as melhores opções pedagógicas relativamente aos alunos, individualmente, e à turma, no geral. Maior dedicação do professor à disciplina pela qual ficaria responsável e, naturalmente, mais tempo disponível para essa disciplina e para a sua vida pessoal.

Volto a referir a partilha de responsabilidade pela turma pelo facto de constituir uma vantagem muito importante. É com frequência que muitos docentes evitam e não gostam de falar com os pais e/ou encarregados de educação por não sentirem apoio por parte destes quando as informações relativamente aos seus educandos, não são as mais favoráveis. Se a turma tiver dois professores cujas informações forem idênticas, o encarregado de educação não terá tantos argumentos (muitas vezes infundados) para contrariar as opiniões dos professores.

As vantagens são a todos os níveis: profissional, pedagógico, pessoal, social e psicológico.

## Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2009). *Considerações finais e recomendações do estudo*. Relatório do Estudo «A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos». Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Afonso, N.; Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora/INAFOP.

Afonso, N. (2009). *Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Relatório do Estudo «A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos». Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Almeida, A. (1997). *Metodologias de Investigação em Ciências da Educação: Questões Epistemológicas*. In Estrela & J. Ferreira (Eds), *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Anjos, M. (2007). *Identidade profissional dos professores do primeiro CEB: uma identidade em crise*. Porto, Universidade Portucalense.

Angulo, V. (1986). *Enfoque modular de la enseñanza: el autoperfeccionamiento del profesor*. Bogotá, Cincel-Kapelusz.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação – Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Benavente, A. (2001). *Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Revista Ibero – Americana de Educação*, 27, pp. 99-123.

Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Associação Académica da Universidade da Madeira. *Revista JA*, 64:VII, pp. 40-43.

Bettencourt, A. M; Soares, M. A.; Santos, M. E. B. (2009). Em busca do segredo finlandês. Direção – Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação, Lisboa. Revista Noesis, 76, janeiro/março, pp. 50-55.

Bardin. L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

Bell. J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa, Gradiva.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto editora.

Cardim, J. (2000). *O sistema de formação profissional em Portugal*. Monografia sob a responsabilidade do Inofor – Instituto para a Inovação na Formação a pedido do CEDEFOP. [consult.13 ago.2014]. Disponível em:

[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/213/7009pt.html](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/213/7009pt.html)

Cardoso, A. (1997). *Educação e Inovação*. Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. Revista Millenium, 6, março. [consult.13 ago.2014]. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J.; Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. Revista Psicologia Educação e Cultura, 13:2, pp. 355-379.

Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, Ed. La Muralla.

Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2005) *Research methods in education*. London and New York. Routledge/Falmer. Taylor & Francis Group.

Diário da República, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Diário da República, Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho.

Diário da República, Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio.

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In Handbook of Research on Teaching (3rd).

Fino, C. N.; Sousa, J. M. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade*. Revista de Estudos Curriculares, 1 (2). [consult.16 mai.2014]. Disponível em:

<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf>

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa. Monitor. 1:13. [consult.10 set.2014]. Disponível em:

<http://www.scribd.com/doc/183853257/41038-Metodos-Qualitativos-Uwe-Flick2005-Metodos-Qualitativos-na-Investigacao-Cientifica-Lisboa-Monitor>

Fraenkel, R.; Walen (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York, McGraw-Hill.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.

Flores, M.; Viana, I.; Day, C. (2007). *Profissionalismo docente em tempos de mudança: um estudo luso – britânico*. Universidade do Minho. [consult.04 abr.2014]. Disponível em:

[http://www.google.pt/?gfe\\_rd=cr&ei=5Pf-U-mKJcPe8ge5xICAAw#q=PROFISSIONALISMO+DOCENTE+EM+TEMPOS+DE+MUDANÇA:+UM+ESTUDO+LUSO-BRITÂNICO](http://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=5Pf-U-mKJcPe8ge5xICAAw#q=PROFISSIONALISMO+DOCENTE+EM+TEMPOS+DE+MUDANÇA:+UM+ESTUDO+LUSO-BRITÂNICO)

Forte, A. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do primeiro CEB*. Universidade do Minho.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação*. Loures, Lusociência.

Gaspar, M. S. P. (2003) *Perspetivas de professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o currículo*. Faro: Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação (Ensino Básico).

Gaspar, T. (2009). *Organização da educação das crianças dos 0 aos 12 anos em seis países*. Relatório do Estudo «A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos». Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Piados, Barcelona.

[consult. 07 mai.2014]. Disponível em:

<http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>

Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma carreira em Análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

Gonçalves, J. A. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão*. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, 8, jan/abr.

[consult.13 ago.2014]. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Goodson, I. (2000). *Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*, in: A. Nóvoa (Org.) (2.ª Ed.). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora.

Hardgreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide, McGraw-Hill.

Herdeiro, R.; Silva, A. M. C. (2009). *Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1.º CEB*. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Atas do X Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagogia*. Braga, Universidade do Minho.

[consult.13 ago.2014]. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9813/1/Carreira%20e%20Desenvolvimento%20Profissional.pdf>

Leite, C. (2000). *Monodocência – Coadjuvação*. In *Gestão Curricular no primeiro Ciclo*. *Monodocência – Coadjuvação*. Encontro de Reflexão. Viseu, Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica.

Leite, C. (2009). *Em busca do sucesso escolar*. Revista Noesis, n.º 78, julho/setembro. Direção – Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Leite, C. (2010). *Desafios colocados à escola portuguesa*. Colóquios e Conferências Parlamentares. Conferência «Que currículo para o século XXI?» Lisboa. Comissão de Educação e Ciência. Assembleia da República.

Lourenço, C. (2005). *Comunicações, Estado e Educação: As Campanhas de Alfabetização na Década de 1950*. Almada, Museu da Cidade de Almada. [consult.03 mai.2014]. Disponível em: <http://cristinabarcoso.com.sapo.pt/inv.htm>

Marcelo, C. (2009). *A identidade docente: constantes e desafios*. Belo Horizonte: Formação Docente. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente, 1:1, ago./dez. [consult.22 jun.2014]. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

Martínez, M. (2006). *La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual)*. Revista IIPSI, 9 (1), pp. 123-146.

Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar. A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Universidade da Madeira.

Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no primeiro Ciclo*. Universidade de Lisboa. [consult.04 abr.2014]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1991). *Formação de professores e profissão docente*. In Ciências da Educação em Portugal – Situação atual e perspetivas. Porto, SPCE. [consult.22 jun.2014]. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)

Palma, J. B.; Pedro, J. C.; Hespanha, M. C.; Boal, M. E.; Serrano, M. F.; Damião, . J.; Mendes, M. T.; Antubes, M. R.; Vilão, J.; Mourão, M. S. (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Ministério de Educação de Portugal Y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid: Espanha. [consult.03 mai.2014]. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/>

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Relatório do Estudo «A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos». Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Pereira, F.; Carolino, A. M.; Lopes, A. (2007). *A formação inicial de professores do primeiro CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente*. Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação, 20 (1). [consult.04 mai.2014]. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>

Prova final de Português. Primeiro ciclo do ensino básico. Prova 41/1.<sup>a</sup> fase/2014. Ministério da Educação e Ciência. Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

Quivy, R.; Campenhouldt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, L. (1995). *O papel da Psicologia na promoção do desenvolvimento humano*. In Viva a Ciência '94'. Viseu: Departamento Cultural do I.S.P.V.

Ramos, L. (1997). *A Intervenção da Psicologia Atual na Formação de Professores de Hoje (para o sucesso educativo de todos)*. Instituto Politécnico de Viseu, Viseu. Revista Millenium, 8, outubro. [consult.17 abr.2014]. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/va8\\_psic.htm](http://www.ipv.pt/millenium/va8_psic.htm)

Roldão, M. (2000). *Gestão Curricular – A Especificidade do primeiro Ciclo*. In Gestão Curricular no primeiro Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu, Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2009). *Que educação queremos para a infância?*. Relatório do Estudo «A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos». Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Sanches, I. (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação – ação à educação inclusiva*, Revista Lusófona de Educação, 5, pp. 127-142.

Sarmento, M. (2009). *Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. Relatório do Estudo «A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos»*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Sebastião, J. (2010). *Comentário à intervenção «Que currículo para o século XXI?»* Lisboa. Comissão de Educação e Ciência. Assembleia da República.

Sebastião, J.; Correia, S. (2007). *A democratização do ensino em Portugal*. In Viegas, J., Carreiras, H. & Malamud, A. (orgs.), *Instituições e política (Portugal no contexto europeu, 1)*, CIES – ISCTE, Lisboa, Celta Editora. [consult.28 mar.2014]. Disponível em:

<http://tektix.serveftp.com:8080/ciesobservatorio/index.jsp?page=bibliography&id=1341>

Sim-Sim, I.; Viana, F. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.

Sousa, C. (1992), *O desenvolvimento cognitivo em crianças de 6 a 12 anos: A abordagem de Piaget*. Cadernos Cidine. Dimensões do Desenvolvimento Humano. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Sousa, C. (1993) *Ativação do Desenvolvimento Cognitivo e Facilitação da Aprendizagem – Ensino das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Sousa, C. (1994). *O Modelo de Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Uma das Respostas Possíveis para a Criança do Primeiro Ciclo do Ensino Básico com Dificuldades Especiais*. In IV Congresso Europeu AESMAEF - Association Européenne de Pratiques Multidisciplinaires en Santé Mentale de l' Enfant, l' Adolescent et de la Famille. A Criança e

o Adolescente com Dificuldades Especiais: Que Escola para a sua Autonomia e Integração?  
Aveiro: Edições CIDInE.

Sousa, C. (2013). *Ensaio de um modelo de metodologia qualitativa EE*.

Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto, Porto Editora.

## Webgrafia

*EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. European Commission. Área Eurydice, 2006. [consult.07 jan./23 fev./24fev./13 mar./14 mar.2014]. Disponível em:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Organisation\\_of\\_Single\\_Structure\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Organisation_of_Single_Structure_Education)

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Organisation\\_of\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Organisation_of_Primary_Education)

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-French-Community:Organisation\\_of\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-French-Community:Organisation_of_Primary_Education)

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-German-Speaking-Community:Teaching\\_and\\_Learning\\_in\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-German-Speaking-Community:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education)

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-German-Speaking-Community:Teaching\\_and\\_Learning\\_in\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-German-Speaking-Community:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education)

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation\\_of\\_Single\\_Structure\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation_of_Single_Structure_Education)

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation\\_of\\_Single\\_Structure\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation_of_Single_Structure_Education)

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation\\_of\\_Single\\_Structure\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Organisation_of_Single_Structure_Education)

[file://localhost/\(https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain/Primary\\_Education](file://localhost/(https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain/Primary_Education)

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation\\_of\\_Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Primary_Education)

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Primary\\_Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Primary_Education)

Ministério da Educação e Inovação. *O Modelo «TurmaMais»*. Programas e projetos nas escolas. Outros projetos da DGE. [consult.30 mar.2014]. Disponível em:

<http://www.dgidec.min-du.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=110>

Ministério da Educação e Inovação. *O Modelo «Fénix»*. Programas e projetos nas escolas. Outros projetos da DGE. [consult.30 mar.2014]. Disponível em:

<http://www.dgidec.min-du.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111&ppid=108>

Jornal O Público. *Confap propõe três professores logo a partir do 1.º ciclo*. [consult.07 fev.2014]. Disponível em:

<http://www.publico.pt/educacao/noticia/confap-propoe-tres-professores-logo-a-partir-do1ociclo-1329366>

# **Anexos**

## **Lista de Anexos**

**Anexo 1:** Guião de entrevista utilizado

**Anexo 2:** Tratamento dos dados de uma entrevista semiestruturada (P4)

**Anexo 2 - A:** Protocolo da entrevista P4

**Anexo 2 - B:** Primeiro tratamento da entrevista P4

**Anexo 2 - C:** Pré-categorização

**Anexo 2 - D:** Categorização das unidades de sentido

**Anexo 2 - E:** Categorização comparativa dos dados das entrevistas realizadas

# ANEXO 1

## Guião de entrevista utilizado

**I. TEMA:** A visão que os professores generalistas têm da pluridocência. Possibilidade de adotar este modelo.

**II. ENTREVISTADAS:** Professores do primeiro ciclo.

**III. OBJETIVO GERAL:** Conhecer o modo como os professores do primeiro ciclo encaram a pluridocência face às exigências atuais do ensino.

Dimensões	Objetivos específicos	Formulário de Questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação dos sujeitos.	Legitimar a entrevista e motivar os sujeitos.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Informação dos sujeitos sobre o estudo a decorrer.</li><li>- Informação acerca das intenções da entrevista.</li><li>- Solicitação da colaboração dos sujeitos (essencial para o desenrolar do estudo).</li><li>- Garantia sobre a confidencialidade dos dados e anonimato dos sujeitos.</li><li>- Solicitação para gravação áudio das entrevistas.</li><li>- Colocação dos resultados do estudo à disposição dos sujeitos.</li><li>- Agradecimento pela colaboração e disponibilidade.</li></ul>	Duração: 3 m.

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Observações</b>
Representações acerca do que é ser professor do primeiro ciclo atualmente.	Conhecer as ideias/opiniões dos sujeitos sobre a docência no primeiro ciclo.	Questões sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- os anos que exerce a profissão;</li> <li>- comparação entre a altura em que iniciou a prática pedagógica e os dias de hoje;</li> <li>- o desejo de abandonar a profissão;</li> <li>- o percurso profissional;</li> <li>- a formação acadêmica.</li> </ul>	Duração: 7 m.

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Observações</b>
Identificação do primeiro ciclo com a monodocência/pluridocência.	Conhecer as concepções dos sujeitos sobre os dois modelos de prática letiva.	Questões sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação do primeiro ciclo com a monodocência;</li> <li>- experimentação de pluridocência no primeiro ciclo;</li> <li>- vantagens e desvantagens dos dois modelos;</li> <li>- importância dada às disciplinas do currículo.</li> </ul>	Duração: 10 m.

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Observações</b>
Conhecimento da importância dos laços afetivos.	Compreender a importância que os sujeitos dão aos laços afetivos.	Questões sobre: - a importância dos laços afetivos no desenvolvimento das aprendizagens; - desenvolvimento de laços afetivos e aprofundamento de conteúdos.	Duração: 7 m.

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de Questões</b>	<b>Observações</b>
Depreensão da relação entre as exigências no primeiro ciclo e o professor da monodocência.	Perceber se as exigências atuais ao nível de primeiro ciclo se coadunam com o professor generalista.	Questão sobre: - a compatibilidade das exigências atuais face ao professor monodocente.	Duração: 8 m.

## ANEXO 2

### Tratamento dos dados de uma entrevista semiestruturada (P4)

## ANEXO 2 - A

### Protocolo da entrevista P4

(Legitimação da entrevista.)

**Entr.** – Estabelece uma ligação entre o 1.º ciclo atualmente e a altura em que iniciaste a tua prática pedagógica.

**P4** – É diferente. Em termos de currículo, da invenção das metas, da organização curricular, da constituição de turmas, dos próprios miúdos. Apesar de haver miúdos com dificuldades, hoje em dia são muito mais desapegados da escola e os pais não colaboram. Eu estou a falar especialmente este ano, das turmas que tenho, que dou apoio. Nós chamamos os pais e eles não se interessam, não aparecem. A carga horária: dantes a gente organizava as coisas mais ou menos como queria, tínhamos que dar o programa e organizávamos como queríamos. Agora não. Agora temos x horas para Português, x horas para mais não sei o quê e x horas para... e também há as ofertas de escola. Antigamente não havia nada disso. Não sei se é melhor se é pior.

**Entr.** – Já houve alturas em que pensaste abandonar o ensino?

**P4** – Já. Porque com as papeladas e as burocracias a mais que a gente faz, se calhar, era mais proveitoso estarmos à procura de estratégias e coisas mais interessantes para fazer com os miúdos. É por causa de um PAPI que o menino vai passar o ano? É por causa de escrever as dificuldades que ele tem que vai melhorar? Tu sabes as dificuldades que ele tem, não é preciso um papel. Não é por estar ali escrito. Podias fazer à mesma uma coisinha. Mas eu nem acho que fosse preciso um papel. Podia estar só escrito no registo de avaliação que aquele menino estava a ter um apoio, um ensino mais diferenciado devido às dificuldades. O excesso de papéis faz com que a gente não dê aquilo que podíamos dar. Estamos preocupados em ter

as papeladas todas em ordem e o tempo que perdemos em vez de estarmos a procurar coisas giras que os motivem.

**Entr.** – Será que me podias falar um pouco do teu percurso profissional?

**P4** – Então, entrei para o curso em 92. Trabalho há 18 anos. O meu curso é professores do ensino básico, variante de Português e Inglês, mas tenho estado sempre no 1.º ciclo. Aquilo que aprendi na universidade, embora fosse válido, não me preparou para as coisas... Por exemplo, que no primeiro sítio onde fui dar aulas era encarregada de direção, tinha montes de papelada para fazer e não sabia fazer nada daquilo. Tinha feito falta uma cadeira de legislação, uma que nos ensinasse a fazer essas papeladas todas. Só quando a gente começou a trabalhar é que a gente viu o que é que fazia falta. Alguma vez alguém te ensinou a trabalhar com uma turma com 4 anos diferentes? E dentro desses 4 anos ainda teres um alunos com necessidades educativas especiais ou um com dislexia? E mesmo aqueles *lençóis enormes* que a gente fazia de planificações, aquilo serviu para quê? Acabei o curso em 96. Nos primeiros dois anos andei a saltitar de escola em escola, a fazer substituições. Depois lá consegui ficar nos apoios educativos. Estive 2 ou 3 anos nos apoios educativos, onde também não tinha qualquer formação para isso. Quando eu fui para os apoios educativos, a legislação ainda não estava de modo a que só pudesse dar apoio de ensino especial quem tivesse a formação nesse sentido. Eu cheguei a ter miúdos da educação especial.

**Entr.** – Nessa altura o apoio educativo abrangia tudo.

**P4** – Abrangia tudo.

**Entr.** – Nem havia educação especial, não era?

**P4** – Havia, mas era para casos como o autismo, a cegueira. E havia o professor da educação especial para essas coisas mais específicas. Eu cheguei a dar apoio a um miúdo com paralisia cerebral. Que formação é que eu tinha? Fui procurando, fui falando com as colegas. Nessa altura, por acaso a equipa a que eu pertenci, primeiro a de Faro, depois a de Olhão, faziam muitas formações. Por acaso fiz muitas formações nesse sentido. Agora já não se fazem essas formações. Aliás fazem-se mas tens que as pagar. Mais, fui fazendo formações, umas porque era necessário fazer, outras porque me interessava. Mas eu acho que continua a haver escassez de formação que realmente seja importante.

**Entr.** – Estiveste sempre por aqui, no 1.º ciclo, nas escolas aqui das redondezas...

**P4** – Sim, estive em Faro, depois em Olhão, um mês no Montenegro, quase um ano inteiro em Mata Lobos, que agora já está fechada. Depois fui para Quarteira por erro de concurso, depois

acabei por ficar lá efetiva e depois, devido a problemas de saúde obtive destacamento para ficar aqui em Olhão.

**Entr.** – Identificas o 1.º ciclo com a monodocência?

**P4** – O que é que queres dizer com isso?

**Entr.** – Se para ti o 1.º ciclo significa a monodocência.

**P4** – Isso depende muito das pessoas com quem trabalhas, do agrupamento onde estás e depois da escola do 1.º ciclo onde estás a trabalhar. Porque se te permitirem alargar os horizontes e trabalhar de outra maneira mais partilhada, é possível. Agora há sítios, por exemplo na escola onde eu estou agora, há gente que põe mesmo *os pés à parede* e não quer mesmo dividir, querem a turma só delas. E dizem mesmo que «faz confusão estar com miúdos que não são os meus», mas os miúdos não são delas...

**Entr.** – São da escola, não é? Os alunos são da escola.

**P4** – Pois... E querem dominar tudo o que fazem com a turma, não sei se é uma questão, às vezes de gestão do tempo, porque assim as 5 horas diárias gerem-nas, embora tenham aquele horário que é para cumprir, mas acabam por gerir à maneira delas. E se não dão a hora de Estudo do Meio à segunda feira porque precisam de continuar a Matemática, logo dão noutro dia. Enquanto que se for 2 professores, chega àquela hora e têm mesmo que largar a turma e pronto. Acho que é um bocado isso também. Tenho observado as colegas e acho que lhes faz confusão e depois haver outras pessoas a dar opinião sobre os miúdos delas. Às vezes dizem: «ah, mas eles comigo não fazem isso», acontece isso um bocado. Mas eu acho que o 1.º ciclo pode ser mais. Eu acho que uma das vantagens do 1.º ciclo é que a gente pode fazer dali quase o que a gente quer.

**Entr.** – Pode ser com a coadjuvação, pode ser em equipas...

**P4** – Sim, sim. Eu acho que enquanto no 2.º ciclo isso já não é tão fácil de fazer, embora se possa, mas no 1.º ciclo, então, acho que, acho que temos mais possibilidades de rentabilizar os recursos humanos em prole dos miúdos. Acho que é muito mais fácil. E é uma questão de hábito. Porque depois dizem: «ah, é uma grande confusão para os miúdos». No 1.º período, nas primeiras semanas, no primeiro mês e meio os miúdos andavam baralhados, «agora vou para onde, agora vou para ali, agora não sei quê». Mas agora já não.

**Entr.** – Aí são os miúdos que andam, que trocam de sala?

**P4** – São.

**Entr.** – O professor mantêm-se?

**P4** – Sim.

**Entr.** – Também podia ser ao contrário?

**P4** – Sim.

**Entr.** – Mas não optaram por isso?

**P4** – É uma turma de 2.º e outra de 3.º. Então há duas colegas. Uma dá Português ao 2.º e ao 3.º e a outra dá Matemática ao 2.º e ao 3.º. Então essa que dá Português acaba depois por ter a sala direccionada para o Português e na parede tem as coisas todas de Português. E a de Matemática igual. E há no 3.º ano, outras duas que também fazem isso e no 4.º também. Na escola só há 4 turmas: 2 de 2.º e 2 de 1.º que não fazem isso. E depois estas duas que eu estava a falar de 2.º e de 3.º têm quantos professores? Têm a de Português, a de Matemática, a titular de turma que dá o Estudo do Meio, depois têm o de Educação Física, com outro professor também, têm Expressão Plástica, também é com outro professor. Eu acho que é mais fácil assim.

**Entr.** – São quantos professores? Numa turma são quantos professores?

**P4** – Ora, como eu estava a dizer: têm Matemática com um, Português e Estudo do Meio com outro, no caso de uma; se for a outra, já tem Matemática e Estudo do Meio.

Depois têm Educação Física com outro, Expressão Plástica com outro e Oferta de Escola já não me lembro se é com a titular, também. É conforme os horários. Acabam por ser 3 ou 4. Isso se calhar também é bom para os miúdos porque acabam por não estar sempre o dia inteiro com aquela a *massacrar-lhes o juízo*. Não é?

**Entr.** – Sim, sim.

**P4** – Mesmo para o professor também.

**Entr.** – Tu ainda não experimentaste a pluridocência, não é? No 1.º ciclo.

**P4** – Não, mas agora ali, este ano eu estou no apoio, não é? Mas, também, às vezes quando faltam eu fico com as turmas, eu ando pelas salas todas, acabo por ver como é que as coisas funcionam num lado e no outro. Mas com uma turma minha que depois desse a outras, não.

**Entr.** – Como tens esse contacto, se se proporcionasse experimentarias?

**P4** – Sim, mas tinha que ser Português.

**Entr.** – Valorizas todas as disciplinas da mesma forma, ou umas em detrimento de outras?

**P4** – Isso é um bocado relativo porque todas são importantes para o desenvolvimento social e intelectual da criança, não é? Eu acho que quem arranjou maneira de nós ficarmos a pensar que umas são mais importantes do que outras foi o ministério, *ao fim e ao cabo*, ao criar as provas de Português e Matemática e não querer saber das outras coisas. Porque tu acabas por avaliar Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Expressão Dramática,

Educação Física, Musical. Porque é que eles só fazem exame a Português e a Matemática? É que depois vais perguntar quem foi o 1.º rei de Portugal e depois não sabem quem é. Vais perguntar qual é a constituição de uma planta, às *tantas* ainda perguntam o que é uma planta. Acho que quem acabou por criar esse conceito de umas mais importantes do que outras foi o ministério ao criar essas provas.

**Entr.** – Consideras que possuis formação académica para todas as disciplinas do 1.º ciclo?

**P4** – Acho que estou mais preparada para Português... Se calhar tem mais a ver com os interesses pessoais. Eu gosto mais de Português, se bem que detesto corrigir textos. Gosto mais do Português, dá para fazer mais... A Matemática não, não gosto muito. Embora haja umas partes que... Olha, por exemplo, a parte das frações, detesto aquilo. Estudo do Meio, há partes que também gosto. Português e Estudo do Meio, sim. Matemática não gosto. Mas, por exemplo, no Estudo do Meio, também já não gosto da parte das experiências. Já me aborrece também. Mas por exemplo também gosto da parte da Expressão Plástica. Que aí em termos de formação inicial... Era aprender a fazer aquelas técnicas que eu já não me lembro nada daquilo. Da Musical igual. Serviu para a gente tirar uma fotografia e por lá no livro. Acho que depois sim, posteriormente, com as formações, e estes novos programas... Mas acho que aprendi muito mais nas formações, naquela da Matemática e do PNEP do que propriamente na formação inicial.

**Entr.** – Consideras os laços afetivos criados entre o professor do 1.º ciclo e vice versa fundamentais para o desenvolvimento pleno das aprendizagens?

**P4** – Ajuda claro, só que antigamente criavam-se mais esses laços. Antigamente... lá está, não sei se também não é por isso que as pessoas que não querem dividir, digamos assim, a sua turma com outras seja por causa disso. Por exemplo os colegas do 2.º ciclo dizem que não criam tanta relação com os miúdos porque estão 45 minutos com eles, ou 90 e entra um e sai outro. Mas acho que isso também tem a ver com a idade. Os miúdos vão crescendo e querem tornar-se mais independentes e desapegados. No 1.º ciclo, não. Se bem que no 1.º ciclo eles são mais pequenos, mas isso vai de miúdo para miúdo. Antigamente eles pegavam-se mais a nós e depois também tem a ver com o meio. Eu, por exemplo, o ano passado, e era aqui à saída de Olhão, em Brancanes, tinha um que andava sempre agarrado a mim.

**Entr.** – Tem a ver também com os pais, não é?

**P4** – Sim, ele também estava afastado da mãe. Mas mesmo outros, têm os pais, mas...

**Entr.** – Mas a postura dos pais perante a escola também tem a ver?

**P4** – Sim, os pais hoje em dia só vão à escola para reclamar disto ou daquilo. Porque não lhes deram aquilo, ou porque outro bateu no meu filho. Ainda no outro dia estávamos a falar nisso: se dissermos que vamos fazer um lanchinho aparecem todos e comem mais do que os moços. É verdade. Se disseres que vais fazer uma atividade para os ajudar a realizar os trabalhos de casa com os miúdos, eles não vão. Não querem saber disso para nada.

**Entr.** – Serão os laços afetivos mais importantes do que o desenvolvimento de uma determinada disciplina por parte do professor? Que é o que acontece na pluridocência.

**Entr.** – Os laços afetivos... Se o professor que está na monodocência, está 5 horas com as crianças e o professor que está na pluridocência está uma hora, uma hora e meia, duas horas. Serão os laços afetivos mais importantes comparativamente com um professor que está 5 horas?

**P4** – Não necessariamente. Eu, há bocado, estava a dizer que os alunos do 2.º ciclo são mais desapegados porque eu, no meu caso, lembro-me. Quando andava no 9.º ano tinha uma professora de Português que adorava a mulher. Também tem a ver com o que tu te dás e a maneira como apresentas as coisas, como os motivos, como os cativas. Só porque não estás as 5 horas com os miúdos não quer dizer que não se aproximem de ti. Eu, por exemplo, eu gosto de História. No 7.º ano eu adorei História, no 10.º ano detestei História. O homem pegava no livro e lia o que lá estava. Portanto, lá está. Tudo tem a ver com o que o professor também faz. E se os miúdos também permitem isso, ou não. Porque há miúdos que não permitem isso.

**Entr.** – As exigências atuais ao nível do 1.º ciclo, como os novos programas, os currículos vastos, as componentes letiva e não letiva, a burocracia, as provas nacionais que contribuem para a transição de ciclo, o ranking das escolas, achas que tudo isto é compatível com o professor do 1.º ciclo?

**P4** – É o que eu te digo, é o que eu te disse há bocado. É tralha a mais, depois tens que retocar o português. Se calhar há bocado também não percebi uma coisa, em relação a quando o professor tem mais turmas, só de uma área, estás preocupado só com uma área, tens mais tempo para esmiuçar essa área. Enquanto que se tiveres Matemática, Português, Estudo do Meio, as expressões e por aí fora, tens que te preocupar em arranjar, se quiseres ser um professor como deve ser e não seguides só o que está nos livros e quiseres arranjar mais estratégias e mais coisas para os miúdos fazerem e para desenvolver competências, não te podes pegar só aos livros, portanto para arranjares mais coisas perdes muito tempo, tempo esse que muitas vezes é ocupado com as planificações e os PAPIS e essas burocracias todas.

**Entr.** – Então, do teu ponto de vista, cada vez se justifica mais a pluridocência?

**P4** – Acho que sim, aliás já em 2000, eu estive num projeto *Comenius*, nessa altura era sobre a implementação do Euro, nessa altura tínhamos parceria com várias escolas, mas uma delas era Zamora, em Espanha. E Já nessa altura eles tinham isso. A sala 1 era do 1.º A, a sala 2 era do 1.º B. Os meninos estavam sempre na sala e os professores é que iam lá dar as matérias. Já em 2000, em Espanha, faziam isso.

**Entr.** – Então, voltando à primeira pergunta, o que significa para ti ser professor do 1.º ciclo nos dias de hoje?

**P4** – Já não é aquilo que era. Porque agora é papéis, papéis, papéis. Em vez de uma pessoa estar a fazer coisas engraçadas para os miúdos... Pagam mal... É o chamado *de cavalo para burro*. Daqui a nada estou a ganhar menos do que quando comecei a trabalhar. Cada vez pagam menos e exigem mais. E coisas às vezes que são desnecessárias. Acaba por ser mais um papel... Isso cria desmotivação. Os miúdos, muitos deles e é culpa dos pais também, vão para a escola para não ficar em casa. Não vão para a escola com o intuito de aprender. Vão passar o tempo. Mas isso tem muito a ver com os pais. Na semana passada estava-se a falar sobre isso, por exemplo, uma das coisas que se vê no telejornal é: terminaram as aulas e agora onde é que os papás põem os meninos? Como é que os ocupam nas férias? Portanto a escola é uma ocupação, não é um sítio de aprendizagem. Essas coisas todas desmotivam as pessoas. Já não é a mesma coisa, se calhar não é a palavra certa, mas já não é tão divertido. Pode ser divertido ensinar, aliás deveria ser, mas assim já não. Já não tem graça.

## ANEXO 2 - B

### Primeiro tratamento da entrevista P4

#### **Dimensão: Representações sobre o que é ser professor do 1.º ciclo.**

Já não é aquilo que era. Porque agora é papéis, papéis, papéis. Em vez de uma pessoa estar a fazer coisas engraçadas para os miúdos... Pagam mal... (...) Cada vez pagam menos e exigem mais. Acaba por ser mais um papel... Isso cria desmotivação. Os miúdos, muitos deles e é culpa dos pais também, vão para a escola para não ficar em casa. Não vão para a escola com o intuito de aprender. Vão passar o tempo. Mas isso tem muito a ver com os pais. Na semana passada estava-se a falar sobre isso, por exemplo, uma das coisas que se vê no telejornal é: terminaram as aulas e agora onde é que os papás põem os meninos? Como é que os ocupam nas férias? Portanto a escola é uma ocupação, não é um sítio de aprendizagem. Essas coisas todas desmotivam as pessoas. Já não é a mesma coisa, se calhar não é a palavra certa, mas já não é tão divertido. Pode ser divertido ensinar, aliás deveria ser, mas assim já não. Já não tem graça.

[Os anos que exerce a profissão] (...) 18 anos.

[Comparação entre a altura em que iniciou a prática pedagógica e os dias de hoje]

É diferente. Em termos de currículo, da invenção das metas, da organização curricular, da constituição de turmas, dos próprios miúdos. Apesar de haver miúdos com dificuldades, hoje em dia são muito mais desapegados da escola e os pais não colaboram. Eu estou a falar especialmente este ano, das turmas que tenho, que dou apoio. Nós chamamos os pais e eles não se interessam, não aparecem. A carga horária: dantes a gente organizava as coisas mais ou menos como queria, tínhamos que dar o programa e organizávamos como queríamos. Agora não. Agora temos x horas para Português, x horas para mais não sei o quê e x horas para... e também há as ofertas de escola. Antigamente não havia nada disso. Não sei se é melhor se é pior.

[O desejo de abandonar a profissão]

(...) Porque com as papeladas e as burocracias a mais que a gente faz, se calhar, era mais proveitoso estarmos à procura de estratégias e coisas mais interessantes para fazer com os

miúdos. É por causa de um PAPI que o menino vai passar o ano? É por causa de escrever as dificuldades que ele tem que vai melhorar? Tu sabes as dificuldades que ele tem, não é preciso um papel. Não é por estar ali escrito. (...) Podia estar só escrito no registo de avaliação que aquele menino estava a ter um apoio, um ensino mais diferenciado devido às dificuldades. O excesso de papéis faz com que a gente não dê aquilo que podíamos dar. Estamos preocupados em ter as papeladas todas em ordem e o tempo que perdemos em vez de estarmos a procurar coisas giras que os motivem.

[Formação académica e percurso profissional]

O meu curso é professores do ensino básico, variante de Português e Inglês, mas tenho estado sempre no 1.º ciclo. Acho que estou mais preparada para Português... Se calhar tem mais a ver com os interesses pessoais. Eu gosto mais de Português, se bem que detesto corrigir textos. Gosto mais do Português, dá para fazer mais... A Matemática não, não gosto muito. (...) a parte das frações, detesto aquilo. Estudo do Meio, há partes que também gosto. Português e Estudo do Meio, sim. Matemática não gosto. Mas, por exemplo, no Estudo do Meio, também já não gosto da parte das experiências. (...) Mas por exemplo também gosto da parte da Expressão Plástica. (...) em termos de formação inicial... Era aprender a fazer aquelas técnicas que eu já não me lembro nada daquilo. Da Musical igual. (...) Acho que depois sim, posteriormente, com as formações, e estes novos programas... Mas acho que aprendi muito mais nas formações, naquela da Matemática e do PNEP do que propriamente na formação inicial.

(...) entrei para o curso em 92. Aquilo que aprendi na universidade, embora fosse válido, não me preparou para as coisas... Por exemplo, no primeiro sítio onde fui dar aulas era encarregada de direção, tinha montes de papelada para fazer e não sabia fazer nada daquilo. Tinha feito falta uma cadeira de legislação, uma que nos ensinasse a fazer essas papeladas todas. (...)Alguna vez alguém te ensinou a trabalhar com uma turma com 4 anos diferentes? E dentro desses 4 anos ainda teres um alunos com necessidades educativas especiais ou um com dislexia? E mesmo aqueles *lençóis enormes* que a gente fazia de planificações, aquilo serviu para quê? Acabei o curso em 96. Nos primeiros dois anos andei a saltitar de escola em escola, a fazer substituições. Depois lá consegui ficar nos apoios educativos. Estive 2 ou 3 anos nos apoios educativos, onde também não tinha qualquer formação para isso. Quando eu fui para os apoios educativos, a legislação ainda não estava de modo a que só pudesse dar apoio de ensino especial quem tivesse a formação nesse sentido. Eu cheguei a ter miúdos da educação especial. (...) mas era para casos como o autismo, a cegueira. E havia o professor da educação

especial para essas coisas mais específicas. Eu cheguei a dar apoio a um miúdo com paralisia cerebral. Que formação é que eu tinha? Fui procurando, fui falando com as colegas. Nessa altura, por acaso a equipa a que eu pertenci, primeiro a de Faro, depois a de Olhão, faziam muitas formações. Por acaso fiz muitas formações nesse sentido. Agora já não se fazem essas formações. Aliás fazem-se, mas tens que as pagar. (...) fui fazendo formações, umas porque era necessário fazer, outras porque me interessava. Mas eu acho que continua a haver escassez de formação que realmente seja importante.

### **Dimensão: Conceções sobre os dois modelos de prática letiva: monodocência e pluridocência.**

[Identificação do 1.º ciclo com a monodocência, vantagens e desvantagens]

Isso depende muito das pessoas com quem trabalhas, do agrupamento onde estás e depois da escola do 1.º ciclo onde estás a trabalhar. (...) por exemplo na escola onde eu estou agora, há gente (...) que não quer mesmo dividir, querem a turma só delas. E dizem mesmo que «faz confusão estar com miúdos que não são os meus» (...) E querem dominar tudo o que fazem com a turma, não sei se é uma questão, às vezes de gestão do tempo, porque assim as 5 horas diárias gerem-nas, embora tenham aquele horário que é para cumprir, mas acabam por gerir à maneira delas. E se não dão a hora de Estudo do Meio à segunda feira porque precisam de continuar a Matemática, logo dão noutra dia. Enquanto que se for 2 professores, chega àquela hora e têm mesmo que largar a turma (...) Tenho observado as colegas e acho que lhes faz confusão e depois haver outras pessoas a dar opinião sobre os miúdos delas. (...) Mas eu acho que o 1.º ciclo pode ser mais. Eu acho que uma das vantagens do 1.º ciclo é que a gente pode fazer dali quase o que a gente quer. (...) Eu acho que enquanto no 2.º ciclo isso já não é tão fácil de fazer, embora se possa, mas no 1.º ciclo, então (...) temos mais possibilidades de rentabilizar os recursos humanos em prole dos miúdos. Acho que é muito mais fácil. E é uma questão de hábito. Porque depois dizem: «ah, é uma grande confusão para os miúdos». No 1.º período, nas primeiras semanas, no primeiro mês e meio os miúdos andavam baralhados, «agora vou para onde, agora vou para ali, agora não sei quê». Mas agora já não.

(...) É uma turma de 2.º e outra de 3.º. Então há duas colegas. Uma dá Português ao 2.º e ao 3.º e a outra dá Matemática ao 2.º e ao 3.º. Então essa que dá Português acaba depois por ter a sala direcionada para o Português e na parede tem as coisas todas de Português. E a de Matemática igual. E há no 3.º ano, outras duas que também fazem isso e no 4.º também. Na escola só há 4 turmas: 2 de 2.º e 2 de 1.º que não fazem isso. (...) Ora, como eu estava a dizer:

têm Matemática com um, Português e Estudo do Meio com outro, no caso de uma; se for a outra, já tem Matemática e Estudo do Meio.

Depois têm Educação Física com outro, Expressão Plástica com outro e Oferta de Escola já não me lembro se é com a titular, também. É conforme os horários. Acabam por ser 3 ou 4. Isso se calhar também é bom para os miúdos porque acabam por não estar sempre o dia inteiro com aquela a *massacrar-lhes o juízo*.

[Experimentação de pluridocência no 1.º ciclo]

Não, mas (...) este ano eu estou no apoio (...) Mas, também, às vezes quando faltam eu fico com as turmas, eu ando pelas salas todas, acabo por ver como é que as coisas funcionam num lado e no outro. Mas com uma turma minha que depois desse a outras, não. (...) Sim, mas tinha que ser Português. (...) em 2000, eu estive num projeto *Comenius*, nessa altura era sobre a implementação do Euro, nessa altura tínhamos parceria com várias escolas, mas uma delas era Zamora, em Espanha. E Já nessa altura eles tinham isso. A sala 1 era do 1.º A, a sala 2 era do 1.º B. Os meninos estavam sempre na sala e os professores é que iam lá dar as matérias. Já em 2000, em Espanha, faziam isso.

[Importância dada às disciplinas do currículo]

Isso é um bocado relativo porque todas são importantes para o desenvolvimento social e intelectual da criança (...) Eu acho que quem arranjou maneira de nós ficarmos a pensar que umas são mais importantes do que outras foi o ministério (...) ao criar as provas de Português e Matemática e não querer saber das outras coisas. Porque tu acabas por avaliar Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Expressão Dramática, Educação Física, Musical. Porque é que eles só fazem exame a Português e a Matemática? (...) Acho que quem acabou por criar esse conceito de umas mais importantes do que outras foi o ministério ao criar essas provas.

### **Dimensão: Importância dada aos laços afetivos.**

[A importância dos laços afetivos no desenvolvimento das aprendizagens]

Ajuda claro, só que antigamente criavam-se mais esses laços. (...) não sei se também não é por isso que as pessoas que não querem dividir (...) a sua turma com outras (...) Por exemplo os colegas do 2.º ciclo dizem que não criam tanta relação com os miúdos porque estão 45 minutos com eles, ou 90 e entra um e sai outro. Mas acho que isso também tem a ver com a idade. Os miúdos vão crescendo e querem tornar-se mais independentes e desapegados. No

1.º ciclo, não. Se bem que no 1.º ciclo eles são mais pequenos, mas isso vai de miúdo para miúdo. Antigamente eles pegavam-se mais a nós e depois também tem a ver com o meio. (...) os pais hoje em dia só vão à escola para reclamar disto ou daquilo. Porque não lhes deram aquilo, ou porque outro bateu no meu filho. Ainda no outro dia estávamos a falar nisso: se dissermos que vamos fazer um lanchinho aparecem todos e comem mais do que os moços. É verdade. Se disseres que vais fazer uma atividade para os ajudar a realizar os trabalhos de casa com os miúdos, eles não vão. Não querem saber disso para nada.

[Desenvolvimento de laços afetivos e aprofundamento de conteúdos]

Não necessariamente. (...) os alunos do 2.º ciclo são mais desapegados porque eu, no meu caso, lembro-me. Quando andava no 9.º ano tinha uma professora de Português que adorava a mulher. Também tem a ver com o que tu te dás e a maneira como apresentas as coisas, como os motivos, como os cativos. Só porque não estás as 5 horas com os miúdos não quer dizer que não se aproximem de ti. Eu, por exemplo, eu gosto de História. No 7.º ano eu adorei História, no 10.º ano detestei História. O homem pegava no livro e lia o que lá estava. (...) Tudo tem a ver com o que o professor também faz. E se os miúdos também permitem isso, ou não. Porque há miúdos que não permitem isso.

### **Dimensão: relação entre as exigências no 1.º ciclo e o professor da monodocência.**

[A compatibilidade das exigências atuais face ao professor monodocente]

(...) Se calhar há bocado também não percebi uma coisa, em relação a quando o professor tem mais turmas, só de uma área, estás preocupado só com uma área, tens mais tempo para esmiuçar essa área. Enquanto que se tiveres Matemática, Português, Estudo do Meio, as expressões e por aí fora, tens que te preocupar em arranjar, se quiseres ser um professor como deve ser e não se guires só o que está nos livros e quiseres arranjar mais estratégias e mais coisas para os miúdos fazerem e para desenvolver competências, não te podes pegar só aos livros, portanto para arranjares mais coisas perdes muito tempo, tempo esse que muitas vezes é ocupado com as planificações e os PAPIS e essas burocracias todas.

## **ANEXO 2 - C**

### **Pré-categorização**

1. [Representações sobre o que é ser professor do 1.º ciclo] Já não é aquilo que era.
2. (...) é papéis, papéis, papéis.
3. (...) fazer coisas engraçadas para os miúdos (...)
4. (...) Cada vez pagam menos e exigem mais. (...)
5. (...) Desmotivação. (...)
6. (...) Os miúdos (...) vão para a escola para não ficar em casa. Não vão para a escola com o intuito de aprender. Vão passar o tempo. Mas isso tem muito a ver com os pais. (...)
7. (...) já não é tão divertido. Pode ser divertido ensinar, aliás deveria ser, mas assim já não. Já não tem graça.
8. [Os anos que exerce a profissão] (...) 18 anos.
9. [Comparação entre a altura em que iniciou a prática pedagógica e os dias de hoje] É diferente.
10. Em termos de currículo (...)
11. (...) da invenção das metas (...)
12. (...) da organização curricular (...)
13. (...) da constituição de turmas (...)
14. (...) dos próprios miúdos.

15. Apesar de haver miúdos com dificuldades, hoje em dia são muito mais desapegados da escola e os pais não colaboram.

16. A carga horária: dantes a gente organizava as coisas mais ou menos como queria, tínhamos que dar o programa e organizávamos como queríamos. (...)

17. (...) Não sei se é melhor se é pior.

18. [O desejo de abandonar a profissão] (...) as papeladas e as burocracias a mais que a gente faz (...)

19. (...) era mais proveitoso estarmos à procura de estratégias e coisas mais interessantes para fazer com os miúdos.

20. Tu sabes as dificuldades que ele tem, não é preciso um papel. (...) Podia estar só escrito no registo de avaliação que aquele menino estava a ter um apoio, um ensino mais diferenciado devido às dificuldades.

21. O excesso de papéis faz com que a gente não dê aquilo que podíamos dar.

22. Estamos preocupados em ter as papeladas todas em ordem (...)

23. (...) o tempo que perdemos em vez de estarmos a procurar coisas giras que os motivem.

24. [Formação académica e percurso profissional] (...) professores do ensino básico, variante de Português e Inglês (...)

25. (...) tenho estado sempre no 1.º ciclo.

26. Acho que estou mais preparada para Português (...) Se calhar tem mais a ver com os interesses pessoais. Eu gosto mais de Português(...)

27. (...) A Matemática não, não gosto muito. (...)

- 28.** Português e Estudo do Meio, sim. (...)
- 29.** (...) também gosto da parte da Expressão Plástica. (...)
- 30.** (...) em termos de formação inicial... Era aprender a fazer aquelas técnicas que eu já não me lembro nada daquilo.
- 31.** Da Musical igual. (...)
- 32.** (...) Acho que aprendi muito mais nas formações, naquela da Matemática e do PNEP do que propriamente na formação inicial.
- 33.** (...) entrei para o curso em 92.
- 34.** Aquilo que aprendi na universidade, embora fosse válido, não me preparou para as coisas...
- 35.** Nos primeiros dois anos andei a saltitar de escola em escola, a fazer substituições.
- 36.** Depois lá consegui ficar nos apoios educativos.
- 37.** Estive 2 ou 3 anos nos apoios educativos, onde também não tinha qualquer formação para isso. (...)
- 38.** Fui procurando, fui falando com as colegas. (...)
- 39.** (...) Por acaso fiz muitas formações nesse sentido. (...) fui fazendo formações, umas porque era necessário fazer, outras porque me interessava. (...)
- 40.** [Identificação do 1.º ciclo com a monodocência, vantagens e desvantagens] (...) depende muito das pessoas com quem trabalhas, do agrupamento onde estás e depois da escola do 1.º ciclo onde estás a trabalhar. (...)

41. (...) na escola onde eu estou agora, há gente (...) que não quer mesmo dividir, (...)
42. (...) dizem mesmo que «faz confusão estar com miúdos que não são os meus» (...).
43. (...) querem dominar tudo o que fazem com a turma (...)
44. (...) é uma questão (...) de gestão do tempo, porque assim as 5 horas diárias gerem-nas (...) à maneira delas. (...)
45. (...) se for 2 professores, chega àquela hora e têm mesmo que largar a turma (...)
46. (...) faz confusão (...) haver outras pessoas a dar opinião sobre os miúdos delas. (...)
47. (...) uma das vantagens do 1.º ciclo é que a gente pode fazer dali quase o que a gente quer. (...)
48. (...) temos mais possibilidades de rentabilizar os recursos humanos em prole dos miúdos. (...)
49. (...) Acho que é muito mais fácil. (...)
50. (...) é uma questão de hábito. (...)
51. (...) é uma grande confusão para os miúdos. No 1.º período, nas primeiras semanas, no primeiro mês e meio os miúdos andavam baralhados (...) Mas agora já não. (...)
52. (...) É uma turma de 2.º e outra de 3.º. Então há duas colegas. Uma dá Português ao 2.º e ao 3.º e a outra dá Matemática ao 2.º e ao 3.º. Então essa que dá Português acaba depois por ter a sala direcionada para o Português e na parede tem as coisas todas de Português. E a de Matemática igual.
53. E há no 3.º ano, outras duas que também fazem isso e no 4.º também.
54. Na escola só há 4 turmas: 2 de 2.º e 2 de 1.º que não fazem isso. (...)

55. (...) têm Matemática com um, Português e Estudo do Meio com outro, no caso de uma; se for a outra, já tem Matemática e Estudo do Meio. Depois têm Educação Física com outro, Expressão Plástica com outro e Oferta de Escola (...) é com a titular (...)

56. (...) É conforme os horários.

57. Acabam por ser 3 ou 4 (professores).

58. (...) se calhar (...) é bom para os miúdos porque acabam por não estar sempre o dia inteiro com aquela a *massacrar-lhes o juízo*.

59. [experimentação de pluridocência no 1.º ciclo] Não (...)

60. (...) este ano eu estou no apoio (...) às vezes quando faltam eu fico com as turmas, eu ando pelas salas todas, acabo por ver como é que as coisas funcionam num lado e no outro.

61. Mas com uma turma minha que depois desse a outras, não. (...)

62. (...) Sim, (experimentar) mas tinha que ser Português. (...)

63. (...) em 2000, eu estive num projeto *Comenius*, (...) parceria com várias escolas, mas uma delas era Zamora, em Espanha. (...). A sala 1 era do 1.º A, a sala 2 era do 1.º B. Os meninos estavam sempre na sala e os professores é que iam lá dar as matérias.

64. Já em 2000, em Espanha, faziam isso.

65. [Importância dada às disciplinas do currículo] (...) todas são importantes para o desenvolvimento social e intelectual da criança (...)

66. (...) quem arranjou maneira de nós ficarmos a pensar que umas são mais importantes do que outras foi o ministério (...) ao criar as provas de Português e Matemática (...)

67. (...) tu acabas por avaliar Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica,

Expressão Dramática, Educação Física, Musical. (...)

68. (...) eles só fazem exame a Português e a Matemática? (...)

69. (...) Acho que quem acabou por criar esse conceito de umas mais importantes do que outras foi o ministério ao criar essas provas.

70. [A importância dos laços afetivos no desenvolvimento das aprendizagens] Ajuda claro (...)

71. (...) antigamente criavam-se mais esses laços. (...)

72. (...) é por isso que as pessoas que não querem dividir (...) a sua turma com outras (...)

73. (...) os colegas do 2.º ciclo dizem que não criam tanta relação com os miúdos porque estão 45 minutos com eles, ou 90 e entra um e sai outro.

74. Mas acho que isso também tem a ver com a idade. Os miúdos vão crescendo e querem tornar-se mais independentes e desapegados.

75. No 1.º ciclo, não. Se bem que no 1.º ciclo eles são mais pequenos, mas isso vai de miúdo para miúdo. (...)

76. (...) os pais hoje em dia só vão à escola para reclamar disto ou daquilo. (...)

77. (...) Se disseses que vais fazer uma atividade para os ajudar a realizar os trabalhos de casa com os miúdos, eles não vão. Não querem saber disso para nada.

78. [Desenvolvimento de laços afetivos e aprofundamento de conteúdos] (...) os alunos do 2.º ciclo são mais desapegados (...)

79. (...) tem a ver com o que tu te dás (...)

80. (...) e a maneira como apresentas as coisas, como os motivos, como os cativas.

**81.** Só porque não estás as 5 horas com os miúdos não quer dizer que não se aproximem de ti.  
(...)

**82.** (...) tem a ver com o que o professor também faz.

**83.** E se os miúdos também permitem isso, ou não. Porque há miúdos que não permitem isso.

**84.** [A compatibilidade das exigências atuais face ao professor monodocente] (...) estás preocupado só com uma área (...)

**85.** (...) tens mais tempo para esmiuçar essa área.

**86.** (...) se tiveres Matemática, Português, Estudo do Meio, as expressões e por aí fora, tens que te preocupar em arranjar, se quiseres ser um professor como deve ser e não seguides só o que está nos livros (...) mais estratégias (...)

**87.** (...) mais coisas para os miúdos fazerem (...)

**88.** (...) desenvolver competências (...)

**89.** (...) não te podes pegar só aos livros (...)

**90.** (...) para arranjares mais coisas perdes muito tempo (...)

**91.** (...) tempo (...) que (...) é ocupado com as planificações e os PAPIS e essas burocracias todas.

## ANEXO 2 - D

### Categorização das unidades de sentido

Categorias	Subcategorias	Indicadores/Unidades de sentido
1. Professor do 1.º ciclo – representações	1.1. A profissão	<p>1. Já não é aquilo que era.</p> <p>2. (...) é papéis, papéis, papéis.</p> <p>4. (...) Cada vez pagam menos e exigem mais. (...)</p> <p>5. (...) Desmotivação. (...)</p> <p>7. (...) já não é tão divertido. Pode ser divertido ensinar, aliás deveria ser, mas assim já não. Já não tem graça.</p>
	1.2. A prática pedagógica	<p>3. (...) fazer coisas engraçadas para os miúdos (...)</p> <p>6. (...) Os miúdos (...) vão para a escola para não ficar em casa. Não vão para a escola com o intuito de aprender. Vão passar o tempo. Mas isso tem muito a ver com os pais. (...)</p>
	1.3. O Tempo de serviço	8. (...) 18 anos.
	1.4. Diferenças entre o professor de hoje e o professor de ontem	<p>9. É diferente.</p> <p>10. Em termos de currículo (...)</p> <p>11. (...) da invenção das metas (...)</p> <p>12. (...) da organização curricular (...)</p> <p>13. (...) da constituição de turmas (...)</p> <p>14. (...) dos próprios miúdos.</p> <p>15. Apesar de haver miúdos com dificuldades, hoje em dia são muito mais desapegados da escola e os pais não colaboram.</p> <p>16. A carga horária: dantes a gente organizava as coisas mais ou menos como queria, tínhamos que dar o programa e organizávamos como queríamos. (...)</p> <p>17. (...) Não sei se é melhor se é pior.</p>
	1.5. Descontentamento face à profissão	18. (...) as papeladas e as burocracias a mais que a gente faz (...)

		<p><b>19.</b> (...) era mais proveitoso estarmos à procura de estratégias e coisas mais interessantes para fazer com os miúdos.</p> <p><b>20.</b> Tu sabes as dificuldades que ele tem, não é preciso um papel. (...) Podia estar só escrito no registo de avaliação que aquele menino estava a ter um apoio, um ensino mais diferenciado devido às dificuldades.</p> <p><b>21.</b> O excesso de papéis faz com que a gente não dê aquilo que podíamos dar.</p> <p><b>22.</b> Estamos preocupados em ter as papeladas todas em ordem (...)</p> <p><b>23.</b> (...) o tempo que perdemos em vez de estarmos a procurar coisas giras que os motivem.</p>
	<p><b>1.6.</b> Formação académica e percurso profissional</p>	<p><b>24.</b> (...) professores do ensino básico, variante de Português e Inglês (...)</p> <p><b>25.</b> (...) tenho estado sempre no 1.º ciclo.</p> <p><b>26.</b> Acho que estou mais preparada para Português (...) Se calhar tem mais a ver com os interesses pessoais. Eu gosto mais de Português(...)</p> <p><b>27.</b> (...) A Matemática não, não gosto muito. (...)</p> <p><b>28.</b> Português e Estudo do Meio, sim. (...)</p> <p><b>29.</b> (...) também gosto da parte da Expressão Plástica. (...)</p> <p><b>30.</b> (...) em termos de formação inicial... Era aprender a fazer aquelas técnicas que eu já não me lembro nada daquilo.</p> <p><b>31.</b> Da Musical igual. (...)</p> <p><b>32.</b> (...) Acho que aprendi muito mais nas formações, naquela da Matemática e do PNEP do que propriamente na formação inicial.</p> <p><b>33.</b> (...) entrei para o curso em 92.</p> <p><b>34.</b> Aquilo que aprendi na universidade, embora</p>

		<p>fosse válido, não me preparou para as coisas...</p> <p><b>35.</b> Nos primeiros dois anos andei a saltitar de escola em escola, a fazer substituições.</p> <p><b>36.</b> Depois lá consegui ficar nos apoios educativos.</p> <p><b>37.</b> Estive 2 ou 3 anos nos apoios educativos, onde também não tinha qualquer formação para isso. (...)</p> <p><b>38.</b> Fui procurando, fui falando com as colegas. (...)</p> <p><b>39.</b> (...) Por acaso fiz muitas formações nesse sentido. (...) fui fazendo formações, umas porque era necessário fazer, outras porque me interessava. (...)</p>
<p><b>2.</b> Conceções sobre os dois modelos de prática letiva: monodocência e pluridocência</p>	<p><b>2.1.</b> Pluridocência: Vantagens</p>	<p><b>40.</b> (...) depende muito das pessoas com quem trabalhas, do agrupamento onde estás e depois da escola do 1.º ciclo onde estás a trabalhar. (...)</p> <p><b>48.</b> (...) temos mais possibilidades de rentabilizar os recursos humanos em prole dos miúdos. (...)</p> <p><b>49.</b> (...) Acho que é muito mais fácil. (...)</p> <p><b>50.</b> (...) é uma questão de hábito. (...)</p> <p><b>51.</b> (...) é uma grande confusão para os miúdos. No 1.º período, nas primeiras semanas, no primeiro mês e meio os miúdos andavam baralhados (...)Mas agora já não. (...)</p> <p><b>52.</b> (...) É uma turma de 2.º e outra de 3.º. Então há duas colegas. Uma dá Português ao 2.º e ao 3.º e a outra dá Matemática ao 2.º e ao 3.º. Então essa que dá Português acaba depois por ter a sala direcionada para o Português e na parede tem as coisas todas de Português. E a de Matemática igual.</p> <p><b>53.</b> E há no 3.º ano, outras duas que também fazem isso e no 4.º também.</p> <p><b>55.</b> (...) têm Matemática com um, Português e Estudo do Meio com outro, no caso de uma; se for a outra, já tem Matemática e Estudo do Meio. Depois têm</p>

	<p><b>2.1. Pluridocência:</b> Vantagens</p>	<p>Educação Física com outro, Expressão Plástica com outro e Oferta de Escola (...) é com a titular (...)</p> <p><b>56.</b> (...) É conforme os horários.</p> <p><b>57.</b> Acabam por ser 3 ou 4 (professores).</p> <p><b>58.</b> (...) se calhar (...) é bom para os miúdos porque acabam por não estar sempre o dia inteiro com aquela a <i>massacrar-lhes o juízo</i>.</p> <p><b>84.</b> (...) estás preocupado só com uma área (...)</p> <p><b>85.</b> (...) tens mais tempo para esmiuçar essa área.</p> <p><b>90.</b> (...) para arranjares mais coisas perdes muito tempo (...)</p>
	<p><b>2.2. Desvantagens</b></p>	<p><b>41.</b> (...) na escola onde eu estou agora, há gente (...) que não quer mesmo dividir (...)</p> <p><b>42.</b> (...) dizem mesmo que «faz confusão estar com miúdos que não são os meus» (...).</p> <p><b>43.</b> (...) querem dominar tudo o que fazem com a turma (...)</p> <p><b>44.</b> (...) é uma questão (...) de gestão do tempo, porque assim as 5 horas diárias gerem-nas (...) à maneira delas. (...)</p> <p><b>46.</b> (...) faz confusão (...) haver outras pessoas a dar opinião sobre os miúdos delas. (...)</p> <p><b>54.</b> Na escola só há 4 turmas: 2 de 2.º e 2 de 1.º que não fazem isso. (...)</p> <p><b>86.</b> (...) se tiveres Matemática, Português, Estudo do Meio, as expressões e por aí fora, tens que te preocupar em arranjar, se quiseres ser um professor como deve ser e não seguides só o que está nos livros (...) mais estratégias (...)</p> <p><b>90.</b> (...) para arranjares mais coisas perdes muito tempo (...)</p>
	<p><b>2.3.</b> Experiência em</p>	<p><b>59.</b> Não (...)</p>

	pluridocência	<p><b>60.</b> (...) este ano eu estou no apoio (...) às vezes quando faltam eu fico com as turmas, eu ando pelas salas todas, acabo por ver como é que as coisas funcionam num lado e no outro.</p> <p><b>61.</b> Mas com uma turma minha que depois desse a outras, não. (...)</p> <p><b>63.</b> (...) em 2000, eu estive num projeto <i>Comenius</i>, (...) parceria com várias escolas, mas uma delas era Zamora, em Espanha. (...). A sala 1 era do 1.º A, a sala 2 era do 1.º B. Os meninos estavam sempre na sala e os professores é que iam lá dar as matérias.</p> <p><b>64.</b> Já em 2000, em Espanha, faziam isso.</p>
	<b>2.4.</b> Disciplinas com mais importância	<p><b>65.</b> (...) todas são importantes para o desenvolvimento social e intelectual da criança (...)</p> <p><b>66.</b> (...) quem arranjou maneira de nós ficarmos a pensar que umas são mais importantes do que outras foi o ministério (...) ao criar as provas de Português e Matemática (...)</p> <p><b>67.</b> (...) tu acabas por avaliar Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, Expressão Dramática, Educação Física, Musical. (...)</p> <p><b>68.</b> (...) eles só fazem exame a Português e a Matemática? (...)</p> <p><b>69.</b> (...) Acho que quem acabou por criar esse conceito de umas mais importantes do que outras foi o ministério ao criar essas provas.</p>
<b>3.</b> Importância dada aos laços afetivos	<b>3.1.</b> Interligação entre laços afetivos e desenvolvimento das aprendizagens  - no 1.º ciclo	<p><b>70.</b> Ajuda claro (...)</p> <p><b>71.</b> (...) antigamente criavam-se mais esses laços. (...)</p> <p><b>72.</b> (...) é por isso que as pessoas que não querem dividir (...) a sua turma com outras (...)</p> <p><b>75.</b> No 1.º ciclo, não. Se bem que no 1.º ciclo eles são mais pequenos, mas isso vai de miúdo para miúdo.</p>

	<p>- no 2.º ciclo</p> <p>- e os pais</p>	<p>(...)</p> <p><b>79.</b> (...) tem a ver com o que tu te dás (...)</p> <p><b>80.</b> (...) e a maneira como apresentas as coisas, como os motivos, como os cativos.</p> <p><b>81.</b> Só porque não estás as 5 horas com os miúdos não quer dizer que não se aproximem de ti. (...)</p> <p><b>82.</b> (...) tem a ver com o que o professor também faz.</p> <p><b>83.</b> E se os miúdos também permitem isso, ou não. Porque há miúdos que não permitem isso.</p> <p><b>73.</b> (...) os colegas do 2.º ciclo dizem que não criam tanta relação com os miúdos porque estão 45 minutos com eles, ou 90 e entra um e sai outro.</p> <p><b>74.</b> Mas acho que isso também tem a ver com a idade. Os miúdos vão crescendo e querem tornar-se mais independentes e desapegados.</p> <p><b>78.</b> (...) os alunos do 2.º ciclo são mais desapegados (...)</p> <p><b>76.</b> (...) os pais hoje em dia só vão à escola para reclamar disto ou daquilo. (...)</p> <p><b>77.</b> (...) Se disseres que vais fazer uma atividade para os ajudar a realizar os trabalhos de casa com os miúdos, eles não vão. Não querem saber disso para nada.</p>
<p><b>4.</b> Relação entre as exigências no 1.º ciclo e o professor da monodocência</p>	<p><b>4.1.</b> As exigências no ensino do 1.º ciclo</p>	<p><b>86.</b> (...) se tiveres Matemática, Português, Estudo do Meio, as expressões e por aí fora, tens que te preocupar em arranjar, se quiseres ser um professor como deve ser e não seguides só o que está nos livros (...) mais estratégias (...)</p> <p><b>87.</b> (...) mais coisas para os miúdos fazerem (...)</p> <p><b>91.</b> (...) tempo (...) que (...) é ocupado com as planificações e os PAPIS e essas burocracias todas.</p> <p><b>88.</b> (...) desenvolver competências (...)</p>

		<b>89.</b> (...) não te podes pegar só aos livros (...)
	<b>4.2</b> O futuro passa pela pluridocência	<b>62.</b> (...) Sim, (experimental) mas tinha que ser Português. (...)

## ANEXO 2 - E

### Categorização comparativa dos dados das entrevistas

**Análise de conteúdo – Quadro geral de comparação de dados das entrevistas aos 6 professores**

Categoria	Enunciação/ Justificação	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Total das respostas
<b>1. Professor do 1.º ciclo – representações</b>	<b>1.1. A profissão</b>							
	1.1.1. Há um prolongamento que não devia haver.	X						1
	1.1.2. É as planificações. É a burocracia.	X		X	X	X		4
	1.1.3. É complicado.	X	X			X	X	4
	1.1.4. É só números.		X					1
	1.1.5. Desmotivação.				X	X		2
	1.1.6. Não ter vida própria.	X				X		2
	1.1.7. Pagam menos e exigem mais.				X			1
	<b>1.2. A prática pedagógica</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	1.2.1. Preparação das aulas.	X						1
	1.2.2. Gosto de trabalhar com os miúdos.			X	X	X	X	4
	1.2.3. Já não é divertido.				X			1
	<b>1.3. O Tempo de serviço</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	1.3.1. 26 anos	X						1
	1.3.2. 16 anos		X					1
	1.3.3 17 anos			X		X		2
	1.3.4 18 anos				X			1
	1.3.5 15 anos						X	1
	<b>1.4. O ensino hoje</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	1.4.1. Muito diferente.	X	X	X	X			4
1.4.2. Muita burocracia.	X		X		X		3	

1.4.3. Alunos bem preparados.	X	X	X	X			4
1.4.4. Positivo.	X		X		X		3
1.4.5. Exigente.	X				X		2
1.4.6. Os pais não colaboram.	X	X					2
1.4.7. Querem mandar na escola.		X			X		2
				X		X	2
						X	1
1.4.8. Miúdos desapegados.				X			
1.4.9. Maior carga horária.				X			
<b>1.5. Descontentamento face à profissão</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
Sim.	X	X	X	X	X		5
Não.						X	1
Stress.	X	X	X	X	X		5
Pressão.	X						1
Gosto por trabalhar com crianças.	X	X		X	X	X	5
Burocracia.		X	X	X	X		4
Falta de apreço.	X	X	X	X	X	X	6
Forma como o ensino está a ser pensado.					X		1
<b>1.6. Formação académica e percurso profissional</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
1.6.1. Professores do 1.º ciclo.	X					X	2
1.6.2. Professores do ensino básico: variante de Português e Inglês.			X	X			2
1.6.3. Variante de Matemática e Ciências.		X			X		2
1.6.4. 1.º ciclo regular.	X	X	X	X	X	X	6
1.6.5. 2.º ciclo.					X		1
1.6.6. Apoio educativo.		X		X		X	3
1.6.7. Animação.						X	1
1.6.8. Ensino recorrente.					X		1
1.6.9. Estabelecimento prisional.					X		1
1.6.10. Formação.					X		1
1.6.11. Público	X	X	X	X	X	X	6
1.6.12. Privado.	X						1

2. Concepções sobre os dois modelos de prática letiva: monodocência e pluridocência	<b>2.1. Pluridocência: Vantagens</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	2.1.1. Mais disponibilidade.	X			X	X		3
	2.1.2. Mais tempo para preparação de aulas.	X		X	X	X	X	5
	2.1.3. Trabalhar de uma maneira mais partilhada.				X	X		2
	2.1.4. Coadjuvação, equipas pedagógicas...				X	X		2
	2.1.5. Rentabilização dos recursos humanos.				X	X		2
	2.1.6. Maior sucesso educativo.					X		1
	2.1.7. Trabalhar a área que mais gosta.	X	X	X	X	X	X	6
	2.1.8. Não ser sempre o mesmo professor.	X			X			1
	<b>2.2. Desvantagens</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	2.2.1. Só para duas disciplinas, não.		X			X		2
	2.2.2. Responsabilidade por outra turma.			X				1
	2.2.3. Deixar de ter a sua turma.				X			1
	2.2.4. Desorientação dos alunos no início do ano.				X			1
	2.2.5. Não poder gerir o tempo à nossa maneira.				X			1
	2.2.6. Não haver um professor como referência.						X	1
	2.2.7. Menos convivência com os miúdos.						X	1
	<b>2.3. Experiência em pluridocência</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	2.3.1. Não.		X	X			X	3
	2.3.2. Em projetos.	X						1
	2.3.3. No apoio.				X			1
	2.3.4. Em substituições.				X			1
	2.3.5. Contacto com outras escolas através de projetos.				X			1
	2.3.6. No 2.º ciclo.					X		1
	2.3.7. Em permuta de professores no 1.º ciclo.					X		1
	<b>2.4. Disciplinas com mais importância</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	2.4.1. Português.	X		X	X	X		4
2.4.2. Matemática.	X		X	X	X	X	5	
2.4.3. Expressões menos.		X	X	X		X	4	

	2.4.4. Estudo do Meio.			X				1
		X						1
	2.4.5. Matemática menos.	X	X	X	X	X	X	6
	2.4.6. É assim por imposição do ministério. Devido aos exames nacionais.	X	X	X	X	X	X	6
<b>3. Importância dada aos laços afetivos</b>	<b>3.1. Interligação entre laços afetivos e desenvolvimento das aprendizagens - com um professor</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	3.1.1. Fundamental.	X	X		X	X	X	5
	3.1.2. Facilitador das aprendizagens.	X		X		X	X	4
	<b>- com mais do que um professor</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	3.1.3. Criam também laços.	X		X		X		3
	3.1.4. Não afeta as aprendizagens.		X	X		X		3
	3.1.5. Com a idade tornam-se mais independentes.				X			1
							X	1
	3.1.6. É um trabalho impessoal.							
<b>4. Relação entre as exigências no 1.º ciclo e o professor da monodocência</b>	<b>4.1. As exigências no ensino do 1.º ciclo</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	4.1.1. É exaustivo.	X		X	X	X	X	5
	4.1.2. Falta de tempo para preparar aulas interessantes.	X	X		X	X		4
	4.1.3. O professor do 1.º ciclo tem de fazer tudo.			X		X		2
	4.1.4. Dá-se mais importância a papéis do que à pedagogia.		X		X	X		3
	4.1.5. Nós somos capazes.						X	1
	<b>4.2 O futuro passa pela pluridocência</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>Total das respostas</b>
	4.2.1. Sim.	X	X	X	X	X		5
	4.2.2. Só se for coadjuvação e não por iniciativa minha.						X	1