

IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DA MONODOCÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Adriano António Laina¹
Agostinho Rosário Teimoso²
Almeida Meque Gomundanhe³

RESUMO

Pretendeu-se com este estudo analisar as implicações da monodocência no processo de ensino e aprendizagem em Moçambique, examinando contornos positivos e negativos de sua implementação. Com isso procura-se ter uma compreensão mais ampla sobre quais são as implicações da lecionação com base na monodocência? Por esta razão buscou-se, descrever as consequências do ensino na monodocência e seu contributo na qualidade de ensino; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam na monodocência; analisar o impacto da monodocência no desenvolvimento integral dos alunos e estudar o contributo da formação psicopedagógica dos professores na melhoria do trabalho docente. Um estudo de caráter qualitativo que contou com a participação de cinco professores de duas escolas primárias do distrito de Mandimba em Moçambique. Como instrumento de recolha de dados recorreu-se a entrevista semiestruturada. A técnica de triangulação de dados e análise de conteúdos foram usadas para a análise e discussão dos resultados. Os resultados da pesquisa mostraram que a monodocência permite um maior relacionamento entre professor e aluno e abre espaço para uma aprendizagem de qualidade. Contudo, elementos como o fraco domínio dos conteúdos pelos professores, o elevado número de alunos e disciplinas, a falta de acompanhamento pedagógico dos professores, torna esta modalidade ineficiente para o contexto moçambicano.

Palavras-chave: Conteúdos; Ensino e aprendizagem; Formação docente; Monodocência.

IMPLICATIONS OF THE PRACTICE OF MONOTEACHING IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the implications of monoteaching in the teaching and learning process in Mozambique, examining the positive and negative aspects of its implementation. This seeks to have a broader understanding of what are the implications of teaching based on monoteaching? For this reason, we sought to describe the consequences of teaching in monoteaching and its contribution to the quality of teaching; identify the main challenges faced by teachers who work in monoteaching; analyze the impact of monoteaching on the integral development of students and study the contribution of teachers' psychopedagogical training to improving teaching work. A qualitative study that involved the participation of five teachers from two primary schools in the Mandimba district in Mozambique. As a data collection instrument, a semi-structured interview was used. The technique of data

¹ Mestrando em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE). Filiação: Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, País Moçambique. E-mail: adrianolaina50@gmail.com

² Mestre em Avaliação Educacional pelo Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE). Filiação: Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, País Moçambique. E-mail: agostinhoteimosorosario@gmail.com

³ Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique, docente nos cursos de graduação e pós-graduação no Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, membro e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE). Filiação: Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociências da Universidade Rovuma–Niassa, País Moçambique. E-mail: amequgomundanhe@gmail.com

triangulation and content analysis were used to analyze and discuss the results. The research results showed that monoteaching allows for a greater relationship between teacher and student and opens up space for quality learning. However, elements such as poor mastery of content by teachers, the high number of students and subjects, the lack of pedagogical support from teachers, make this modality inefficient for the Mozambican context.

Keywords: Contents; Teaching and learning; Teacher training; Monoteaching.

Data de submissão: 01.05.2024

Data de aprovação: 23.10.2024

INTRODUÇÃO

O setor da educação em Moçambique foi desde o período pós-independência nacional caracterizado por reformas que tiveram como objetivo a consolidação da estrutura educacional e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Dentre várias reformas concebidas dentro do contexto do Sistema Nacional de Educação, destacam-se a implementação da monodocência. Esta modalidade é caracterizada pela gestão pedagógica integral de uma turma por um único professor. Este professor é responsável por lecionar todas as disciplinas da turma. Esta abordagem contrasta com o modelo de polidocência, onde diferentes professores são designados para ensinar disciplinas específicas numa mesma turma. As implicações pedagógicas resultantes desta modalidade são enormes e o seu impacto abrangem a qualidade da instrução até o desenvolvimento integral dos alunos.

Pretende-se com estudo analisar as implicações monodocência em Moçambique, examinando os aspetos pedagógicas, sociais e políticas. Especificamente procura-se através desta pesquisa: a) descrever as consequências da monodocência e seu contributo na qualidade de ensino; b) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam na monodocência; c) analisar o impacto da monodocência no desenvolvimento integral dos alunos e d) estudar o contributo da formação psicopedagógica dos professores na melhoria do trabalho docente que actuam na monodocência.

Constitui problema desta pesquisa o fato da monodocência ser implementada subcondições menos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, tais como, o elevado número de alunos por turma, o fraco domínio dos conteúdos das disciplinas curriculares no seio dos professores. Acredita-se que estes elementos contribuam para o fraco nível de desenvolvimento integral dos alunos nas turmas cuja modalidade de ensino é monodocência. Assim, este estudo procura responder o seguinte problema: quais são as implicações da leção na monodocência no processo de ensino-aprendizagem? Face a esta problemática propôs-se as seguintes questões secundárias: a) quais são as consequências da monodocência e seu contributo na qualidade de ensino; b) quais são os principais desafios enfrentados pelos professores que atuam na monodocência; c) qual é o impacto da monodocência no desenvolvimento integral dos alunos e d) qual é o contributo da formação psicopedagógica dos professores na melhoria do trabalho docente que atuam na monodocência.

Metodologicamente recorreu-se a abordagem qualitativa com suporte bibliográfico. Optou-se pela técnica de entrevista a 6 professores do 1º ciclo e do 2º ciclo de duas escolas primárias do distrito de Mandimba, província do Niassa em Moçambique.

Em termos estruturais este artigo comporta uma introdução, onde se faz a contextualização do estudo, uma fundamentação teórica, campo dedicado e abordagem dos elementos principais do ensino monodocente a luz das várias pesquisas; uma metodologia onde se apresenta o método escolhido incluindo as técnicas de recolha e análise de dados; resultados e discussão, dedicado a reflexão dos dados obtidos por meio das técnicas descritas na metodologia; as considerações finais e por fim as referências bibliográficas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 EDUCAÇÃO E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação (SNE) adotou nos primórdios da sua implementação uma ideologia voltada para a formação do homem novo cuja finalidade era o desmembramento do povo moçambicano ao pensamento colonial português (LEI 4/83 de 23 de Março), onde dentre vários princípios pretendia consolidar o espírito revolucionário através de uma formação integral do cidadão. Um elemento peculiar neste processo assentava-se na erradicação do analfabetismo por meio da introdução da escolaridade obrigatória de sete classes, onde o aluno aos 7 anos de idade ingressava a 1ª classe.

A lei 4/83 de 23 de Março a semelhança das leis 6/92 de 6 de Maio e a Lei 18/2018 de 18 de Dezembro do Sistema Nacional de Educação encontrava-se estruturado em vários níveis. A lei 4/83 de 23 de Março obedecia quatro níveis (Primário, Secundário, Médio e Superior), a lei 6/92 de 6 estruturado em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar. Com base nesta lei, o SNE compreendia dois níveis de ensino (Primário e Secundário). Por sua vez a lei 18/2018 compreende o ensino primário e secundário.

Como se pode observar, as três leis que marcam a evolução do Sistema Nacional de Educação engloba de forma destacada o ensino primário. A luz da lei 18/2018, “o ensino primário é o nível inicial de escolarização da criança” (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 4), cujo objetivo era garantir uma formação sólida e de qualidade nas classes de base.

O ensino primário em Moçambique compreender seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem. O 1º ciclo que engloba a 1ª, 2ª e 3ª classe e o 2º ciclo, a 4ª, 5ª e 6ª classe. Nestes níveis, o ensino é realizado em duas modalidades, a monolíngue onde a língua oficial de ensino é o português e o bilingue lecionado em línguas moçambicanas tendo em conta a região onde a escola se localiza, bem como a língua de sinais (MOÇAMBIQUE, 2018).

Com base no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), nos dois ciclos do ensino primário cada professor leciona uma turma (MOÇAMBIQUE, 2003). Esta modalidade de distribuição de professores nas classes do ensino primário é denominado por monodocência. A introdução desta modalidade foi por um lado motivado pela necessidade de garantir uma expansão mais rápida da rede escolar, e por outro, reduzir o investimento dado na alocação de professores, ou seja, menos professores mais turmas e mais alunos.

Considerando ao que se encontra plasmado no Plano Curricular do Ensino Básico, olha-se para o Estado como a entidade cujo desafio sobre a educação é maior, entretanto, a fraca preocupação pela qualidade de ensino motivada pela redução do nível de investimento no setor da educação torna o sistema educacional mais obsoleto e a transmissão dos conteúdos pelo professor menos eficiente. Este instrumento legislador, demonstra que a distribuição de professores na monodocência visa a expansão escolar e a redução de custos, e não essencialmente o alcance de uma qualidade de ensino que se almeja, como podemos observar:

A redução do número de docentes por turma no EP2, de sete, para três, tem, como pano de fundo, a organização do currículo em áreas disciplinares. A presente opção tem em vista uma rápida expansão da rede do EP2, a nível nacional, visto que o sistema de três professores para o EP2 se afigura menos dispendioso. (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 28).

Isto, mostra com clareza que esta medida não visa garantir uma educação de qualidade nas primeiras classes, que se caracteriza por serem níveis de ensino cujo impacto é refletido nos anos ou classes subsequentes. Mas sim, a inclusão de mais alunos na escola, menos professores e conseqüentemente a redução do nível de construção de conhecimento, habilidades e competências nos alunos.

1.2 PRÁTICA DA MONODOCÊNCIA: DA EPISTEMOLOGIA E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A monodocência é o modelo de lecionação organizada pedagogicamente e que se caracteriza por um único professor lecionar todas as disciplinas na mesma turma/classe. Isaías e Favinha, (2014, p. 2), fornecem mais subsídios sobre esta modalidade de ensino que consideram ser “um regime educativo em que um mesmo educador, se ocupa de um grupo de alunos, dando-lhes todas as disciplinas necessárias para a sua formação”.

Este modelo de ensino, dada à sua relação pedagógica recomenda que se estabeleça uma relação pessoal de grande proximidade afetiva entre professor e aluno, que permite conhecer a características de cada um (ANTUNES, 2015). A monodocência reforça a relação pedagógica professor-aluno, vista como um ponto importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Este modelo de ensino permite ao professor conhecer com profundidade o nível de conhecimento e as limitações dos seus alunos.

No campo da formação docente, vale destacar que, etimologicamente esta palavra resulta da junção dos termos “forma + ação”. A primeira se remete a ideia de dar forma a um objeto e torná-lo diferente do que era antes (DONACIANO, 2006). Entretanto, para uma pessoa não se pode afirmar que pretende-se atribuir uma forma porque ela por si só se auto-forma experimentando algo novo e conseqüentemente tornando-se diferente do que já foi antes. Assim, Niquice (2002, p. 102), define a “formação como um treinamento, pois o formador faz o treinamento de professores e desse treinamento resulta a formação como produto”.

A formação de professores é um processo educacional contínuo que prepara os indivíduos para exercerem a profissão docente. Esse processo envolve adquirir conhecimentos teóricos, habilidades práticas e competências necessárias para ensinar de forma eficaz e promover o aprendizado dos alunos. A formação de professores inclui tanto a educação inicial, que ocorre antes de começarem a lecionar, quanto a formação continuada, que ocorre ao longo da carreira para aprimorar e atualizar suas habilidades. Donaciano (2006, p. 40), refere que “a formação de professores é um processo de aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades, convicções, atitudes, comportamentos que proporcionam o bem-fazer do trabalho docente”.

Constitui uma prática do ensino primário especificamente nas classes iniciais a gestão total e global de uma turma por um professor. Esta modalidade denominada monodocência ou unidocência é vista por vários autores como uma forma de garantir uma maior comunhão entre o aluno e o professor. Ademais, o professor na monodocência deve garantir a lecionação de todas as disciplinas da classe.

Apesar de esta modalidade garantir a coexistência harmoniosa entre professor-aluno, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado com qualidade, eficácia e eficiência. Ora, é importante que o cumprimento dos objetivos educacionais constituam o foco desta modalidade. As classes iniciais onde se implemente com mais frequência esta modalidade de ensino, é a base para a formação integral do aluno e é onde este agrega valores, competências e habilidades que dão suporte nas classes subseqüente.

Ainda sobre a monodocência, Julião (2019, p. 12), afirma que “nessa modalidade de ensino, o professor tem grandes responsabilidades pelos aspetos de desenvolvimento global da criança, não só a nível afetivo, mas também ao nível emocional, social e moral sendo o desenvolvimento intelectual o centro das suas atenções”. Esta responsabilidade chamada à atividade docente, não é muitas das vezes verificada devido a incapacidade ou deficiência profissional que muitos professores apresentam. Esta deficiência advém dos problemas resultantes da má preparação do professor a quando da sua formação profissional assim como no 1º ou 2º ciclo do ensino secundário.

O PCEB reconhece a necessidade de uma preparação mais adequada e continuada dos professores cuja atividade docente está vinculada a monodocência, e por esta razão, este instrumento destaca que “aos professores bivalentes, em exercício ser-lhes-ão ministrados cursos de capacitação para poderem lecionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e em função das necessidades da escola” (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 28). Em termos regulamentais é clara a definição de ações de formação continuidade que profissionais encarregues de trabalhar com uma turma e todas as disciplinas, no entanto, contrariamente a uma medida estritamente política e administrativa, o professor não têm beneficiado de programas de capacitação de maneira permanente ou regular. Estas ações são, digamos um fantasma no quadro de garantia da melhoria do trabalho docente.

Ainda sobre a valorização do quadro docente, Baxe, Fernando e Paxe (2016), dizem que, “os professores que sentem dificuldades em aplicar a unidocência apresentam como causas fundamentais a falta de uma preparação específica para lecionar todas as disciplinas do currículo” (JULIÃO, 2019, p. 11). Este fato não constitui novidade no seio da comunidade docente e no setor da educação em geral. A fraca qualidade de ensino presente nos professores construído desde o ensino primário, passando pelo secundário até a sua formação profissional, se manifesta no exercício da atividade docente em sala de aulas. E, isso, se torna mais preocupante quando este professor é chamado a ministrar uma turma, fazendo a gestão pedagógica de todas as disciplinas curriculares da classe.

Julião (2019, p. 13), chama atenção de que é “imperativo se ter em atenção que a educação funciona como um sistema horizontal e a fraca qualidade da base pode condicionar negativamente as estruturas subsequentes, colocando em causa todo sistema e o próprio desenvolvimento do país, que da Educação muito depende”. Este posicionamento de Julião, leva a refletir sobre a eficácia da monodocência, tendo em conta a qualidade e a capacidade dos professores na gestão destas turmas, por se considerar que, se um professor é incapaz de ministrar com eficácia uma determinada disciplina de uma classe inicial, como seus alunos serão capazes de desenvolver as competências necessárias neste ciclo de aprendizagem?

O processo de preparação docente é vista por Isaías (2013, p. 47), como um aquele que visa garantir a “melhoria de qualidade e eficácia de ensino e tem como variável independente a valorização do professor”. Neste contexto, “para que o professor seja valorizado dentro do contexto da unidocência no ensino primário, a sua formação deve lhe proporcionar uma sólida base para trabalhar nesta modalidade de ensino (JULIÃO, 2019, p. 9).

A qualidade do ensino nos anos iniciais carece de uma postura diferenciada do professor. As qualidades científicas e pedagógico-didáticas do professor constituem fundamentais na gestão do professor. Libâneo (2011) sustenta esta ideia salientando que, ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental exige do docente conhecimentos de conteúdos em diferentes campos, visto que atua com disciplinas muito diferentes. No contexto moçambicanos os professores que lidam com uma turma nas classes iniciais estão sujeitos a ministrarem aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Educação Visual para o 1º e 2º ciclo do ensino primário respetivamente.

Com base no exposto, se levanta uma inquietação: será que os professores do ensino primário detém domínio científico pleno em todas as disciplinas enquadradas no plano curricular do ensino primário? Será que os professores do ensino primários são especialistas das disciplinas que lecionam? São especialistas para as áreas das ciências naturais e sociais simultaneamente?

Levanta-se estas inquietações como forma de trazer ao debate público o impacto profissional dos professores neste nível de ensino. Esta inquietação também é suportada pela preocupação atinente a qualidade da formação de professores bem como pelo nível de formação escolar que estes professores foram passando, ou seja da 1ª à 10ª classe ou 12ª classe.

Numa abordagem sobre a monodocência e a formação de professores, Mame e Cambuta (2019, p. 11), fazem uma análise segundo a qual, “muitos professores não frequentaram os magistrados, nem tão pouco as escolas superiores cuja vocação é a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental”. Encontra-se aqui uma realidade a ser pensada e repensada. Os professores do ensino primário estão preparados cientificamente e pedagogicamente para trazer uma dinâmica educacional com padrão aceitável? Mame e Cambuta (2019, p. 11), vão mais à fundo salientando que, “aos professores em sua área de formação são dedicados pouco tempo para aprenderem conteúdos relacionados aos de anos de escolaridade que funcionam a monodocência”, ou seja, durante grande tempo, a formação dos professores relacionada a aspectos didáticos e metodologias de ensino e não meramente elementos científicos.

Ora, não existem aprendizagem sem conhecimento, ou seja, os professores precisam em grande medida do conhecimento científico e só depois, a componente metodológica ganha seu espaço no campo do processo de ensino. É importante potencializar a qualificação dos professores das classes iniciais em conteúdos específicos.

Outro porém recai sobre o ensino superior destes profissionais que deve estar alinhado às disciplinas lecionadas nas classes iniciais. Não adianta a existência de professores com nível superior cuja área de formação não se enquadra com os conteúdos das disciplinas do plano curricular do ensino primário. As instituições de ensino superior precisam adequar os seus planos curriculares para responder as necessidades do ensino nas classes iniciais.

As dificuldades dos professores em lecionar todas as disciplinas de uma classe podem ser diversas e variadas. Alves (2017), destaca as seguintes dificuldades:

- a) Falta de especialização - muitas vezes, os professores são especialistas em uma ou algumas disciplinas específicas. Lecionar disciplinas para as quais não têm formação adequada pode ser desafiador e exigir um esforço adicional para compreender o conteúdo e preparar aulas eficazes.
- b) Volume de conteúdo, o currículo escolar pode ser extenso e abranger uma ampla gama de disciplinas. Lecionar todas essas disciplinas em profundidade requer tempo e esforço significativos para garantir que todos os tópicos sejam adequadamente abordados.
- c) Variedade de métodos de ensino – cada disciplina pode exigir métodos de ensino diferentes, dependendo do tipo de conteúdo e das necessidades dos alunos. Adaptar constantemente os métodos de ensino para cada disciplina pode ser desafiador e exigir flexibilidade por parte do professor.
- d) Diferenças de preparo dos alunos – alunos podem ter diferentes níveis de preparo e interesse em diferentes disciplinas. Gerenciar essas diferenças e garantir que todos os alunos estejam engajados e compreendam o conteúdo pode ser um desafio adicional para o professor.
- e) Tempo limitado – o tempo de aula é limitado, e os professores precisam equilibrar a cobertura de múltiplas disciplinas com a profundidade necessária para garantir o entendimento dos alunos. Isso pode resultar em uma sensação de correr contra o relógio e dificultar o aprofundamento em determinados temas.
- f) Recursos limitados – professores podem enfrentar restrições de recursos, como materiais didáticos inadequados ou falta de suporte técnico, o que dificulta ainda mais o ensino eficaz de várias disciplinas.

Essas dificuldades podem afetar negativamente a qualidade de ensino em vários os subsistemas e nas classes subsequentes, visto que, o ensino primário alimenta todos os outros níveis de ensino. Superar esses desafios requer habilidades de gerenciamento eficazes, flexibilidade e apoio adequado por parte da escola e da comunidade educacional.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Os objetivos deste estudo foram alcançados mediante o uso de uma abordagem qualitativa. A escolha deste tipo de pesquisa prende-se pelo fato de esta proporcionar percepções profundas e significativas sobre fenômenos complexos e contextualizados uma vez que “a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar e multidisciplinar que se preocupa com a compreensão e interpretação dos significados, experiências e perspectivas humanas, buscando capturar a complexidade e a riqueza da vida social” (DENZIN; LINCOLN, 2018).

Para a coleta de dados recorreu-se a técnica de entrevista por se considera uma ferramenta crucial na pesquisa qualitativa, permitindo que o pesquisador pudesse explorar e compreender com profundidade as experiências, perspectivas e opiniões dos participantes, além de que “a entrevista é um método privilegiado para acessar a vida social das pessoas, pois permite uma interação direta e pessoal entre o pesquisador e o participante, possibilitando a coleta de dados ricos e contextualizados” (FONTANA; FREY, 2005). Esta técnica permitiu ainda que os participantes fornecessem dados de maneira detalhada. E para dar suporte a técnica e garantir que esta pesquisa fosse executada com eficiência, foi concebida o guião de entrevista cuja natureza das perguntas foram dissertativas (DIEHL; TATIM, 2004), formuladas para responder os objetivos da pesquisa e por se notar que estas poderiam ajudar a obter informações mais sólidas e concisas.

A pesquisa envolveu 5 professores sendo três mulheres e dois homens de duas escolas primárias localizadas no distrito de Mandimba, província de Niassa-Moçambique, selecionadas aleatoriamente.

Para análise e discussão dos resultados optou-se pela técnica de triangulação de dados, que permitiu confrontar os dados obtidos por meio da entrevista com a fundamentação teórica e assim “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). E também utilizou-se a técnica de análise de conteúdos, por ser a que “oferece possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995, p. 27) dos resultados empíricos.

Para salvaguardar os aspetos éticos de pesquisa, a identidade dos professores foram ocultadas. Para tal, aos professores foi-lhes atribuída a letra “P” como código seguido de um número que indica o número de professores, um hífen e um outro número referente a classe que o professor leciona. Assim os participantes foram codificados da seguinte maneira: P1-1^aC, P2-1^aC, P3-4^aC, P4-6^aC, P5-5^aC, respetivamente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados desta pesquisa foi orientada pelos seguintes pontos: consequências da prática da monodocência no trabalho docente; contributo da monodocência na melhoria da qualidade do ensino dos alunos; capacitação psicopedagógica dos professores nas disciplinas curriculares e os desafios enfrentados pelos professores na monodocência.

3.1 CONSEQUÊNCIAS DA PRÁTICA DA MONODOCÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE

Pretendia-se neste ponto saber as consequências que a prática da monodocência provoca no trabalho docente, considerando que o professor é um elemento indispensável na implantação de qualquer modalidade de ensino. Diante desta inquietação os entrevistados afirmaram que esta prática tem como efeito:

Fadiga devido ao número elevado de alunos. Fraca assimilação dos conteúdos dos alunos principalmente nos últimos tempos (P1-1^aC).

Dificuldade na planificação diária das aulas e na lecionação devido ao número elevado de disciplinas (P3-4^aC).

Fraco domínio das disciplinas da classe (P2-1^a).

Não cumprimento do programa de ensino na íntegra (P4-6^aC, P5-5^aC).

Os dados apresentados, podem de forma mais implícita destacar que os professores tem-se ressentido dos efeitos da implementação desta modalidade de ensino. No contexto educacional moçambicano, o elevado número de alunos exige maior empenho e dedicação do professor para que os conteúdos planificados cheguem ao aluno com perfeição.

Esta exigência é também verificada no quadro da planificação, em que o professor é chamado a preparar as aulas de todas as disciplinas, o que muitas vezes não tem sido tarefa fácil devido ao fato de grande parte deste “apresentarem falta de uma preparação específica para lecionar todas as disciplinas do currículo” (JULIÃO, 2019, p. 11), e desta forma, é necessário que, ao professor seja garantida uma “formação que lhe proporciona uma sólida base para trabalhar nesta modalidade de ensino” (JULIÃO, 2019, p. 9).

Mas “apesar de ser importante a indução do professor ao processo de formação contínua, nota-se ainda o desinteresse de muitas docentes principalmente das áreas periféricas na busca por novas qualificações” (MAYEMBE p. 118). Isto acaba por prejudicar todo o processo de ensino de aprendizagem das classes iniciais, causando um problema ainda maior pois, as bases de que se espera não são consolidadas naquelas classes.

Os dados apresentados são levantados pelo entrevistado P2-1^aC, que indica o fraco domínio de conteúdos das disciplinas da classe e turma. E isto tem causado o não cumprimento do programa curricular traçado.

Deste modo, é crucial que a implementação da prática da monodocência considere vários aspetos que podem contribuir negativamente para o cumprimento dos objetivos delineados, pois, caso estes objetivos estejam condicionados, a aprendizagem do aluno também podem não ser eficientes. É importante, que a integração do professor numa determinada turma monodocente, tenha em conta o número de alunos recomendado e haja para este docente tempo disponível para a preparação e execução da aula planificada.

3.2 CONTRIBUTO DA MONODOCÊNCIA NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO DOS ALUNOS

Procurando-se saber junto aos entrevistados, qual o contributo da monodocência na melhoria da qualidade de ensino, estes responderam nos seguintes moldes:

Afinidade e simpatia dos alunos em relação ao professor, o que contribui na sua aprendizagem (P1-1^aC).

Motivação e confiança do aluno sobre o professor. O aluno sente-se bem com o professor e isto facilita na aprendizagem (P3-4^aC).

Não contribui na melhoria da qualidade de ensino devido a sobrecarga e a falta de domínio dos conteúdos de todas as disciplinas pelos professores (P2-1^a, P4-6).

Permite uma interação permanente com os alunos, possibilitando o acompanhamento da evolução do conhecimento dos alunos (P5-5^aC).

Observando as respostas acima, encontra-se dois pontos de vista. Por um lado nota-se uma ideia positivista sobre como esta modalidade pode impactar na qualidade do ensino e por outro, assumindo que ela é fundamental, mas que, há fatores que podem condicionar o contributo desta modalidade no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com alguns entrevistados, esta modalidade proporciona maior familiaridade entre o aluno e o professor, motiva e causa confiança entre ambos, permitindo deste modo que haja maior interação entre eles, como refere Antunes (2015), segundo a qual, dada à sua relação

pedagógica recomenda que se estabeleça uma relação pessoal de grande proximidade afetiva entre professor e aluno que os permite conhecer a características de cada um.

Entretanto, aos professores das turmas de classe com cinco disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Física), esta modalidade não permite que o professor seja verdadeiramente professor em sala de aulas. A deficiência e fraco domínio dos conteúdos pelo professor da classe “condiciona negativamente as estruturas subsequentes” (JULIÃO, 2019, p. 13), do aluno no campo da aprendizagem.

Diante disso, é necessário que “aos professores bivalentes, em exercício sejam ministrados cursos de capacitação para poderem lecionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e em função das necessidades da escola” (MOÇAMBIQUE, 2003, 28). Mas contrariamente ao que deve ser feito, grande parte dos professores tendem a baixar o seu nível de desempenho pedagógico por causa da falta de acompanhamento e seguimento da sua formação profissional.

3.3 CAPACITAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NAS DISCIPLINAS CURRICULARES

Para ultrapassar os grandes problemas no campo profissional docente, a formação contínua constitui um elemento fundamental. Assim, procurou-se saber se os professores entrevistados já beneficiaram de capacitação nas disciplinas curriculares. Em resposta, estes afirmaram que:

Não (P1-1ªC, P2-1ª, P5-5).

Sim. Só na disciplina de matemática. Mas não ajuda pois os procedimentos são mais complexos e não se adequam com a duração da aula (P3-4ªC).

Sim. Na disciplina de Matemática da 3 classe e esta capacitação não esta surtir efeito porque ao invés de estar a lecionar a 3 classe, tal como fui capacitado para tal, encontro-me a lecionar a 6 classe (P4-6ªC).

Observando as respostas dos professores, nota-se que muitos professores não tem tido capacitação. E os que se tem beneficiado, alguns referem que a metodologia transmitida nos cursos de capacitação não se adequam ao contexto real, e outros, afirmam que os conteúdos transmitidos não chegam aos alunos pois estes, não se encontram a lecionar na devida classe. Esta contradição de fatores revela a gestão ineficiente do processo de ensino e aprendizagem.

A capacitação é fundamental para a classe docente. Os professores devem ser capacitados nas respetivas áreas em que estes trabalham. Mas, verifica-se um certo desinteresse na preparação do professor. É por estas razões que Libâneo (2011), chama atenção que, ministrar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental exige do docente conhecimentos de conteúdos em diferentes campos, visto que atua com disciplinas muito diferentes.

É necessário que se introduza um processo de formação sólida, permanente e contínua, porque desta forma, o professor estará mais atualizados sobre as dinâmicas e o contexto de ensino em todas as disciplinas. E ainda porque, em Moçambique “os professores não frequentaram os magistrados, nem tão pouco as escolas superiores cuja vocação é a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental” Mame e Cambuta (2019, p. 11). Aliás, os professores dos níveis iniciais não tem beneficiado de formação superior. Isto tem causado enormes problemas no desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno.

Um elemento a destacar no campo da capacitação, é referenciado por Margarida Barros (2013, apud MAYEMBE, 2016, p. 118), segundo a qual, “nas áreas periféricas o problema da extensão da monodocência é ainda grave uma vez que, a maior parte dos professores que trabalham nestas escolas não buscaram novas qualificações”. Ora, não se preocupando com a formação continua, o professor torna-se estático, não progride. Isto vai causando problemas na

aprendizagem dos alunos, porque, as deficiências apresentadas pelo professor vão sendo transmitidos ao aluno.

Considerando que, os professores com formação contínua não tem demonstrado competência suficiente em todas as disciplinas, a falta de motivação para dar seguimento a formação é um retrocesso e um grande problema no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante criar elementos de motivação para a classe docente de modo a tornar o ensino nesta modalidade muito mais eficiente e de qualidade. O Estado deve garantir a criação de condições tanto materiais, financeiras e infraestruturais e de pessoal, para tornar o processo de ensino e aprendizagem no ensino primário para produtivas.

3.4 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA MONODOCÊNCIA

Este ponto procurava saber quais os desafios enfrentados pelos na monodocência, e os entrevistados indicaram os seguintes desafios:

Garantir que todos os alunos sejam abrangidos nas atividades letivas e que estes demonstrem melhoria no campo da leitura e escrita. Avaliação das atividades (exercícios) dos alunos e na preparação da aula pelo professor (P1-1ªC, P3-4ªC).

Traças estratégias que ajudem que os alunos aprendam os conteúdos lecionados (Nenhuma (P2-1ªC).

Conciliação de conteúdos de disciplinas diferentes todos os dias, busca incessante de estratégias de ensino das disciplinas que tenho menos domínio. Exiguidade de tempo para a planificação da aula, motivada pela mistura de conteúdos de diferentes disciplinas e que as metodologias também variam (P5-5ªC, P4-6ªC)

Nota-se que os grandes desafios enfrentados pelo professor, constituem problemas de longa data. Os professores sendo educadores, precisam que os conteúdos por si transmitidos cheguem a todos os alunos com perfeição. Para os professores que trabalham com cinco disciplinas apontaram para o nível de sobrecarga na gestão de todas as disciplinas, e isto é defendido por Mayembe (2016, p. 118), segundo a qual “a sobrecarga de disciplinas lecionadas por um único professor, está prejudicando, principalmente, aqueles alunos que têm um professor pobremente formado e com enormes dificuldades nos conteúdos”. Apesar de se considerar que “o fato de acompanhar os mesmos alunos ser um aliado do professor por ajudá-lo a descobrir as dificuldades deste ou daquele aluno, o pouco domínio das novas disciplinas pelos professores dificulta a promoção de um ensino de qualidade” (Mayembe, 2016, p. 118). Em torno disso, vai se agregando elementos condicionantes de uma aprendizagem negativa do aluno, fazendo com que a presença do professor na sala de aulas não garanta uma transmissão eficaz dos conteúdos e por conseguinte um fraco nível de assimilação da matéria.

Diante disso, vale reconhecer que embora a monodocência proporcione uma proximidade do professor ao aluno e vice-versa, vários elementos outrora indicados causa um desequilíbrio pedagógico. Isto vai fazendo com que os “professores sejam obrigados a redobrar esforços em múltiplas funções para as quais não estão preparados em assumir (MAYEMBE, 2016, p. 116), no sentido de inculcar no aluno conhecimento, habilidades e aptidões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e aprendizagem nas classes iniciais se tem mostrado mais desafiadores no campo da qualidade de ensino. O ensino primário tem sido alvo de grandes reformas cujo objetivo é a garantia de uma qualidade de aprendizagem melhor nos alunos e o desenvolvimento de habilidades e competências que possam ser aproveitadas e capitalizadas nas classes subsequentes.

Entretanto, a realidade mostra-se contrária, a monodocência no contexto moçambicano tem implicações negativas ao processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se aqui fatores como o elevado número de alunos, a deficiente formação dos professores o que faz com que haja um fraco domínio dos conteúdos das disciplinas.

Os professores afetos a monodocência devem ter domínio científico pleno dos conteúdos de todas as disciplinas da classe. Mas, verifica-se que muitos professores não são especialistas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Educação Física respetivamente, e isto é mais agravante a partir da 4ª classe em diante.

Outro elemento de fracasso desta modalidade de ensino está relacionado ao elevado número de alunos. As turmas dos professores entrevistados agregam de 80 a 120 alunos. Este número de alunos condiciona a execução eficiente dos conteúdos na sala de aulas. O tempo dedicado a uma aula (45 minutos) não é suficiente para que todas atividades sejam desenvolvidas. Os professores são chamados a buscar estratégias fora do seu alcance para garantir que o processo de ensino e aprendizagem flua normalmente.

No campo da formação, apesar do Plano Curricular do Ensino Básico, (Moçambique, 2003), prever a formação do professor como um dos elementos do alcance dos objetivos nesta modalidade, os professores mostram-se sépticos quanto a sua realização. Para estes, não há capacitações ligadas a disciplinas de uma forma específica, e caso haja, os conteúdos transmitidos, não se adequam a ensino nas respetivas classes.

Diante disso, chama-se a atenção em relação aos desafios da monodocência nas classes do ensino primário. Estes desafios fruto dos problemas desta modalidade estão causando prejuízos de nível pedagógico aos alunos destes níveis de ensino. Por isso é importante a revisão das estratégias de sua implementação.

REFERÊNCIAS

Alves, Maria. Desafios do professor multifuncional: um estudo de caso nas escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.23, n. 1, p. 63-74, 2017.

ANTUNES, Inês de Almeida. **Da Monodocência à Monodocência Coadjuvada: Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**. 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. Sage Publications. 2018.

DIEHL, Aston António e TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais**.

FAVINHA, Marília; ISAIAS, Aniceto. **A monodocência nas 5.ª e 6.ª classes do ensino primário em Angola: a visão dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora. 2014.

FONTANA, Andrea; FREY, James. (2005). The interview: From structured questions to negotiated text. In: **The SAGE handbook of qualitative research** (3rd ed., pp. 695-727). N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). Sage Publications.

LIBÂNIO, José Cláudio. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. Organização Selma G Pimenta. 3. ed. São Paulo; Cortez, 2011, p. 63-100.

MAME, Osvaldo Augusto Chissonde; CAMBUTA, Aristides Jaime Yandelela. **Educação em Angola: monodocência e formação de professores**. Huambo, Angola, Bié, (2019).

MAYEMBE, Ndombele. **Reforma educativa em angola: a monodocência no ensino primário em cabinda**. 2016. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, 2016.

MOÇAMBIQUE. **Lei 18/2018 de 28 de Dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei 4/83 de 23 de Março. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei 6/92 de 6 de Maio. Lei do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Moçambique, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Ministério da Educação. Plano Curricular do Ensino Básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo: INDE/MINED, 2003.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: gradiva, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.