

A monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico como objecto de reflexão pedagógica

1. Introdução

Num momento em que o Ensino Básico tem vindo a ser objecto de discussão pública, por força da revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (agora designada por Lei de Bases da Educação), num momento em que se vivem, igualmente, transformações sem precedentes no domínio da organização e da administração das escolas deste nível de ensino, num momento em que o desemprego dos professores atinge níveis preocupantes, a reflexão acerca do regime de monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) encontra-se sujeita a um excesso de ruído e contaminada por um conjunto de questões e de intenções que nada têm a ver com as suas potencialidades e vulnerabilidades curriculares e pedagógicas. Se não é legítimo entender a problemática da monodocência como uma problemática intocável, não se podem aceitar, também, sem questionar algumas das propostas que se têm vindo a lançar para o debate.

Vale a pena, por isso, pensar a monodocência como objecto de reflexão pedagógica sem nos atolarmos em qualquer espécie de atavismos profissionais, mas também sem cedências acríticas aos cantos de sereia daqueles que, por se posicionarem numa perspectiva de pendor tecnocrático, tendem a iludir mais do que a resolver os problemas e os desafios que se colocam, hoje, no âmbito do 1.º CEB.

2. A monodocência no 1.º CEB: o que importa afinal debater?

A análise de um inventário breve e provisório da lista de argumentos que se invocam a favor e contra o regime de monodocência no 1.º CEB pode constituir um primeiro exercício a realizar, de forma a compreender-se quais os fundamentos das perspectivas em presença, bem como os pontos fortes e os equívocos das mesmas. Assim, do lado daqueles que defendem a monodocência como regime a privilegiar no 1.º CEB recorre-se invariavelmente a quatro tipos de argumentos, a saber:

- Defrontamo-nos com argumentos de carácter psicológico, em função dos quais se defende, de forma mais ou menos implícita, que a idade das crianças, que frequentam escolas do 1.º CEB, e o estágio de desenvolvimento em que se encontram justifica que se valorize o professor como um adulto de referência, capaz de se assumir como uma figura securizante para alunos tão jovens;

- Defrontamo-nos, também, com um primeiro conjunto de argumentos de carácter pedagógico, a partir dos quais se afirma a especificidade do projecto de formação que no 1.º CEB se consubstancia, um projecto de formação onde a vertente do desenvolvimento de atitudes cognitivas, pessoais e relacionais assume uma tal importância que, só por si, justifica a necessidade de preservar a congruência da acção educativa que um único professor permite salvaguardar melhor do que qualquer equipa educativa;

- Defrontamo-nos, igualmente, com um segundo conjunto de argumentos de carácter pedagógico que se prende, sobretudo, com a afirmação da importância de intervenções de carácter interdisciplinar, justificadas pela necessidade de uma iniciação à apropriação de instrumentos culturais que, mais do que especializações precoces, promova uma utilização ampla e significativa de tais instrumentos como condição de uma apropriação bem sucedida dos mesmos;

- Defrontamo-nos, finalmente, com aqueles argumentos que poderão ser identificados como argumentos de carácter institucional, através dos quais se afirma o sucesso da fórmula da monodocência como algo perfeitamente comprovado, sobretudo quando se comparam os números do insucesso e do abandono escolar no 1.º CEB com as estatísticas relativas aos outros ciclos de escolaridade. Uma fórmula que, de algum modo, se vê validada quando, hoje, se assiste à implementação, em escolas

do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de modalidades de organização pedagógica que tendem a aproximar-se do modelo da monodocência.

Confrontando estes argumentos com os argumentos daqueles que põem em causa a monodocência como modalidade hegemónica de organização do trabalho docente no âmbito do 1.º CEB, podemos compreender, então, quais são as linhas de fractura que opõem os primeiros aos segundos. Estes, de um modo geral, constroem a sua argumentação em função do seguinte conjunto de proposições:

- As proposições que se constroem de forma reactiva aos argumentos pró-monodocência, evidenciando, por exemplo, como não há qualquer tipo de fundamento inquestionável acerca da informação que se mobiliza a partir da Psicologia para justificar a importância do professor do 1.º CEB como figura única de referência dos seus alunos ou evidenciando, também, como a valorização do carácter interdisciplinar da acção do professor único no 1.º CEB é, na prática, mais um desejo do que propriamente uma realidade;

- As proposições através das quais se tenta demonstrar como nas sociedades da informação em que vivemos não é possível a nenhum professor assumir uma amplitude de conhecimentos tão vasta que lhe permita lidar com as exigências e os desafios de aprendizagem que os alunos e os programas lhes colocam;

- As proposições que, na sequência daquelas acabadas de referir, tendem a mostrar como as áreas das expressões nunca deixarão de ser áreas subalternizadas ou, na pior das hipóteses, como áreas que primam pela ausência nas escolas do 1.º CEB, enquanto estiverem sob a responsabilidade de professores generalistas;

- As proposições que tendem a enfatizar a dimensão institucional desta problemática quando acusam o regime de monodocência como o regime responsável pelo isolamento dos professores do 1.º CEB, não estimulando o tão necessário trabalho de colaboração e de equipa.

Face a esta abordagem panorâmica do debate em torno da monodocência no 1.º CEB é possível constatar-se que não ultrapassaremos alguns dos impasses que entravam o

mesmo, caso não mobilizemos outras variáveis que permitam construir reflexões menos insularizadas e de menor pendor clubístico. Esta dinâmica de somas nulas em que as parcelas, que os argumentos constituem, se anulam umas às outras conduz-nos a um beco sem saída, daí que seja necessário começar por discutir quais as finalidades educativas que atribuímos ao 1.º CEB para se avançar na configuração das modalidades de intervenção mais congruentes com essa definição prévia de objectivos.

Embora se defina, e bem, que a Educação de Infância é a primeira etapa da Educação Básica, importa reconhecer que é ao nível do 1.º CEB que se inicia um percurso educativo de carácter formal, sujeito quer a uma organização curricular configurada de forma prévia quer a modalidades de certificação avaliativa estruturadas de forma deliberada e assumindo um nível de intencionalidade até aqui verdadeiramente inédito. Quando uma criança entra para uma escola do 1.º CEB inicia o seu percurso no universo escolar, o que não poderá ser sinónimo de um percurso sem qualquer tipo de significado para essa criança ou, tão pouco, de um percurso cujos sentidos se confinam às fronteiras restritas desse mesmo universo. Isto implica, então, que as experiências educativas das crianças em escolas do 1.º CEB têm de constituir-se como oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, a partir do contacto com o património e os instrumentos culturais que essas escolas lhes proporcionam. Neste sentido, a discussão que se tem vindo a travar acerca da monodocência só poderá constituir uma discussão relevante se contribuir para elucidar quais as condições pedagógicas necessárias para que tal finalidade possa ser uma finalidade exequível.

Se continuarmos a comungar da crença em função da qual se defende que educar é alimentar e, como tal, ensinar é tanto a acção de divulgar a informação que outros produziram, como a acção de ditar o que esses outros deverão fazer e, por consequência, aprender passa a ser entendido como a capacidade de reproduzir o mais fielmente possível tal informação e o conjunto de atitudes prescritas, pergunta-se, então, se é o regime de monodocência ou o das equipas educativas aquele que melhor permite concretizar tal objectivo?

Se, pelo contrário, defendermos que aprender é estimular os alunos a atribuir significados à informação com a qual eles contactam, de forma a apropriarem-se da mesma e a utilizá-la como co-produtores de saber e, por isso, ensinar é apoiar os alunos a participar activamente nesse processo, será que poderemos afirmar que o

regime de monodocência é mais ou menos vantajoso do que o modelo das equipas educativas, como modalidade em função da qual se pode implementar e desenvolver esse projecto?

Visto a partir desta perspectiva o modo de organização da acção docente não é, como se constata, uma problemática relevante. Ou seja, não é a monodocência que garante, só por si, que as escolas se possam assumir como espaços educativa e culturalmente significativos, não é, também, a existência de equipas educativas que oferece garantias de isso também poder vir, um dia, a acontecer. Reconheça-se, por isso, que é admissível a coexistência de modalidades de intervenção docentes distintas desde que estas correspondam tanto a determinado tipo de opções pedagógicas, como a práticas congruentes e consequentes com tais opções.

Assim, e em abstracto, pode constatar-se que:

- a monodocência pode favorecer uma gestão do processo de ensino-aprendizagem mais flexível e capaz, por isso, de responder às singularidades dos problemas e dos projectos que ocorrem no âmbito de uma sala de aula, embora se possa admitir que determinadas formas de organização do trabalho das equipas educativas propiciam, igualmente, uma gestão do processo de ensino-aprendizagem equivalente. Deve reconhecer-se, no entanto, que uma tal opção pressupõe desafios a não negligenciar do ponto de vista da operacionalização do trabalho de colaboração que é exigido aos professores tanto dentro da sala de aula como, sobretudo, fora da mesma;
- o trabalho das equipas educativas pode permitir que a intervenção no âmbito das áreas das expressões ou até no domínio do desenvolvimento de alguns tipos de projectos de investigação adquira uma outra amplitude e, eventualmente, uma outra qualidade pedagógica, desde que:
 - não alimentem a antinomia saber científico e saber pedagógico;
 - não contribuam para a ilusão educativa que se promove quando se defende que o sucesso das escolas do 1.º CEB passa, em larga medida, pelo facto das crianças que frequentam este nível de escolaridade carecerem, sobretudo, de contactos estreitos com informação mais elaborada que só um especialista na matéria poderá proporcionar;
 - não tendam, também, a contribuir para circunscrever excessivamente o papel das expressões a projectos de carácter eminentemente insular.

Não é de estranhar que as dúvidas e os equívocos que se nos colocam acerca do impacto educativo das equipas educativas justifiquem a afirmação de objecções de carácter diverso que importa ter em conta quando reflectimos sobre a problemática em questão. Assim, é necessário reconhecer um primeiro tipo de objecções que, em larga medida, têm a ver com as exigências profissionais que se colocam aos professores que possam vir a trabalhar como elementos de uma equipa educativa. Objecções que se prendem com o investimento que se exige a esses professores, os quais têm que planificar em conjunto, partilhar problemas e respostas, estabelecer consensos acerca de pressupostos, opções ou modos de intervir e, também, de repensar modalidades de trabalho no seio da sala de aula que põem em causa as idiossincrasias profissionais já enraizadas e as crenças estabelecidas desde sempre acerca da gestão do tempo e do espaço escolares. Se isto não acontecer, se a actividade docente continuar a ser definida em função, apenas, da actividade lectiva, continuando a componente não-lectiva a ser algo que diz respeito, na melhor das hipóteses, a cada docente individualmente, pergunta-se qual será o tipo de mais-valias que uma equipa educativa apresenta em comparação com o regime de monodocência?

Um segundo tipo de objecções diz respeito à valorização das intervenções das equipas educativas como estratégia para minorar o que se entende ser o deficit dos conhecimentos proposicionais dos alunos, situação que, abordada desta forma, conduz inevitavelmente a subordinar a discussão acerca da qualidade da mediação pedagógica dos professores à problemática da desqualificação dos saberes científicos de que estes dariam mostra. Infelizmente, continua-se a alimentar a ficção em função da qual se opõe o saber pedagógico ao saber científico, sendo, de acordo com esta perspectiva, o primeiro uma competência dos professores que intervêm nos níveis mais elementares da escolaridade e o segundo um atributo dos docentes que leccionam nos níveis de escolaridade posteriores. Trata-se de um grave equívoco que expressa uma opção pedagógica de carácter conservador, a mesma que identifica a função do professor com a de agente autorizado de transmissão de informação no âmbito de um processo em que aprender resulta de uma adesão incondicional dos alunos à informação transmitida. Deste modo, os professores dos níveis mais elementares de escolaridade deveriam desenvolver habilidades para que a adesão dos alunos a esse processo de transmissão decorresse sem sobressaltos, enquanto aos professores dos restantes níveis de ensino lhes bastaria conhecer, com mestria, os conteúdos a transmitir. Embora este conjunto de crenças não resista a qualquer tipo de comprovação empírica, o que é certo é que

constitui, ainda, um conjunto de crenças pujante. Não interessa neste momento analisar as causas que explicam tal fenómeno, mas tão somente reconhecer que o papel de qualquer professor se define, em qualquer nível de escolaridade, como um papel de mediador. Daí que para que um professor exerça um tal papel deva estar familiarizado com os campos conceptuais em função dos quais se relaciona com os seus alunos, campos conceptuais esses que determinam, face às exigências e aos obstáculos que propiciam aos alunos, o tipo e a qualidade do processo de mediação a desenvolver. Não é assim, e de acordo com este tipo de perspectiva, o saber dos especialistas que garante a excelência desse processo, mas o modo como um professor personifica a qualidade de interlocutor dos seus alunos, tendo como pano de fundo uma determinada área de conhecimento dentro de um determinado campo do saber.

Um terceiro tipo de objecções diz respeito ao estatuto das áreas das expressões e do movimento no âmbito do 1.º CEB, apesar de haver um largo consenso acerca da aceitação das intervenções de professores especialistas neste âmbito, ao nível das escolas relacionadas com esse ciclo de escolaridade. A figura do regime de «monodocência coadjuvada», hoje a viver um momento de alguma expansão, demonstra como mais do que discutir a sua implementação, importa, antes, equacionar as condições da mesma. As objecções, neste caso, não têm tanto a ver com a intervenção dos professores especializados, mas sobretudo quer com a qualidade do trabalho de equipa, ou com a ausência deste, quer com uma visão algo restrita do papel cultural das expressões como instrumentos cuja função não pode ser circunscrita, apenas, a projectos específicos. Se as objecções face à qualidade do trabalho de equipa já foram abordadas neste artigo, quando me referi às condições que importa cumprir para que este trabalho não seja, somente, um somatório de intervenções desconexas e dissociadas entre si, importa agora discutir alguns dos riscos que se correm quando se entende que o trabalho educativo a desenvolver a partir das áreas das expressões é um trabalho confinado, apenas, à intervenção de docentes especializados. Não se põem em causa os projectos específicos que estes poderão animar, mas tão somente a possível e eventual marginalização dos instrumentos de cognição do mundo e da apropriação da realidade que as actividades relacionadas com as expressões poderão assumir. A ser assim, e neste caso, desenvolver-se-ia um processo de empobrecimento da relação que as crianças estabelecem quer com a realidade física e humana que as envolve quer com a realidade simbólica que permite potenciar essa relação. É que não se aprende a ler só através da utilização das palavras, estas são fundamentais para nos

apropriarmos de um texto, mas muitas vezes são insuficientes para que esse texto assuma um sentido mais pleno e gratificante. A utilização da linguagem matemática, por seu turno, deverá ser compreendida, também, à luz de um processo de apropriação cultural que não poderá descurar a utilização de outros instrumentos de mediação, nomeadamente aqueles que a expressão plástica, motora, musical e dramática nos propiciam. Entender esta amplitude das áreas das expressões permite que compreendamos que o trabalho das equipas educativas não poderá ser entendido como a única resposta que permite que as actividades relacionadas com essas áreas possam assumir um outro sentido pedagógico. Esse trabalho é decisivo, mas deverá obedecer a um determinado tipo de requisitos, deverá assumir também as suas próprias limitações, caso contrário pouco ou nada contribui para que a educação das crianças que frequentam as escolas do 1.º CEB possa constituir, pela via das experiências que essas áreas proporcionam, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social.