



Ser professor: quantos desafios! ... *Being a teacher: what a challenge! ...*

Ivone NEVES¹ | Maria Nascimento MIRANDA²

Resumo: Um tema que se revela pertinente nas nossas sociedades é o de saber quais devem ser os objetivos da formação/educação das crianças e dos jovens, e em particular, qual é a função da escola. Sabemos que a realidade social é complexa e que são muitos os constrangimentos, mas simultaneamente os desafios que a escola e os professores têm de enfrentar atualmente. A escola, enquanto espaço interventivo, fortemente cultural e relacional, tem responsabilidades ao nível da construção de um projeto escolar que aposte na formação global dos atores sociais que dela fazem parte. A escola é um espaço onde devem ocorrer aprendizagens significativas que promovam o desenvolvimento de competências cognitivas e interpessoais dos alunos, e onde a singularidade de cada um deve assumir centralidade em todo o processo educativo. Independentemente dos paradigmas pedagógicos que possam ser seguidos, importa refletir quais as propostas educacionais mais adequadas ao mundo em que vivemos (Cosme, A., Trindade, R., 2010, p. 41), o que obriga a que os professores cumpram verdadeiramente a sua função enquanto interlocutores qualificados junto aos alunos. Procuraremos, assim, mais do que encontrar respostas, refletir sobre estas questões numa perspectiva crítica, mas construtiva, recorrendo a alguns pressupostos teóricos por nós considerados alicerçais, que nos ajudem a ler e a reinterpretar algo tão nobre como é o ato de ensinar e (a) aprender.

Palavras-chave: Escola. Papel do professor. Relação pedagógica. Diferenciação pedagógica. Aprendizagem cooperativa.

Abstract: It has been proved that more and more that Knowing which goals should be achieved in children and young people education and, especially, the role of schools has become relevant issues in contemporary societies. We understand that the social reality is complex and full of constraints and challenges that schools and teachers must face nowadays. School is a strong cultural and relational interventional space that has responsibilities to construct educational projects that aim at a global formation of social individuals who integrate it. School is also a place where significant learning events occur which promote the students' development of cognitive and interpersonal skills and should happen and where uniqueness should assume a central role in the educational process. Regardless of pedagogical paradigms that could be adopted it's important to reflect on whether specific proposals are more adequate for contemporary realities (Cosme, A., Trinidad, R., 2010, p. 41). This reflection forces teachers to truly perform the task of qualified counterparts with students. More than looking for answers we aim to reflect critically and

1 Professora Adjunta na ESEPF (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti), Porto, Portugal. E-mail: ivoneneves@esepef.pt. Licenciatura em Ciências da Educação. Mestrado em Ciências da Educação. Especialista na área de Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação. Doutoranda em Educação.

2 Professora do quadro de nomeação definitiva na Escola Secundária de Gondomar, Porto, Portugal. E-mail: nascimento.miranda@aeg1.pt, Licenciatura em Física no Ramo Educacional na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro. Doutoranda em Educação.

constructively on these questions using theoretical frameworks that we may find as adequate for noticing and reinterpreting the noble act that the process of teaching and learning encompasses

Keywords: School. Teachers' role. Pedagogical relation. Pedagogical differentiation. Cooperative learning.

Introdução

Numa sociedade do conhecimento, onde os saberes e competências se misturam com acuidade, em que a escola é marcada por muitas contradições, dilemas e obstáculos, não seria possível fazer uma reflexão coerente e sustentada da função docente prescindindo de um olhar sistêmico, onde se cruza o nível macro das políticas da educação, com o nível meso, que nos leva à escola, até ao nível micro, que nos remete para o contexto específico da sala de aula, lugar por excelência onde o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve. Parece-nos primordial, seguindo esta lógica, começar por compreender a relação da sociedade com a escola, procedendo a uma breve abordagem, passada e presente, de ideologias conceituais da função da escola. Referimos, em seguida, alguns constrangimentos/dificuldades com que a escola se depara na sua dinâmica diária, para se analisarem os papéis do professor e do aluno, e a forma como interagem no processo de ensino-aprendizagem. Só assim será possível equacionar os múltiplos desafios que podem conduzir à redefinição do trabalho docente, entendido como aquele que reforça a qualidade da interação professor-aluno.

Função da escola: alguns constrangimentos...

Assistimos hoje, globalmente, a profundas alterações nos tecidos social, cultural, econômico e tecnológico das sociedades. Evidencia-se um crescente acentuar de sociedades cada vez mais heterogêneas. O contacto multicultural das sociedades, pela diversidade das culturas em presença, é cada vez mais comum (Rodrigues *et al.*, 1992). Esta diferença amplia-se se entrarmos em linha de conta com diferenças entre as camadas sociais, crenças, culturas de infância (*habitus*), valores e normas de comportamento dentro de cada grupo social! (CRAFT, 1983). Nesta perspectiva, somos levados a recordar dois sociólogos fulcrais: Basil Bernstein e Pierre Bourdieu, que, através das suas teorias, analisam a forma como a escola participa na reprodução social ao nível das ideologias, princípios e classes sociais.

A abertura da escola a todas as classes sociais está intimamente associada à ideia de democratizar a escola e, assim, também, democratizar a sociedade. Esta concepção surge na pós-revolução francesa, e com ela a convicção de que todos os indivíduos podem ser iguais. Sendo a escola um elemento de meritocracia, de seleção dos melhores, independentemente da classe, etnia ou raça, sabemos que esta concepção é meramente

teórica e assenta num princípio de que a Escola, a avaliação e o papel do professor são neutros. Ora, a realidade diz-nos que isso é completamente falso!

Bernstein veio desconstruir estas teorias meritocráticas, sublinhando que os jovens que são socializados em ambientes próximos da cultura escolar possuem um código sociolinguístico elaborado, que os leva a ter mais hipóteses de ter sucesso nas suas aprendizagens. Também Bourdieu e Passeron (1966) nos remetem para o conceito fundamental, ao salientar que a escola é reprodutora das desigualdades sociais, o que, segundo essa concepção, nos permite entender o perpetuar das profissões entre gerações (ex: filhos de médicos seriam médicos, filhos de carpinteiros seguiriam a mesma profissão). Mas, se por um lado, na atualidade, a escola já não é exatamente assim, por outro, assistimos hoje, globalmente, a rápidas mudanças no contexto educativo que levam a escola e, em particular, os professores a serem confrontados com “novos desafios” que os obrigam a repensar a sua postura como educadores.

Ser professor nos dias de hoje não é tarefa fácil!

Vivemos neste paradigma onde a realidade de uma escola para todos se torna desafiadora e geradora de pedagogias inovadoras, se defendermos um projeto educativo inclusivo, potenciador de aprendizagens, ao serviço do desenvolvimento de competências sociais e pessoais de todos os que a frequentam. O modelo escolar da escola pública portuguesa está, ainda, muito orientado para privilegiar e centralizar a sua atenção num determinado tipo de aluno (pertencente a famílias de classe média, brancas, estruturadas e urbanas), ensinando a todos como se de um só se tratasse (Barroso, 1995), e aceitando as desigualdades de berço em que cada um nasceu! Continuar a apostar numa escola que trata todos os alunos como iguais em direitos e deveres é acentuar as desigualdades em fracassos escolares (BOURDIEU, 1966). Vários são os fatores que confluem e fazem com que a escola continue a ser um instrumento de reprodução das desigualdades cultural e social, desde o elevado número de alunos por turma (uma média de 30), à linguagem utilizada, muito focalizada para um modelo estereotipado de aluno, à pressão sentida pelos professores no cumprimento de programas extensos, na preparação dos alunos para os exames nacionais do ensino secundário, colocando o professor num papel de relação unívoca de transmissão de conhecimentos, impedindo práticas de diferenciação pedagógica e trabalho de cooperação dos alunos dentro da sala de aula, dificultando um papel ativo por parte destes na relação pedagógica.

Os desafios...

Mas ao termos presente este conjunto de constatações, a escola tem o dever de se afirmar enquanto espaço de natureza relacional, assumindo compromissos, enfrentando desafios culturais e educativos que atribuem protagonismo e centralidade a professores e alunos. E se a afirmação da escola, enquanto instituição educativa, não pode ser dissociada de todo o enquadramento que foi apresentado anteriormente, ela tem que ser

reconfigurada para que cumpra verdadeiramente a sua função educativa. E é justamente através de uma perspectiva sócio-construtivista da aprendizagem que todas estas questões abordadas nos remetem para novos paradigmas da aprendizagem, contrariando o tradicional paradigma tecnicista, que assenta num perfil de professor como único detentor do saber, que se limita a debitar conhecimentos nos seus alunos, vistos como uma tábua rasa, ou seja, aquilo que Paulo Freire (1975) denomina de educação bancária.

Estes novos paradigmas pedagógicos equacionam os papéis do professor, do aluno e do saber, de forma a promover o sucesso pessoal e educativo dos alunos. É nesta triangulação que destacamos o paradigma pedagógico da comunicação (Trindade, 2009), onde o papel do professor é o de questionar, inquietar o aluno, contrariando a ideia de a escola ser reprodutora das desigualdades sociais, privilegiando apenas alguns, os alunos que se aproximam da dita cultura escolar. Esta abordagem sócio-construtivista da aprendizagem assenta no princípio de que cada criança é um ser singular pertencente a uma comunidade de aprendizagem (da qual fazem parte pais, professores, alunos e comunidade em geral), e num paradigma de escola entendida como agente de transformação e inovação, ainda que isso implique ter que romper com os constrangimentos políticos, organizacionais e curriculares a que está sujeita.

Este projeto de escola reconhece o indivíduo na sua singularidade, com competências para cooperar com os outros, para saber trabalhar em equipe, para liderar, para ser um cidadão implicado e com responsabilidades sociais e éticas. Mas é evidente que este projeto de escola não é a poção mágica para a resolução das desigualdades e garantia do sucesso pessoal e educativo de cada aluno, sendo por isso indispensável redefinir um “tipo” de professor que promova a autonomia e a cidadania junto dos seus alunos.

A relação pedagógica: papel do professor e do aluno

A escola precisa, de fato, de professores que trabalhem em equipe, que construam um projeto de escola e que vivam, enquanto adultos, a sua cidadania profissional. Philippe Perrenoud (2002) sublinha também “(...) um tipo de professores que sejam credíveis, mediadores interculturais, animadores de uma comunidade educativa, garantes da Lei, organizadores de uma democracia em ponto pequeno, intermediários culturais e intelectuais” (*idem*, p. 126 - 127). O professor assume um papel fulcral na recriação, na produção e contextualização dos saberes, através de uma discriminação positiva da aprendizagem. Os saberes são partilhados e as aprendizagens dos alunos são situadas: partindo das características dos contextos onde a escola está inserida; do património de saberes que os alunos possuem; valorizando as suas culturas. Este professor construtivista, segundo Philippe Perrenoud (2002), incita os alunos a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados; a trabalhar com problemas que façam os alunos refletir criticamente; a praticar “(...) uma avaliação formativa que recorre a estratégias que estimulem ao máximo a comunicação e interação entre alunos e entre aluno e professor” (CORTESÃO, Luiza,

1993, p. 27). Este é, no nosso entender, o objetivo da formação, onde professor e aluno não estão no “lugar do morto”, mas antes têm um papel determinante e de grande protagonismo na relação com o saber, transformando a informação em conhecimento.

À luz do que referimos anteriormente, consideramos importante sublinhar que em todo este processo de relação com o saber, o professor deve assumir uma postura crítica e reflexiva das práticas, crenças e valores que defende e que, por vezes, nem tem consciência disso. Falamos de currículo oculto. Defendemos um professor que seja um profissional reflexivo, ou seja, que adote uma postura reflexiva e crítica das suas práticas, para que nos tornemos melhores, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Tal como refere Nunes “(...) para que o professor possa assumir o papel de solucionar os seus próprios problemas da ação concreta (...) é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente” (2000, p. 21). Esta reflexão crítica deve ter lugar antes, durante e após a ação, tendo em vista uma avaliação formativa que, ao longo do percurso de aprendizagem, vai melhorando o que se considera menos correto, reformulando a sua ação em função do que observa nos seus alunos, sempre tendo em vista a melhoria das aprendizagens.

A escola vista como comunidade educativa abre-se às populações e suscita a sua participação. Esta escola de massas é uma escola compatível com exigência, discriminação positiva, trata-se de “(...) pôr os alunos perante situações complexas que exercem a mobilização dos conhecimentos adquiridos e a assimilação de novos conhecimentos” (PERRENOUD, P., 2002, p. 101), promovendo assim aprendizagens significativas. Cosme (2009) vai mais longe, alegando a importância de uma abordagem proativa da profissão docente. Assumindo que a escola deverá combater as desigualdades sociais, então os professores deveriam trabalhar em função de “janelas de oportunidade” que promovam a aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, os docentes acabariam por

conceber a sua intervenção a partir de outros parâmetros epistemológicos, pedagógicos e didáticos que, na prática, não beneficiariam apenas os deserdados, mas todas as crianças e jovens que frequentam as escolas, no momento em que permitiriam que o trabalho no seio adquirisse um significado e um sentido que, deste modo, não ficaria circunscrito às fronteiras delimitadas pelos muros que as enclausuram (COSME, A., 2009, p. 171- 172).

A diferenciação pedagógica

Mas, uma escola de todos e para todos, num contexto inclusivo, implica estratégias diferenciadas. Estas atitudes de pedagogia diferenciada não passam por uma intervenção individualizada, mas sim por proporcionar “(...) diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13). Ora, é importante que seja uma preocupação constante do professor o recurso a estratégias

pedagógicas diversificadas, adequadas não só aos contextos de intervenção, mas às características sociais/familiares e pessoais de cada aluno, o que pode implicar uma seleção/adaptação dos conteúdos curriculares. O ensino diferenciado não se trata apenas de “(...) atribuir tarefas “normais” à maioria dos alunos e tarefas “diferentes” a alunos com dificuldades ou altamente capacitados” (*idem*, p. 30). Também neste sentido, Philippe Meirieu (2005), num dos seus exemplos preferidos, diz que há a tendência para agravar as desigualdades quando numa peça de teatro o papel principal não é dado a um gago. Há que maximizar as capacidades dos alunos, tendo que compreender o nível em que cada um se encontra. Isto leva-nos à Zona de Desenvolvimento Proximal, estudada por Vygotsky (2000), que consiste na distância entre o seu desenvolvimento real e o nível do seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os pares mais capazes.

Contrariando aquilo que muitas das vezes a escola valoriza através do sistema avaliativo, Vygotsky (2000) defende que o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente, é necessário conhecer o que consegue realizar com o auxílio de outras pessoas mais capazes, não só adultos, mas também com o auxílio dos colegas.

A aprendizagem cooperativa

E se acreditamos que a reconfiguração do papel da escola passa não só em desenvolver conteúdos programáticos, mas tem também a importante função de formar cidadãos, o trabalho cooperativo surge como um fator de motivação e um instrumento de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social, sendo ainda um sinal de qualidade na educação (ESTANQUEIRO, 2010, p. 21). A aprendizagem cooperativa pode ser definida como “(...) um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis da escolaridade” (FREITAS, L. V., FREITAS, C. V., 2003, p. 21). Na Educação Pré-Escolar estas estratégias de promoção da cooperação podem surgir através da metodologia de projeto.

Revela-se, pois, fundamental, tecer estratégias de aprendizagem e de formação que impliquem os diferentes atores locais para o desenvolvimento (por exemplo: espaços de educação não formal – espaços associativos, educação das famílias, intervenção comunitária, promoção de associações de pais...). Tal como sugere Paulo Freire: “Ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos uns com os outros mediados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79). Por outras palavras, diríamos que é através de uma relação biunívoca, em linguagem matemática, que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve na perspectiva de Freire. O professor e aluno são entendidos como seres aprendentes, situados em contextos específicos, onde têm uma responsabilidade social, ética, enquanto cidadãos, de intervir na realidade a que pertencem para a transformar positivamente.

A Educação é assim entendida como um fator de desenvolvimento em que é valorizada a participação ativa de todos os atores que intervêm no processo. Compreendendo a complexidade do meio em que a educação se insere, esta pode ser considerada como “(...) a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1999, p. 77). Assim, para que a educação cumpra esta sua missão, deverá ser uma organização sustentada em quatro pilares imprescindíveis – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, de acordo com o Relatório coordenado por Jacques Delors para a Unesco, «Educação – um Tesouro a Descobrir» (Idem). O aprender a conhecer, supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O aprender a fazer, com o fim de exercitar a capacidade de comunicar, de trabalhar em equipe e de resolver conflitos. O aprender a viver juntos, incrementando a compreensão do outro, e, por último, o aprender a ser, para o desenvolvimento da personalidade e a agir com autonomia e responsabilidade. Estas quatro aprendizagens fundamentais, que resultam em pilares de conhecimento, são decisivas para formar crianças e jovens em sujeitos competentes, autônomos e responsáveis, fazendo emergir capacidades pessoais, sociais, afetivas e cognitivas, que tendem a ser trabalhadas ao longo da vida.

A educação para a cidadania é, como se percebe, condição *sine-qua-non* para a formação da sociedade futura. Porém, esta educação para cidadania não é um papel que cabe somente à escola, pois “A sua «autonomia relativa» não faz dela um santuário estranho ao mundo, nem um Superego. Não se pode esperar que ela preserve ou inculque valores que são desrespeitados e espezinhados por uma grande parte da sociedade.” (Perrenoud, 2002, p. 13).

Reflexão final

Terminamos, pois, esta reflexão como a começamos, reafirmando a grande conexão existente entre a sociedade e escola, não sendo possível inovar e desconstruir práticas educativas, sem que a sociedade em geral e seus atores sociais se tornem críticos, interventivos e não conformados com a sociedade em que vivem. Desta forma, reconhecemos no professor um papel primordial nesta relação de

interlocutor qualificado (...), como o de alguém que tem condições pessoais e culturais para apoiar de forma activa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos (...). O professor passa a ser entendido como alguém que estimula, negocia e cria condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática (COSME, A.; TRINDADE, R., 2010, p. 193).

Referências

- BARROSO, J. **Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 – 1960)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- BORDIEU, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue Française de Sociologie**. Paris, v. 7, n. 3, 1966.
- CORTESÃO, Luiza. **A avaliação formativa: que desafios**. Porto: Edições Asa, 1993.
- COSME, A. **Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada**. Porto: Livpsic, 2009.
- COSME, A.; TRINDADE, R. **Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas**. Porto: Fundação Manuel Leão, 2010.
- CRAFT, M. "L'Europe multiculturelle en l'an 2000: défis et possibilities". In: REY, Micheline. **La culture immigrée dans une société en mutation: l'Europe multiculturelle en l'an 2000**. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle, Division..., 1983, p. 6-9.
- DELORS, Jacques. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI**. Porto: Edições Asa, 1999.
- ESTANQUEIRO, A. **Boas práticas na educação: o papel dos professores**. Lisboa: Presença, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.
- FREITAS, Luísa Varela de; FREITAS, Cândido M. Varela de. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições Asa, 2003. (Col. Guias Práticos)
- GRÁCIO, S.; Miranda, S.; STOER, S. **Sociologia da educação I-antologia: funções da escola e reprodução social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NUNES, Jorge. **O professor e a ação reflexiva: portfólios, "vês" "heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional**. Porto: Edições Asa, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **A escola e a aprendizagem da democracia**. Porto: Edições Asa, 2002.
- RODRIGUES, M.; SALGUEIRO, M. **Educação para os valores numa (e para uma) sociedade multicultural**. Aveiro: Universidade de Aveiro, texto policopiado, 1992.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação pedagógica e diversidade**: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades, Porto: Porto Editora, 2008.

TRINDADE, R. **Escola poder e saber**: a relação pedagógica em debate. Porto: Livpsic, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2000.

Recebido em: 09/03/2015

Aprovado em: 24/03/2015

Para referenciar este texto:

NEVES, Ivone; MIRANDA, Maria Nascimento. Ser professor: quantos desafios!.... **Lumen**, Recife, v. 24, n. 1, p. 33-41, jan./jun. 2015.