

UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A AÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DILEMAS E DESAFIOS

Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula
Frassinetti

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade tecer algumas reflexões focalizadas no discurso crítico das teorias sociológicas, em torno da relação da sociedade com a escola e as conseqüentes determinações e implicações das políticas educativas do sistema educativo português que tem legado à escola e à ação do professor, com particular enfoque no séc. XX e XXI.

O contexto da pós-modernidade, com a sua forte vivência de pluralismos de todas as naturezas, afigura-se pois, como um campo fértil para esta reflexão que tem como vetores centrais de análise, a emergência dum novo paradigma de escola que responda a diferentes públicos, de forma a não homogeneizar os percursos dos alunos, mas à sua diferenciação e à necessidade da redefinição do papel do professor, para responder aos reptos que a sociedade contemporânea lhe coloca. Neste texto abordamos ainda, as perceções de um grupo de educadores de infância, que nos falam dos dilemas e desafios que enfrentam no seu quotidiano. Em termos genéricos, reconhecem as escolas como realidades multiculturais que requerem uma pedagogia diferenciada.

PALAVRAS-CHAVE

Escola - professor intermulticultural - educação problematizadora - equidade educativa.

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre la relación entre la sociedad y la escuela teniendo en cuenta las determinaciones e implicaciones que las políticas educativas del sistema educativo portugués tuvieron en la escuela misma así como en la acción del profesor. El planteamiento partirá desde el discurso crítico de algunas teorías sociológicas y enfocará particularmente los siglos XX y XXI.

El contexto pos-moderno, caracterizado por su fuerte vivencia de pluralismos de todas las naturalezas, se nos aparece como siendo un caldo de cultivo para nuestra reflexión. Esto porque nos centraremos en el análisis de un nuevo

paradigma de escuela que responde a diferentes públicos, de forma a no homogeneizar los caminos de los alumnos pero si a su diferenciación, así como a la necesidad de redefinición del papel del profesor con vista a responder a los retos que la sociedad contemporánea le pide. Este texto todavía se acerca a las percepciones de un grupo de maestros de kindergarten, que nos dicen de los dilemas y desafíos que enfrentan en su vida cotidiana. En términos generales, reconocer las escuelas como realidades multiculturales que requieren una pedagogía diferenciada.

PALABRAS-CLAVE

Escuela - profesor inter multicultural - educación problematizadora - equidad educativa.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the critical discourse of sociological theories that focus on the relation between society and school and its determinations and implications in educational policies of the Portuguese educational system of the XXth and XXIst century.

The post-modern context with a large experience of different kinds of pluralisms is considered as a fertile field for this reflection that has in the emergency of a new school paradigm its main axe of analysis. This school should respond to different publics in a way that does not homogenize student's trajectories but differentiates them and redefines teacher's roles in order to address the challenges placed by contemporary societies. This text still approach the perceptions of a group of kindergarten teachers, who tell us of the dilemmas and challenges they face in their daily lives. Generally speaking, recognize schools as multicultural realities that require a differentiated pedagogy.

KEYWORDS

School - intercultural teacher - problematizing education - educational equity.

1. INTRODUÇÃO

A educação faz-se e refaz-se constantemente na “práxis” mas é uma práxis que suporta um homem “situado,” “incluso” em determinada realidade histórica e social. (Paulo Freire,1975).

Numa sociedade do conhecimento onde os saberes e competências se misturam, em que a escola é marcada por muitos paradoxos, dilemas e obstáculos, não seria possível fazer uma reflexão coerente e sustentada da função docente, prescindindo de um olhar sistémico, 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.

O século XXI tem sido marcado por várias contradições e desafios: construir uma escola para todos, caracterizada por uma pedagogia diferenciada e intercultural, mas que, ao mesmo tempo convive com uma tradição pedagógica, sócio - cultural marcada pelo modo simultâneo do ensino - aprendizagem. Estas dualidades de princípios e paradigmas identificadores da pós-modernidade, coexistem nas mais variadas dimensões da sociedade, na vida económica, política, social organizacional e mesmo pessoal (Hargreaves,1998),exigindo a implicação de todos os atores sociais na construção partilhada de saberes, na reflexão situada nos contextos, contrariando e transformando as estruturas e os sistemas e políticas que lhes causam constrangimentos. Torna-se imperativo uma reinvenção da escola, uma redefinição do papel do professor, como agente interventivo de mudança, preparando as gerações do futuro para os desafios que as espera (Hargreaves, 1998).

2. A ESCOLA: QUE DESAFIOS...?

Sem pretender fazer uma análise pormenorizada e exaustiva do sentido e significado da escola ao longo dos últimos tempos, iremos focalizar apenas alguns aspetos, que pautamos de significativos, para perceber de que forma os diferentes enquadramentos sociopolíticos influenciaram a sociedade, e em particular na função da escola, desde o seu surgimento até ao séc. XXI.

Ao longo da história a escola, na Europa Ocidental, desde o seu aparecimento, foi assumindo diversas funções e obedecendo a diversas lógicas. Até esse período foi criada e tutelada por instituições religiosas e só mais tarde, a partir da revolução francesa, do liberalismo e da revolução industrial, assistimos a fortes mudanças políticas, económicas e sociais que levaram à nacionalização das escolas, passando a educação a ser controlada pelo Estado. Este processo de desenvolvimento da escola, enquanto organização, fez com que ao longo da sua história fosse marcado por múltiplos sentidos e significados e funções. Como aponta Teodoro (2003), o Estado, em muitos países, substituiu o papel da Igreja através de processos nem sempre pacíficos sendo o mais responsável pela expansão escolar. Ao longo do séc. XIX a escola expande-se com o objetivo de abranger o maior número de alunos, de todas as camadas e grupos sociais e transforma-se num meio de

homogeneização linguística e cultural, levando à assunção do Estado-nação que caracteriza a economia capitalista.

A escola pública no séc. XIX tinha uma matriz pedagógica marcada pelo ensino individual que acontecia na sua maioria no espaço doméstico (Barroso, 2001). Assiste-se ao ensino simultâneo, ao império da homogeneidade, à diferenciação social e conseqüentemente a uma heterogeneidade dos alunos que passaram ao ensino em classe, num espaço coletivo que levou à criação de uma *gramática da escola*, justamente com a pretensão de ensinar de igual forma a todos os alunos, sem atender à sua individualidade (Teodoro, 2003). Nesta perspectiva, a escola massificou – se mas não se democratizou, pois a escola não dispôs de recursos suficientes para responder a uma escola para todos com todos e de todos. Os valores e saberes a aprender na escola foram determinados em função dos interesses de uma cultura dominante da classe média. Bernstein (1982) veio desconstruir estas teorias meritocráticas, sublinhando que os jovens que são socializados em ambientes próximos da cultura escolar, possuem um código sócio - linguístico elaborado que os leva a ter mais hipóteses de ter sucesso nas suas aprendizagens. Sendo ignorados os saberes específicos das vidas dos alunos, de determinados contextos, das comunidades. As situações experienciais vividas fora da escola pelos alunos, não entram na escola, ficam à parte, porque não são entendidas como escolarmente rentáveis.

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 é neutro. Ora a realidade atual confirma que isso é completamente falso! Desde logo pela existência de exames nacionais elaborados em princípios onde o que se avalia o enciclopedismo, a capacidade de reproduzir os conteúdos dos manuais escolares que são construídos segundo um discurso elaborado, onde só aqueles alunos que possuam um código linguístico próximo do da escola conseguem ter sucesso educativo (Bernstein, 1982).

Este modelo escolar foi-se expandindo a uma escala mundial e a questão que alguns investigadores colocam (Barroso, 2001; Teodoro, 2003) é se no séc. XXI, num contexto de globalização e de transformação social, não se terá que repensar os princípios e objetivos que estiveram na origem da escola, redefinindo as suas funções e o sentido da mudança. Concordando com Teodoro (2003) que é imperioso a emergência de um novo paradigma escolar; contudo, a grande questão que se coloca é *saber se a escola pode ser outra coisa, um novo contrato social*. (Idem).

3. UMA ESCOLA REFLEXIVA

Na continuidade da perspectiva apresentada, preconizamos uma escola entendida como comunidade educativa, uma escola que preconiza “ [...] o saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1975, p.83). Esta responsabilidade social enquanto exigência duma cidadania responsável é também uma escola *que se pensa através dos seus autores*

(Alarcão & Tavares, 2003), assumindo-se como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura. Neste sentido, uma escola reflexiva é entendida como um todo organizacional, onde os professores não trabalham sozinhos mas cooperativamente, integrados em equipas, onde a investigação e o ensino eficaz cada vez mais sejam uma realidade.

Por sua vez, subscrevemos a escola enquanto prolongamento da vida, tendo como ponto de partida os contextos e experiências reais da vida dos seus alunos. É em consonância com esta perspetiva que Freire alerta para a necessidade da escola mudar, transformar os alunos não em sujeito passivos, meros ouvintes recetáculos do saber dos educadores mas antes em participantes ativos que com o educador buscam o saber, criam e aprendem com os outros.

Uma escola reflexiva é uma escola inteligente e situada, com capacidade e flexibilidade para se adaptar aos contextos complexos e difíceis que caracterizam as situações escolares contemporâneas. Uma escola projeta-se e desenvolve-se através do seu projeto educativo de escola: através da caracterização das suas potencialidades, da definição das suas metas, e finalidades e da definição das suas estratégias de ação. Deste modo a escola vai revelando a sua identidade enquanto organização e instituição formadora. É através dos seus membros, e das interações que se estabelecem entre eles que as aprendizagens individuais e coletivas vão assumindo novos contornos, contribuindo assim para que os atores independentemente do papel que desempenham se desenvolvam e possam enriquecer mutuamente.

4. UMA ESCOLA MULTICULTURAL MARCADA PELA EQUIDADE E QUALIDADE

Na linha de pensamento de Teodoro (2003), defendemos uma escola pautada por preocupações mais veementes com a ecologia do planeta, por uma aposta na qualidade das relações humanas. Nesse sentido, parece-nos complementar e simbiótica a abordagem de Formosinho (2001), apresentando-nos um modelo inclusivo, multicultural, uma escola para todos. Advogamos ainda uma conceção de escola, enquanto espaço, onde se torne possível articular a equidade dos princípios e das vivências, com a qualidade das propostas curriculares e do trabalho educativo desempenhado pelos diversos atores sociais (Trindade, 2011). Consideramos que este novo paradigma escolar implica uma mudança no conceito de educação: uma educação problematizadora (Freire, 1975), sustentada numa relação dialógica entre o educador e o educando, que promova o espírito crítico e reflexivo dos seus intervenientes que nos remete, segundo este autor, para uma conceção de escola, enquanto comunidade de construção dialógica. A aprendizagem só terá verdadeiro impacto nos alunos e na sociedade em geral, se a formação assentar na experiência, no espírito de pesquisa e resolução de problemas, se o que se aprende de novo tiver sentido e significado para o próprio. A utilização do método científico (Dewey, 1953), como forma de alcançar o saber, assume pois um papel relevante no processo de ensino- aprendizagem.

Vivemos num tempo em que o neoliberalismo deixou de se restringir apenas à atividade económica alastrando-se à educação, o que se traduziu numa mudança radical de prioridades na agenda política. Assistindo hoje a um vago conceito de qualidade, ponto de partida da trilogia reformadora das últimas duas décadas – *competitividade, accountability e performatividade* (Teodoro, 2010), o que nos remete para uma reflexão mais detalhada sobre a forma como se correlaciona o currículo, a equidade e a qualidade.

Sabendo que há uma visão meritocrática da educação, assistimos a uma valorização do eixo educação-mercado de trabalho, como razão legitimadora da afirmação da escola de massas e da igualdade de oportunidades (Trindade, 2011) que apenas se circunscreve no acesso e mais tarde, se vai traduzir numa igualdade de oportunidades diferenciada em vias de escolaridade social e culturalmente hierarquizadas, reforçando para a afirmação da “educação como um instrumento de gestão da questão social” (Cosme, 2009, p.163).

Estas problemáticas obrigam-nos a repensar a Escola quanto aos fundamentos epistemológicos ou aos desafios curriculares e pedagógicos do processo de socialização cultural que aí se desenrolam (Trindade, 2011). Procurando articular estes fundamentos com os princípios de equidade, somos levados a afirmar que a escola inclusiva não pode ser uma realidade mascarada, em discursos meramente teóricos, mas antes se efetivem em espaços educativos onde as diferenças sejam potenciadoras de aprendizagens cooperativas. Relativamente ao conceito de equidade educativa diríamos que, estando de acordo que, problemas e desafios educativos diferentes supõem respostas intencionais e assumidamente desiguais, de forma a preservar a justiça educativa das mesmas (Trindade, 2011) importa contudo questionar se, independentemente do recurso a estratégias pedagógicas diferenciadoras, o sucesso educativo, os resultados atingidos pelos alunos traduzem de facto um sucesso equivalente nos mesmos, ou se pelo contrário, a Escola não subverte por completo as suas boas intenções, através de práticas de discriminação social reprodutoras das desigualdades sociais que são associadas às nossas representações sociais, ao capital simbólico (Bourdieu, 2003) muitas vezes dissimuladas sob o direito da equidade. Assumindo que o leque de funções da escola passa por combater as desigualdades sociais, então cabe aos professores trabalhar em função de “janelas de oportunidade” que promovam a aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, os professores sustentariam a sua intervenção educativa a partir de outros parâmetros epistemológicos, pedagógicos e didáticos que, na prática, não beneficiariam apenas os deserdados, mas todas as crianças que frequentam as escolas (Cosme, 2009).

5. O PROFESSOR: QUE DESAFIOS?

Se o fenómeno da globalização e da transformação social a que assistimos nos nossos dias exige um novo sentido de escola, naturalmente que daí decorre a reconfiguração do papel do professor no processo educativo, levando-o abandonar a sua zona de conforto e a tornar-se mais aberto às mudanças que ocorrem na escola. Como refere Bourdieu (2003), é necessário mexer no “*habitus*” para suscitar a reflexão das práticas vividas dos contextos, para se conseguir alterar o inconsciente prático dos professores. Para que tal

aconteça, é necessário haver uma conscientização das práticas através duma formação de qualidade, tipo Apropriativo (Lesne, 1984) que transforme os professores em investigadores, tornando-se agentes da sua própria formação e ao mesmo tempo interventivos na sociedade, contribuindo para a produção de novas formas de relações económicas e sociais (Lesne, 1984, p.240). A formação inicial deveria contribuir para a formação de professores críticos e reflexivos, com capacidades de mudança.

Na sequência deste reconhecimento importa sublinhar as dimensões dominantes do perfil docente: dimensão intelectual, técnica, relacional e moral. E se as duas primeiras nos remetem para o conceito de professor enquanto especialista numa área de saber. A dimensão relacional está intimamente ligada ao facto de os professores, *serem agentes de desenvolvimento humano* (Formosinho, 2001) enquanto que a dimensão moral se relaciona com o facto o professor estar preparado para ensinar numa escola de massas, para todos, inclusiva e multicultural. A moral é a dimensão mais fácil de falar do que concretizar. Questiona o modo como tratamos os outros, como vemos os outros. Prende-se com ideias de justiça, de respeito, de atenção ao outro. Esta dimensão só se vê quando se tenta vivê-la, experienciá-la.

Associada à moral está a dimensão ética. E se na dimensão moral questionamos o modo como tratamos e vemos os outros, na dimensão ética questionamos como nos vemos e tratamos a nós próprios enquanto seres humanos. Como me trato a mim? O que nos remete para a ideia grega do *ethos* - estou a dar o máximo de mim? Esta exigência em relação a cada um de nós dar o seu melhor levanta por outro lado preocupações relativas aos limites da ação de um professor e por outro questionar até que ponto os professores em geral estão conscientes da importância e da ética e da moral nas suas práticas educativas. Pensamos que a atividade de um professor é ainda fortemente marcada pela dimensão intelectual e técnica, consequência da sua formação inicial mas também de todo um sistema educativo que o pressiona para o cumprimento de programas e uma pesada avaliação dos alunos, impedindo-o de ter disponibilidade interior e temporal para concomitantemente ser *um agente de desenvolvimento humano* (Formosinho, 2001).

Cada vez mais os problemas sociais se repercutem na escola e é justamente aos professores que lhes é pedido a difícil tarefa de os resolver. É em consequência desse facto que Teodoro (2003), critica o entendimento da profissão do professor como a de um trabalhador social, alargando assim as suas funções de ensinar a aprender. Constatamos que a pressão social a que a escola e os professores estão sujeitos, leva a que lhes seja pedido responsabilidades e funções muitas vezes compensatórias. Perante os problemas escolares dos alunos, resultantes dos problemas sociais (famílias com desemprego, desestruturação familiar, falta de valores, resultantes da desestruturação social), os professores têm que ser e fazer, de tudo um pouco (polivalentes). Ora são psicólogos, ora são assistentes sociais, ora fazem de polícia, assumindo diferentes papéis mais do que aquilo que é a sua função.

Consideramos que as exigências e pressões sociais e políticas a que o professor hoje está sujeito requerem uma redefinição, uma delimitação da ação docente. Concordamos que o professor já não pode ser mais um técnico mas alguém que se assume *como militante de justiça social* e é um *pesquisador de*

sala de aula (Teodoro, 2003). E se no plano legislativo assistimos a contradições, por outro lado, espera-se que a escola e o professor resolvam todos os problemas sociais, para além da sua função de responsável pelo processo de ensino aprendizagem e por outro, reconhece-se a necessidade de o professor integrar em equipas interdisciplinares este universo temático, recolhido na investigação e devolvê-lo como problema, não como dissertação (Teodoro, 2003; Freire, 1975).

Por outro lado, para além destes desafios e dilemas apresentados anteriormente importa sublinhar outro desafio, não menos importante que a escola lança ao professor na sua ação docente, e que se prende com a qualidade da relação educativa que estabelece com os seus alunos. Destacamos algumas dimensões da relação educativa que devem ser potenciadas, nomeadamente, a que se prende com o compromisso entre professor e aluno, assente numa relação dialógica que leve ao *engajamento* (Freire, 1997) de ambos, permitindo que se transformem em sujeitos ativos no processo de aprendizagem: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p.29). O saber é assim, construído e reconstruído na ação e na comunicação, desenvolvendo assim a reflexão e a “curiosidade epistemológica” (Idem) como forma de alcançar o conhecimento.

Para Morrow e Torres (1998) o diálogo, em Freire, constitui não só um instrumento pedagógico, mas também um método de desconstrução dos discursos políticos e pedagógicos, assente na tolerância e respeito pelo outro, com um cariz marcadamente individual. Por seu lado, Habermas (cit in Morrow & Torres, 1998) entende que a relação dialógica tem um papel preponderante na esfera pública, enquanto espaço de produção de discursos, que podem ser críticos do Estado, implicando uma pluralidade de perspetivas. Estas duas perspetivas apresentadas, não se antagonizam, mas antes são complementares, atribuindo ambas centralidade à relação dialógica e às potencialidades inerentes às críticas discursivas.

A multiculturalidade que prolifera pelos diferentes sectores da vida humana oferece uma riqueza de experiências e aprendizagens incomensuráveis que representam simultaneamente, um repto permanente ao exercício da nossa cidadania, à nossa identidade. Desafiam a cooperação, a partilha de saberes, o respeito pelo outro e pelas singularidades de cada um, em suma, a valorização de uma “política da diferença” (Stoer & Cortesão, 1999) e tal como referem estes investigadores olhando para a escola atual, somos levados a constatar que nem todos os professores estão preparados para trabalhar com esta realidade multicultural. E este é mais um dos desafios que é lançado ao professor. Corroboramos com Cortesão e Stoer (1996) de que ainda existe um *daltonismo cultural* (Idem) nas nossas escolas por parte de muitos professores, o que nos remete para o conceito de professor monocultural (Idem), como o professor que tem um olhar passivo sobre a diferença e que encara a diversidade cultural como um obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem. Embora, não se possa encarar esta situação como penalizável ou irreduzível, ela explica - se, em parte pela pesada herança que marcou o nosso contexto sócio histórico português. Cortesão e Stoer (1996) sublinham, a esse propósito, que é vulgar os professores admitirem que é importante valorizar aquilo que é comum aos alunos, e que a sua socialização passará pela aprendizagem de valores e saberes que naturalmente serão os

valores do professor e do seu grupo social de origem. Como ultrapassar esta realidade? É necessário que o professor saiba ver a diversidade dos seus alunos e que possa trabalhar produzindo dispositivos pedagógicos diferenciados. O recurso ao dispositivo pedagógico é mais do que um simples recurso material é sim, um processo em que de forma ativa se envolvem professores e alunos, e que a todos suscita reflexão e cria oportunidades de partilha e formação (Leite, 2002, p.114). Por outro lado esta investigadora salienta ainda que o dispositivo pedagógico não é estático, deve constantemente a adaptar-se e a alterar-se aos diferentes contextos que surjam. Este apelo à recontextualização dos dispositivos pedagógicos é uma das estratégias que contribui para uma pedagogia diferenciada.

As crianças portadoras de uma cultura que não a dominante, não devem em defesa da multiculturalidade ficar circunscritas à sua cultura de origem pois isto teria como consequências futuras a marginalização e a guetização (Leite, 2002). Cabe à escola o papel de gerir de modo transparente e democrático a sua margem de autonomia, criando uma cultura da cidadania, sabendo que não há um verdadeiro exercício de cidadania, sem pensamento autónomo e crítico (Perrenoud, 2002). Compete ao professor, ser um mediador encontrando o equilíbrio entre culturas diferentes, fazendo a ponte entre a cultura dominante e a cultura de origem dos alunos, concetualizada segundo este investigador como *hermenêutica diatópica* (Santos,1991).Este professor mediador converge com o conceito tipo-ideal de professor intermulticultural (Stoer & Cortesão, 1999), como sendo o professor que “tenha a capacidade de trabalhar sobre os seus alunos (formação para a educação multicultural) e para os seus alunos (formação para educação intercultural” (Idem, p.87).Apresentamos no quadro 1. alguns pressupostos que caraterizam o conceito de professor intermulticultural.

Quadro 1. O(A) Professor(a) InterMulticultural

Corroboramos que o professor intermulticultural (Cortesão & Stoer, 1999) representa um desafio para os professores, numa *escola para todos e de todos*, marcada pela heterogeneidade, onde o professor tem um papel crucial em garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso de todos os alunos, promovendo o exercício de uma cidadania verdadeiramente participativa.

O(A) Professor(a) InterMulticultural

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Pressupostos estruturantes:

- Cidadania baseada na democracia participativa
- Igualdade de oportunidades – sucesso
- Escola democrática

(Cortesão & Stoer, 1999, p.47)

6. A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Este conceito de escola levanta-nos a questão de saber até que ponto a formação dos professores contribui para que sejam protagonistas do processo educativo, na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional (Nóvoa, 1991) reconhecendo que os adultos são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida. O reconhecimento desta nova profissionalidade sugere-nos a importância de uma reflexão dos docentes sobre a sua formação, a aposta no eixo do desenvolvimento pessoal (Nóvoa, 2002) valorizando o formar-se em detrimento do formar (como um processo exterior independentemente do sujeito em causa).

A experiência do professor cristaliza-se no saber-fazer, nas rotinas do seu trabalho que lhe vão permitir dominar as situações diárias e atingir os seus objetivos. O professor vai formando a sua identidade através da sua ação direta com os seus alunos onde vai descobrindo os seus limites mas também as suas capacidades perante uma turma (Tardif & Lessard, 2007). As experiências anteriores, a sua história de vida, as suas emoções, a sua personalidade determinam muitas das representações do professor sobre o seu ofício de professor e conseqüentemente sobre a sua identidade profissional. A especificidade do ofício do professor leva a que a aprendizagem da docência se vá construindo pelo “desempenho do ofício de aluno” (Formosinho, 2001). Os futuros professores na sua formação inicial vão avaliar constantemente as práticas dos seus formadores já que vão funcionar como fortes modelos de aprendizagem da profissão. Mas se o professor além de profissional é uma pessoa (Nóvoa, 2002), então a sua personalidade é inseparável daquilo que faz, da forma como interage com os alunos, a sua autoridade, o seu poder de coerção já é uma questão ética (Tardif & Lessard, 2007, p. 273).

No que concerne à experiência dos professores, esta é ainda marcada pelos dilemas inerentes à atividade docente. A dimensão ética influencia a atividade docente por ser uma profissão assente nas relações interpessoais, onde as questões de poder, de emissão de juízos de valor assumem particular relevância, onde se tem que conjugar o coletivo da turma com o aluno per si, levantando com já foi referido questões de equidade e justiça ao professor.

7. A OPINIÃO DOS DOCENTES...

Pareceu - nos importante neste texto incluir as perceções de alguns docentes e verificar se convergem ou não com as considerações anteriormente apresentadas. Para tal, foi auscultada a opinião de dez docentes, educadores de infância, que exercem a sua atividade profissional em jardins de infância situados na região do Porto, através do preenchimento de um inquérito com questões de resposta aberta, relativas os desafios e dilemas que hoje são colocados à escola e ao docente, no exercício da sua ação educativa. A experiência profissional destes educadores situava-se entre os 12 e os 20 anos de serviço (a maioria).

Apresentamos e analisamos de seguida os dados recolhidos, sendo importante ressaltar que os registos que aqui se apresentam devem ser entendidos como exemplos de situações particulares, inseridos em determinados contextos, que espelham as características e especificidades de quem os elabora e dos atores envolvidos. A quase totalidade dos inquiridos reconhece que os desafios e dilemas que se colocam à escola passam por adotar uma atitude multicultural praticando uma política da diferença, concomitante com uma política de igualdade. A escola, a família e a comunidade são as três maiores instituições do mundo das crianças, que têm responsabilidades partilhadas. Se fortalecermos as relações entre estes três pilares da vida da criança, estamos a contribuir para o sucesso pessoal e educativo das nossas crianças. Assim os educadores consideram que :

-“Numa sociedade cada vez mais multicultural, cabe à escola um papel interventivo que passa por incluir no seu currículo atividades que promovam a

equidade, igualdade, aceitação e valorização do outro". Por outro lado, sublinham que há que *"aceitar as diferenças como algo positivo e que pode enriquecer a vida"*. Salientam ainda que *"a crise de valores na sociedade reflete-se na escola"*, cabendo ao professor *"...encontrar estratégias pedagógicas junto das famílias e comunidade de modo a que as crianças vão construindo a sua identidade sustentada em valores e participação ativa na sociedade"*. Referem ainda que a sociedade sofre frequentemente mudanças e que *"cada vez mais o desafio de "Educar" exige que os educadores estejam atentos a esta realidade (...) e a sua ação tem que acompanhar estas alterações."*

Os dados apontam também para a importância da partilha de experiências de situações vividas no quotidiano escolar entre o coletivo dos professores. Os contextos educativos, enquanto espaços coletivos de trabalho, podem através da partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas, constituir excelentes instrumentos de formação (Nóvoa, 2002). Nesse sentido os inquiridos referem

- *" Dificuldade de congregar a equipa de trabalho" e " Dificuldade na realização do trabalho em equipa por falta de tempo em reunir e em partilhar experiências"*

É ainda apontado como desafios e dilemas aos educadores as condições de trabalho e múltiplas tarefas que lhes são exigidas, que lhes retiram disponibilidade temporal, para já não falar da motivação, pois é-lhes constantemente solicitado mais funções, mais trabalho e menos condições para que o façam. Assim, alguns inquiridos apontam:

- A existência de dificuldades, fruto das *"exigências do Ministério da Educação, que são muitas vezes burocráticas, sobrecarregando o docente e penalizando o seu trabalho com as crianças"*. Neste âmbito outro educador salienta que *"Existe demasiada burocracia na elaboração dos processos das crianças"* e que as exigências burocráticas exigem muito tempo de trabalho para além da *"pressão a que o docente está sujeito ao nível da qualidade do seu desempenho e atualização permanente"*;

Os inquiridos salientam que os desafios e dilemas que enfrentam na sua ação diária, se prendem com a relação escola - família. Uma relação entre culturas, patente nos diferentes tipos de famílias existentes nas escolas, o que nos remete para a importância de uma educação de cariz intermulticultural. Com esse propósito referem:

- *"as famílias dos nossos dias têm particularidades que diferem do conceito de família tradicional e cabe ao educador realizar um trabalho de proximidade e articulação com as mesmas"*. As famílias exigem cada vez mais atenção e permanente assistência, sendo necessário *" apoiar as crianças com famílias problemáticas"*. Por outro lado, a existência de *"famílias monoparentais implica um trabalho individualizado com a família"*, surgindo, por vezes, dificuldades de aproximação às famílias pois os pais *"são cada vez mais ansiosos em que os seus filhos tenham sucesso..."* e é importante o educador saber *"Gerir as expectativas dos pais em relação ao desenvolvimento dos filhos"*.

Como vemos, pelo testemunho dos professores, famílias e escola necessitam de trabalhar em conjunto, em parceria, para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos, tornando-se necessário, uma colaboração estreita e sistemática, de forma a promover aquilo que Silva (2003,p.370) denomina de “parentização docente” e “docentização parental”. Esta parceria e colaboração deve ser desenvolvida de forma complementar.

Na sequência da diversidade existente nas escolas é ainda salientado pelos inquiridos, a necessidade do professor estar atento à especificidade de cada criança e à diferenciação pedagógica, o que converge com a abordagem concetual do professor intermulticultural. Nesse aspeto, as opiniões dos inquiridos são unânimes, conforme comprovam as seguintes respostas:

- *“... é importante trabalhar de forma individualizada. Cada criança é um ser único, individual. Cabe-nos estar atentos e ser observadores constantes de forma a dar as melhores respostas e a ser educadoras recetivas à mudança da nossa sociedade”. Referem ainda que “Os desafios são constantes e diários. Conseguir trabalhar numa pedagogia diferenciada, com a participação de todos” e “... criar estratégias e dispositivos pedagógicos adequados às necessidades de cada criança”. Dizem ainda que “O educador deverá ser um investigador na sua área e permanentemente atualizado relativamente ao grupo de crianças com que trabalha. É a formação ao longo da vida”.*

- Por fim, alguns educadores salientam que *“ nos dias de hoje ser professor é uma tarefa árdua e de uma dedicação total ao seu trabalho...é encarar cada desafio da sociedade como um estímulo e não um obstáculo.*

Terminaria esta análise com o testemunho síntese de um dos educadores:

- *“Um educador torna um dilema num desafio.Com fracassos e sucessos a carreira de um educado / professor se constrói.”*

8. REFLEXÃO FINAL

Reafirmamos a grande conexão existente entre a sociedade, escola e educação. As perceções dos educadores, obtidas através dos inquiridos, permitiram identificar algumas convergências com as reflexões teóricas apresentadas. Sublinhamos que não é possível inovar e desconstruir práticas educativas, sem que a sociedade em geral e seus atores e instâncias sociais (escola, família e comunidade) se tornem críticos, interventivos e parceiros, não conformados com a sociedade em que vivem, para assim poderem enfrentar os dilemas e desafios com que se confrontam. A relação escola-famílias é entendida, por parte dos educadores de infância, como algo decisivo na educação que requer uma parceria estreita, contribuindo para que a escola seja uma comunidade educativa (que se abre às populações e suscita a sua participação ativa). A quase totalidade dos inquiridos reconhece que os desafios que a se colocam à escola, é compatível com a exigência e discriminação positiva, cabendo ao professor criar dispositivos pedagógicos diferenciados de modo a *“...pôr os alunos perante situações complexas que exercem a mobilização dos conhecimentos adquiridos e a assimilação de novos conhecimentos”* (Perrenoud, 2002, p.101) promovendo assim aprendizagens significativas. Demanda-se, para enfrentar os desafios que se colocam à

sociedade contemporânea, uma reconfiguração do papel da escola e do professor, em particular, que assume neste contexto um papel primordial, enquanto

“ interlocutor qualificado [...], 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).

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol.1, 21-31.
- Alarcão, I.& Tavares (2003). *Supervisão da prática pedagógica- uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Banks, A, & Banks (1993). A educação Multicultural das Crianças em idade pré-escolar. Atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.527-553).Lisboa :Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso. J. (2001). A escola como espaço público local. In A. Teodoro (org.).*Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp.201-222). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bernstein, Basil (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio, e S. Stoer (1982). *Sociologia da educação II – Antologia. A construção social das práticas educativas*. (pp.19-31). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2010). *Educar e aprender na escola – Questões, desafios e respostas pedagógica*. Fundação Manuel Leão.
- Cortesão, L, & Stoer (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, vol.9. IIE, Nº.1 e 2, 35-51.

- Costa, J.A (1998). *Imagens organizacionais da escola*.(pp.7-38). Porto: Edições Asa.
- Dewey, J (1953). *Como Pensámos*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*,1, 37-54.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Ed. Gulbenkian.
- Morrow, R. A.& Torres, C.A. (1998). Jurgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas orientações para a Educação Comparada. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10,123-155.
- Nóvoa, A. (1991).A Formação contínua entre a Pessoa – Professor e a Organização-Escola. *Inovação (I.I.E.)*, 4, (1).
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nunes, Jorge, (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfólios, "vês heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Ed. Asa.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Ed. Asa.
- Santos, B. S. (1991). Ciência in Manuel M.^a Carrilho (org.) *Dicionário do pensamento contemporâneo*. (pp.23-43). Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, P. (2003). Escola - Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1,7-27.
- Tardif, M. & Lessard, M.(2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Pétropolis : Ed. Vozes.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo: Os novos modos de regulação transnacional das políticas da educação*. Lisboa: Edições universitárias lusófona.

Trindade, R.(2011). Currículo, equidade e qualidade: Entre o pragmatismo curricular e pedagógico e a necessidade de interpelação política das escolas. In Leite, C.; Pacheco, J. A.; Moreira, A.F.B.; Mouraz, A. (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp.70-79). Porto: Porto Editora.
