

A CARREIRA DOCENTE E SUAS MÚLTIPLAS EXIGÊNCIAS
THE TEACHING CAREER AND ITS MULTIPLE REQUIREMENTS

Marco Antônio da Costa¹

RESUMO: Este artigo se propõe a apontar alguns elementos que constituem exigências apresentadas à carreira docente em três esferas básicas: na sala de aula, no campo sociopolítico e na vida pessoal. Trata-se de uma reflexão relevante para a compreensão da atual conjuntura na qual se insere o trabalho docente no Brasil. O texto objetiva refletir sobre a figura do professor em suas relações consigo mesmo, com o aluno e com a comunidade escolar e não escolar. Os pontos abordados servem para indicar a relevância do papel do educador que, mesmo vivenciando um conjunto crescente de dificuldades para a consecução de seu trabalho, destaca-se como um cidadão talhado para contribuir para a formação de uma realidade social renovada e, simultaneamente, renovadora. O texto descortina uma gama de situações desafiadoras e inevitáveis com as quais o professor se depara no exercício de sua ação tanto dentro dos limites da sala de aula quanto fora dela.

Palavras-chave: Educação, docência, professor.

ABSTRACT: This article aims to point out some elements that constitute requirements presented to the teaching career in three basic spheres: in the classroom, in the political field and in personal life. It is a relevant reflection to an understanding of the current context in which the teaching activity is inserted in Brazil. The objective of the text is reflecting on the figure of the teacher in their relationships with yourself, with the student and with the school and no-school communities. The points covered serve to indicate the relevance of the role of the educator that, although experiencing a growing set of difficulties to achieve your work, stands out as a citizen prepared to contribute to the formation of a social reality that is simultaneously renewed and renewer. The article reveals a range of challenging and inevitable situations that the teacher faces in his professional practice both in the limits of the classroom and outside of it.

Keywords: *Education, teaching, teacher.*

¹Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas (UFMG). Especialista em Psicopedagogia Institucional e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (UNIVEN). Atua como professor de Língua Portuguesa no Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e como tutor a distância do curso de Letras Português da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

E-mail: mtonycoستا@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Falar sobre a atividade docente é algo extremamente necessário no Brasil do século XXI. O professor é um profissional que, ao longo do tempo, viu seu prestígio social declinar de forma aparentemente incontornável, mas que continua sendo uma figura de grande relevância no contexto social. No presente artigo, enfoca-se uma série de exigências que são feitas em relação ao trabalho do professor, o que contribui para o destaque da alta complexidade do papel desse ator social importantíssimo, porém não devidamente reconhecido e valorizado.

Primeiramente, apresentam-se cinco exigências relativas à atividade docente no âmbito da sala de aula: a criação de vínculos afetivos, a adoção de uma postura motivacional, a administração de conflitos, o desenvolvimento da capacidade avaliativa, e a superação da precariedade de recursos. Em seguida, apresentam-se três exigências no âmbito sociopolítico:

o desenvolvimento da consciência sociopolítica, o conhecimento da realidade dos alunos, e o estabelecimento e a manutenção de um bom relacionamento com toda a comunidade. Finalmente, faz-se a abordagem de três exigências no âmbito pessoal: a elevação da autoestima, a busca por aperfeiçoamento humano e profissional, e a conservação de uma esperança inexorável na educação.

1. O PROFESSOR NO ÂMBITO DA SALA DE AULA

Não se pode falar de docência sem que se considere o ambiente da sala de aula, pois ela, conforme observação de Teixeira (2007, p. 435), “é o terreno de origem da relação docente/discente, de um modo geral. Independente de seu conteúdo curricular e metodológico, ela concretiza esta relação, objetivando-a.” Torna-se, então, necessário atentar para o seguinte comentário dessa autora:

Na sala de aula e na aula, se cruzam, se interpelam, se interpretam e se interpenetram, se compõem e contrapõem diversos registros culturais, valores, modos de ser e de viver. Múltiplos sujeitos com suas respectivas histórias individuais e coletivas nela estão, atribuindo variados sentidos e significados à educação, à escola, à aula, com os quais se relacionam movidos por diferentes motivações, quando não desmotivados. Movidos por variados sentimentos. Aula é acontecimento que combina satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e

mal-querer. Indiferenças, nela dificilmente haverá. (TEIXEIRA, 2007, p. 436).

Vê-se, portanto, que a sala de aula, porque destinada a receber indivíduos detentores de diferentes temperamentos e disposições, constitui um ambiente que apresenta um caráter extremamente instável. Essa instabilidade do contexto da sala de aula é comentada por Grillo (2002, p. 215): “O que se observa, no cotidiano, são situações problemáticas e difusas, de difícil apreensão pelo professor, surpreendido que é pelo insólito e inesperado e pela urgência em responder com acerto a uma situação emergente.” O fato é que, em muitas situações ocorridas em sala de aula, o professor defronta-se com circunstâncias imprevisíveis, nas quais ele pode experimentar tanto grandes alegrias quanto incômodos embaraços.

Uma vez que a sala de aula é um lugar de tamanha importância relativamente à prática docente, destacam-se, nesse âmbito, algumas exigências de suma importância, as quais serão vistas a seguir.

1.1 Criação de vínculos afetivos

No ambiente de sala de aula, uma das maiores necessidades para a ocorrência de uma boa ação pedagógica é a criação de vínculos afetivos entre o educador e os educandos. Como observa Visca (1991), diversos estudos apontam o fato de que a afetividade é um elemento que favorece o aumento do desempenho cognitivo do ser humano, o que revela a existência de uma importante correlação entre as reações afetivas e cognitivas das pessoas, de modo que “em crianças com uma forte alteração emocional, se produz uma involução intelectual com perdas das estruturas cognitivas, em uma ordem de sucessão inversa à de sua construção”. (VISCA, 1991, p. 48). De acordo com Ribeiro (2013, p. 794-795),

é comum ouvirmos comentários em contextos escolares de alunos que afirmam não entender certas matérias ou conteúdos quando estudam com professores com quem não conseguem estabelecer vínculos afetivos e, ao contrário, que compreendem com certa facilidade conteúdos até mais complexos quando vivenciam uma relação pedagógica de afetividade.

Ensinar é um ato que implica no cuidado para com o outro. Esse cuidado requer do professor um inevitável envolvimento afetivo com os alunos. Concernente a isso, Hendricks (1991, p. 92) declara: “Transferir conhecimento de intelecto para intelecto é a coisa mais simples do mundo. Mas fazer esse trajeto pela via do coração é bem mais difícil, mas também muito mais compensador. Aliás, opera transformação de vida.”

Uma relação marcada pela afetividade desenvolve a confiança dos estudantes na pessoa e na prática pedagógica do professor, levando-os a verem o educador não como um juiz ou adversário, mas como um amigo. Quanto a isso, Griggs (1997, p. 9) observa que

talvez a função mais importante que um professor desempenha é a de amigo dos alunos. Não estamos falando sobre um relacionamento como o de colegas de turma. Estamos enfatizando o relacionamento pessoal de cuidado, de amor, que é tão importante para que as pessoas possam comunicar-se e crescer juntas.

Percebe-se, portanto, que qualquer professor que deseja ensinar a contento precisa estar disposto a envolver-se afetivamente com seus alunos. Entretanto, a grande questão a ser respondida é: “Em que medida o professor deve se envolver com os alunos?” Tal questão não pode ser ignorada uma vez que muitos alunos, especificamente entre jovens e adultos, acabam interpretando a acessibilidade afetiva do professor como uma sinalização de abertura para um relacionamento amoroso. Evidentemente, o professor deve agir com prudência em tais situações, levando o aluno a entender que a afetividade envolvida na relação professor-aluno nunca deve ser mal interpretada a ponto de comprometer o trabalho docente em sala de aula. Assim, entende-se que o professor deve ser maduro o suficiente para estabelecer os limites de seu envolvimento afetivo com seus alunos a fim de que tal envolvimento seja, de fato, uma contribuição positiva para o processo de ensino-aprendizagem.

1.2 Postura motivacional

Uma experiência real de aprendizagem exige motivação por parte dos alunos. Em outras palavras, para que os alunos possam aprender o que o professor deseja lhes ensinar, faz-se necessário que eles estejam devidamente motivados a envolverem-se no processo de ensino-aprendizagem. Gregory (1994, p. 25), ao falar sobre as sete leis do ensino, declara a terceira dessas leis, a do aluno, nos seguintes termos: “O aluno deve dedicar-se com interesse à matéria a ser aprendida.” Essa declaração, embora pareça extremamente óbvia e despreziosa, implica uma das tarefas mais necessárias e desafiadoras do trabalho docente.

Falando sobre a relevância da motivação no ensino superior, mas também indicando a sua necessidade em todos os níveis escolares, Masetto (2003, p. 87) observa que o processo de ensino-aprendizagem demanda

que se dê importância a motivar e interessar o aluno pelas novas aprendizagens com uso de estratégias apropriadas. Muitos entendem que este aspecto esteja ultrapassado e que no ensino universitário já não tenha sentido se falar e muito menos se preocupar com a motivação dos alunos, porque já são adultos e a motivação deve partir deles mesmos. Grande engano! Trabalhar com a motivação de aprendizes em qualquer idade e tempo é exigência básica para que a formação continuada possa se efetivar, inclusive conosco mesmos. Só aprendemos coisas novas quando nos apercebemos que elas têm um interesse especial para nós mesmos.

Certamente, é uma ilusão o professor acreditar que, ao entrarem na sala de aula, os alunos já se encontrem devidamente motivados a aprender. Na verdade, a maioria dos alunos não só de escolas públicas, mas também de particulares demonstram um relativo desinteresse em relação a algumas matérias que fazem parte de seus currículos. Especialmente nas periferias dos grandes centros, onde predominam a violência, o tráfico de drogas e a miséria, o professor vê-se diante de uma enorme apatia por parte de muitos alunos. Nesse momento, o professor, ao invés de passar a ver seus alunos como futuros e irremediáveis fracassos escolares, precisa dedicar-se a motivá-los, visando à obtenção de bons resultados em sua tarefa docente.

Para atingir seu objetivo como motivador dos alunos, o professor pode lançar mão de elementos tais como: sua entonação de voz, sua expressão facial, seus gestos, recursos audiovisuais e o uso pedagógico das novas tecnologias de comunicação e informação. Enfim, tudo que possa tornar o ensino mais atrativo, prazeroso e significativo para o aluno deve ser utilizado pelo professor.

Em suma, o docente deve procurar levar o aluno a desenvolver uma motivação capaz de envolvê-lo no estudo de forma espontânea e dedicada, conforme a observação de Hendricks (1991, p. 110): “Como professores, como motivadores, precisamos levar os alunos a se tornarem automotivados, isto é, a fazerem o que têm de fazer não porque recebem ordem para isso, ou porque alguém os obriga, mas porque querem.”

1.3 Administração de conflitos

Atuar eficazmente na administração de conflitos é outra exigência que se impõe ao trabalho docente. Na verdade, gerir conflitos é uma arte na qual todas as pessoas precisam crescer a cada dia. A administração de conflitos é a ação de identificar uma situação conflituosa e lidar com ela de modo perceptivo, justo e eficaz, objetivando levar essa situação a produzir resultados favoráveis ao funcionamento de determinado grupo.

6

Primeiramente, é preciso reconhecer que, por causa das diferenças existentes entre as pessoas, o surgimento de conflitos é algo inevitável nas relações interpessoais e grupais. Observa-se tal fato nas palavras de Lima (2012, p. 63-64):

Trabalhar coletivamente implica em conviver com individualidades, o que significa enfrentar conflitos em prol do todo que exige como pré-requisito saber lidar com os papéis e o poder nos grupos e ainda com sentimentos de amor, ódio, tristezas, alegrias, medos, raivas, frustrações, realizações, sucesso e fracasso. Em meio a essas emoções, que podem ser: isoladas ou em blocos, os participantes, em especial o coordenador do grupo, vão pôr em teste suas habilidades e competências para lidar com essas situações.

Por um lado, os conflitos podem trazer consequências disfuncionais, ou seja, aquelas que contribuem para a perturbação ou até mesmo para a completa desestruturação grupal. Por outro lado, eles podem acarretar consequências funcionais, isto é, aquelas que geram condições benéficas para o bom funcionamento de determinado grupo. Assim, muitas vezes a eclosão de situações conflituosas, que descortinam problemas relacionais existentes de forma às vezes latente em certos grupos, ajuda na mobilização de esforços no sentido de solucionar os conflitos, na reavaliação de estratégias e condutas, na adoção de uma postura realmente honesta e socialmente construtiva.

Em sala de aula, o professor está sujeito a vivenciar situações de conflito não só entre alunos, mas também entre ele próprio e um ou vários alunos. Particularmente, quando estudante de graduação, o autor deste artigo presenciou algumas situações constrangedoras em que professores e alunos agiram descontroladamente, agredindo-se verbalmente e quase partindo para a agressão física dentro da sala de aula.

A fim de administrar conflitos satisfatoriamente, o educador precisa desenvolver duas qualidades indispensáveis: o autocontrole e uma boa comunicação. O autocontrole garante ao professor o domínio de suas emoções diante de conflitos entre alunos para que ele possa, sem ser impelido pela parcialidade ou pela injustiça, reconduzi-los ao bom senso, à tolerância e ao respeito às diferenças. Mas é quando o próprio professor constitui uma das partes em conflito que ele precisa exercitar mais ativamente o autocontrole a fim de não falar ou agir de forma irrefletida, inconsequente e desastrosa.

Quanto à boa comunicação, percebe-se que a resolução de conflitos sempre demanda a sua operacionalidade. De modo bastante prático, pode-se dizer que, ao comunicar-se em meio a uma situação de conflito, o professor precisa basicamente:

7

- *Expressar-se de forma bem equilibrada, clara e objetiva.* Grande parte dos conflitos surge devido a más interpretações de algo que foi dito ou escrito por alguém. É importante esclarecer o sentido de certos enunciados ambíguos ou vagos.
- *Falar como um amigo e não como um juiz.* Isso não significa agir como um bajulador, mas demonstrar um vivo interesse pelo bem-estar, pela boa convivência e pelo crescimento das pessoas. Afinal, quem não gosta de ouvir ou ler as palavras de uma pessoa amiga?
- *Sempre destacar as qualidades das partes contendentes.* Todos os seres humanos têm muitas qualidades. Apontar as virtudes dos que estão envolvidos em um conflito é sempre uma boa estratégia para lembrá-los de que todos são importantes e dignos de respeito e de bom trato.
- *Falar de forma firme, mas não dura.* Uma situação de conflito exige um mediador que demonstre segurança em suas expressões verbais. Ser seguro ou firme produz resultados positivos; ser duro ou áspero normalmente só intensifica as indisposições. “A resposta branda desvia o furor, mas a palavra dura suscita a ira”. (Provérbios 15:1).
- *Cuidar para não ofender nenhuma das partes.* Ofender alguém significa criar um grande empecilho à reconquista de sua amizade e de sua ação cooperativa. Em situações conflituosas, o professor precisa dirigir-se polidamente às pessoas nelas envolvidas, lembrando-se de que “o irmão ofendido resiste mais que uma fortaleza”. (Provérbios 18:9).

1.4 Capacidade avaliativa

Contrariamente ao que a maioria das pessoas pensa, a tarefa de avaliar é uma das mais complexas que o professor realiza. Esse trabalho, que vai muito além da simples atribuição de notas ao final de uma etapa, de um ciclo ou de um ano letivo, exige que o professor tome decisões capazes de interferir de forma positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem.

8

Deve-se observar que a avaliação tem várias funções, as quais são descritas por Perrenoud (1999, p. 56) como:

- *formativa*, que é uma regulação da ação pedagógica;
- *cumulativa* ou certificativa, que faz o balanço dos conhecimentos;
- *prognóstica*, que fundamenta uma orientação;
- *incitativa*, cujo propósito é pôr os alunos para trabalhar;
- *repressiva*, que previne ou contém eventuais excessos;
- *informativa*, destinada, por exemplo, aos pais.

Nas últimas décadas, a função formativa da avaliação é a que tem sido alvo dos estudos da maior parte dos pesquisadores que investigam os métodos avaliativos utilizados na esfera escolar. Segundo Perrenoud (1999, p. 78), avaliação formativa é “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.” A fim de auxiliar na realização do objetivo proposto por Perrenoud, a avaliação deve: a) focalizar as necessidades e dificuldades de aprendizagem do aluno de forma individualizada; b) respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno; c) ajudar na reformulação do planejamento didático, visando ao progresso efetivo do aluno; d) tomar como objeto de avaliação não apenas o aluno, mas todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, o professor, o currículo e o material didático.

Por sua vez, Zabala (1998, p. 200) chama a avaliação formativa de avaliação reguladora, definindo-a como “o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam.” Evidentemente, a obtenção desse conhecimento requer do professor uma criteriosa, contínua e individualizada observação do desenvolvimento de cada aluno, o que, diga-se de passagem, não é nada fácil para a maior parte do professorado, que trata diariamente com dezenas de alunos.

Apesar do consenso dos pesquisadores e da maioria dos educadores sobre a importância da avaliação formativa para o desenvolvimento da educação, Mizukami (1986), tratando de algumas das principais abordagens do processo educativo (tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural) através do estudo sobre o posicionamento de cada uma delas em relação a importantes conceitos básicos (homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação), mostra que há uma grande distância entre o discurso docente quanto à avaliação e a prática efetivamente realizada em sala de aula. Por um lado, os

9

professores declaram preferência pelas abordagens cognitivista e sociocultural, as quais apregoam a necessidade de adoção de processos avaliativos opostos aos modelos tradicionais; por outro lado, esses mesmos professores praticam, em sua ação pedagógica, uma avaliação caracterizada pela continuidade do tradicionalismo, pois o estudo dessa autora “mostrou, nas aulas observadas, o predomínio do ensino tradicional, quando da análise das atividades do professor, das atividades do aluno, das formas de tratamento do conteúdo e da avaliação.” (MIZUKAMI, 1986, p. 113). A autora afirma existir “um descompasso entre o que fundamentaria a ação pedagógica, em termos de preferência pelas teorias, e a forma como a prática docente se manifesta nas salas de aula.” (MIZUKAMI, 1986, p. 114). Perrenoud (1999) esclarece que a distância entre a teoria e a prática docentes relativamente ao processo avaliativo decorre do fato de ser impossível a aplicação integral de uma avaliação formativa dentro de um contexto educacional no qual predominam interesses seletivos e classificatórios, e cuja intenção primeira é fornecer a certificação necessária não só para o ingresso, mas também para a sobrevivência no mercado de trabalho.

[...] é inútil insistir sobre a avaliação formativa onde os professores não têm nenhum espaço de jogo, onde a diferenciação não é senão um sonho jamais realizado, porque as condições de trabalho, o efetivo das classes, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou outras exigências fazem do ensino frontal uma fatalidade, ou quase. (PERRENOUD, 1999, p. 121).

A exigência que se coloca para a atividade docente em relação ao fazer avaliativo é, pois, reduzir o máximo possível a distância entre a teoria e a prática por meio da adoção de critérios de avaliação que, a despeito dos inúmeros obstáculos, dinamizem o aprendizado dos alunos e os envolvam, de fato, em atividades educativas cujo propósito seja não apenas conferir certificados ou diferenciar os bem sucedidos e os fracassados, mas, sim, promover a formação integral do ser humano. Para isso, é necessário que, ao atuar como avaliador, o professor observe e interprete satisfatória e inteligentemente as ações de seus alunos e não se limite a recorrer à famigerada e pouco eficiente prova, porque “a filosofia da prova é a do engano, a do caçador e da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre professor e aluno.” (ZABALA, 1998, p. 209).

1.5 Superação da precariedade de recursos

O filme iraniano *O jarro*, de Ebrahim Foruzesh, abordando a difícil realidade de uma escola rural do Irã, tem algo importante a nos falar sobre a atuação do professor no âmbito da

10

sala de aula. Nesse filme, um jovem professor se encontra diante de uma situação de precariedade extrema: uma escola sem conforto, sem assistência dos órgãos públicos, sem os mínimos recursos didáticos. Pode-se supor que tal contexto mostrar-se-ia definitivamente desanimador para a maioria dos atuais docentes. O jovem professor, no entanto, dispõe-se a agir criativamente no sentido de contornar os obstáculos a ele impostos pela precariedade de recursos. Sua criatividade, seu empenho implacável em ensinar, seu interesse no êxito dos alunos, tudo isso o capacitou a superar aquele quadro desalentador e a promover uma verdadeira revolução na trajetória escolar de seus alunos.

Todavia, o sucateamento do sistema educacional não é um privilégio da zona rural iraniana. Em diversos países, dentre os quais, infelizmente, o Brasil, há inúmeras escolas com uma persistente situação de penúria e abandono. Em tal contexto, torna-se imprescindível que o professor revista-se de força criativa a fim de encontrar soluções que possibilitem a realização de seu trabalho em sala de aula. Apesar dos poucos recursos que se lhe apresentam, se estiver realmente disposto a oferecer o melhor de si, ele pode realizar uma obra que produzirá frutos significativos na vida dos alunos.

2. O PROFESSOR NO ÂMBITO SOCIOPOLÍTICO

O professor tem um importante papel a desempenhar no âmbito sociopolítico. Em um país como o Brasil, onde há a prevalência de uma cultura política retrógrada e de um contexto social caracterizado por enormes desigualdades, espera-se que o professor se posicione, de forma lúcida e destemida, em favor da ética política e social. Sua prática profissional deve estar comprometida com a mudança daqueles a quem Paulo Freire chamou de os “esfarrapados do mundo”. Esse grande educador pernambucano é bastante incisivo ao apontar a necessidade de se atuar na área sociopolítica: “Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que essa afirmação se objective, é uma farsa.” (FREIRE, 2005, p. 40). Entretanto, esse autor adverte que a prática no campo sociopolítico deve resultar de uma reflexão consistente e madura sobre a realidade opressiva que caracteriza muitas sociedades modernas:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 2005, p. 59).

11

Vejam, pois, as exigências que se impõem à carreira docente no âmbito sociopolítico.

2.1 Consciência sociopolítica

Como cidadão que desempenha uma relevante função social, o professor deve se despertar no sentido de desenvolver uma consciência crítica, abrangente e atualizada em relação ao mundo político e às questões sociais. Pelo fato de ser um importante formador de opinião, o professor não deve se omitir diante dos assuntos que dizem respeito ao seu país, seu estado, seu município, à sua comunidade. Segundo Farias *et al.* (2009, p. 70), “[...] a mudança em educação não resulta de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, são insuficientes. Ela requer o engajamento crítico, ético e político de cada sujeito presente no contexto educativo e, em especial, o professor.”

Ao desenvolver uma percepção sociopolítica pautada na reflexão madura, responsável e comprometida com a construção de uma nova realidade, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e transforma-se naquele que Paulo Freire chama de “educador problematizador”, ou seja, o docente cuja prática educativa “busca a emersão das consciências, de que resulte sua [das consciências] inserção crítica na realidade.” (FREIRE, 2005, p. 80). Essa mudança significa muito mais do que uma reopção pedagógica e do que a adoção de uma nova proposta metodológica, pois a educação problematizadora, “na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora.” (FREIRE, 2005, p. 83).

O professor precisa assumir também a posição de conscientizador, levando as pessoas a refletir sobre a necessidade e a importância não apenas de votarem conscientemente, mas também de se mobilizarem, de se organizarem enquanto comunidade a fim de reivindicarem investimentos substanciais na área social por parte dos governantes. Além disso, é conveniente que ele aspire a assumir cargos eletivos, objetivando ampliar suas possibilidades de prestar um serviço ainda mais significativo ao povo. Em suma, o professor precisa desenvolver o seu senso de responsabilidade social, colocando seu conhecimento, seu potencial e sua sensibilidade em prol da construção de uma sociedade menos injusta.

12

2.2 Conhecimento da realidade dos alunos

Conhecer a realidade em que vivem os alunos também faz parte da atuação do professor no âmbito sociopolítico. Um docente que desconhece a situação familiar, econômica e social de seus alunos não está apto a contextualizar o seu ensino e, por conseguinte, não obterá resultados satisfatórios em seu trabalho.

Griggs (1997, p. 10) diz que o professor precisa atuar não como “transmissor”, mas como “intérprete” a fim de facilitar sua comunicação. Segundo ele, “o intérprete tem de escutar muito cuidadosamente. Tem de conhecer bem as línguas, os marcos de referência e a experiência de ambas as partes.” Em outras palavras, o professor precisa conhecer a linguagem, as ideias, os conflitos, as necessidades de seus alunos para oferecer-lhes um ensino efetivo que vá além da dimensão meramente teórica e produza uma verdadeira aprendizagem.

A fim de conhecer a realidade dos alunos, o professor precisa necessariamente aproximar-se deles, conversar com eles, deixar que eles em muitos momentos escrevam e falem sobre si e expressem suas opiniões, seus sonhos e suas inseguranças em relação aos mais diversos aspectos da vida. Se o trabalho docente estiver embasado não apenas na formação didático-pedagógica, mas, sobretudo, no conhecimento das experiências existenciais dos alunos, o ato de ensinar e de aprender tende a ser muito mais eficaz, enriquecedor e libertário.

2.3 Relacionamento com a comunidade

O trabalho do professor não pode se limitar à sala de aula, mas deve se estender, por meio de um relacionamento caracterizado pela aproximação e por uma autêntica empatia, a toda a comunidade na qual a escola se insere. Escrevendo sobre o compromisso do profissional com a sociedade, Freire (1981, p. 20) afirma: “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.”

Essa “responsabilidade com os homens”, de fato, é fruto das reflexões e da sensibilidade de um profissional que não fecha os olhos às necessidades vivenciadas pelas pessoas à sua volta. O professor, possuidor de capital cultural e de grandes potencialidades para ajudar muitas pessoas, não pode se esquivar do encontro com a sociedade, mas deve agir

como Jó, o conhecido personagem bíblico, o qual afirma que era metaforicamente “os olhos do cego e os pés do coxo.” (Jó 29:15).

Ao contrário do que muitos imaginam o professor que se dispõe a manter um bom relacionamento com a comunidade local não sofre uma desvalorização de sua imagem. A esse respeito, Teixeira (2003, p. 120), comentando sobre o filme *O jarro*, declara:

[...] quando o professor sai da escola e vai até a comunidade, conhecendo as pessoas, demonstrando dedicação pelo seu trabalho e ainda interesse e solidariedade para com os problemas de algumas das famílias, ele foi se valorizando aos olhos de todos, resolvendo a questão que o atormentava. Esse parece ser um caminho interessante para toda a escola e para todos da escola, em qualquer lugar.

Relacionar-se com a comunidade significa, portanto, interessar-se pelos problemas que ela enfrenta, prontificando-se a lutar, na medida do possível, pela obtenção de soluções satisfatórias para tais problemas. Isso é compromisso social manifesto em ações que excedem em muito a prática de discursos demagógicos e inúteis. As pessoas, sobretudo aquelas que vivem nas comunidades mais pobres e mais abandonadas pelo poder público, sabem reconhecer os esforços daqueles que desejam militar em favor do seu bem-estar. Por isso Hendricks (1991: p. 102) afirma: “Com um relacionamento distante podemos impressionar algumas pessoas; mas, se quisermos causar impacto, temos que nos aproximar mais. E quanto mais próximos estivermos deles, maior e mais permanente será o impacto que causaremos.”

3. O PROFESSOR NO ÂMBITO PESSOAL

Muito se comenta sobre o papel que o professor deve desempenhar tanto na sala de aula quanto no exercício de sua cidadania. No entanto, pouco se fala a respeito da pessoa desse profissional cuja atuação é indispensável ao desenvolvimento social, econômico e cultural dos demais cidadãos. A seguir, destacam-se três pontos de alta relevância relacionados à pessoa do professor.

3.1 Elevação da autoestima

Nas últimas décadas, o professorado brasileiro vem sendo submetido ao descaso e à incompreensão tanto do poder público quanto de outros setores da sociedade. Salários defasados, condições de trabalho inadequadas, uma crescente diminuição de sua autoridade

para agir em sala de aula, uma flagrante desvalorização de sua atividade profissional, tudo isso tem levado uma considerável parcela do professorado a se sentir impotente, frustrada e infeliz em sua vida profissional.

Discorrendo sobre a decadência da carreira docente no Brasil, Castro (2003, p. 67) observa que o professor “vive em permanente sofrimento para resolver suas dificuldades financeiras, enquanto sofre agressão de seus alunos, pois exerce uma atividade considerada insignificante pelos setores hegemônicos da sociedade brasileira.” Por sua vez, Teixeira (2007, p. 439) declara: “Como pesquisas e observações têm revelado, muitos professores se sentem ameaçados, sem autoridade e desvalorizados como docentes, o que pode ser um dos fatores de seu mal-estar.” Temos de admitir que, ao fazerem tais assertivas, essas autoras são totalmente fiéis à dura realidade que tem levado o professor brasileiro a experimentar uma diminuição de sua autoestima, fazendo com que ele se renda ao desânimo e à desesperança. Além disso, a necessidade de trabalhar em jornada dupla ou até mesmo tripla a fim de reforçar o seu rendimento mensal conduz esse profissional a um desgaste físico e emocional quase desumano, o que contribui ainda mais para a redução de sua autoestima.

Todavia, esse professor desmotivado, cansado e com baixa autoestima precisa lembrar-se do fato de que sua atividade é uma das mais antigas, nobres e necessárias da humanidade. Ademais, sua atuação proporciona-lhe o privilégio de influenciar positivamente muitas pessoas, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. O professor deve se posicionar diante da vida e da sociedade não como um derrotado ou injustiçado, mas como alguém que possui treinamento e habilidades capazes de impulsionar a transformação do quadro social. Por mais dificuldades que existam, ele precisa falar e agir de modo que todos possam ler em sua face: “Sou professor, mas sou feliz.”

3.2 Busca por aperfeiçoamento humano e profissional

Com todas as suas inovações tecnológicas e mudanças nas relações interpessoais, o século XXI constitui um imenso desafio para a carreira docente. A fim de se manter ativo e eficiente em meio às rápidas transformações, o professor precisa estar disposto a buscar um constante aperfeiçoamento como ser humano e como profissional. Ele não pode, de forma alguma, adotar uma postura estacionária em relação à vida, pois o mundo atual tem se mostrado inclemente com aqueles que agem dessa forma.

Na verdade, o educador deve sempre repensar a sua didática, bem como a sua filosofia educacional, objetivando atualizar-se em relação às novas teorias e práticas didático-pedagógicas. Sem dúvida, isso demanda do professor uma disposição à leitura constante, disciplinada e inteligente.

Com respeito às maneiras pelas quais o docente pode alcançar o desenvolvimento, Teixeira (2003, p. 123) destaca:

O professor vai sendo lapidado por outros mestres, vai sendo feito e refeito no cotidiano da escola, nos múltiplos tempos e espaços da vida social, nos centros de formação de professores, nos movimentos e dinâmicas sociais, no fluir da vida, de suas experiências e de histórias individuais e coletivas.

Entretanto, o mestre nunca é um produto acabado, mas vai se construindo “em suas relações com os educandos, no ato pedagógico, na relação educativa, intersubjetiva, que funda e instaura a própria condição e identidade docente. Uma relação em que educadores e educandos se educam mutuamente.” (TEIXEIRA, *Ibidem*).

Para Freire (1981, p. 21), o verdadeiro crescimento profissional implica a formação de uma visão humanista e crítica da realidade, sem a qual toda especialização mostra-se insuficiente para o desempenho significativo de qualquer profissão: “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.”

A busca do aperfeiçoamento profissional também deve impulsionar o professor no sentido de se engajar na luta pela reconquista do prestígio social de sua profissão e do fortalecimento da sua autonomia. Essa necessidade é perceptível nas palavras de Farias *et al.* (2009, p. 95):

Embora possamos dizer que o professor ainda tem certa autonomia em relação ao seu trabalho, cada vez mais ela vem sendo reduzida e dirigida a aspectos técnicos. São crescentes os registros da ausência de liberdade e, até mesmo, de pressões internas e externas, nas suas decisões pedagógicas. Por outro lado, também se multiplicam as expectativas dos diferentes sujeitos sociais sobre o professor, gerando a impressão generalizada de que tudo é de sua responsabilidade. Este cenário tem se agravado nos últimos anos em virtude de uma forte regulação estatal do trabalho docente, iniciativa que, produzida e sustentada por um discurso político sedutor da profissionalização, tende a reduzi-la a uma perspectiva instrumental e funcionalista.

Certamente, o professor que se propõe a buscar um crescimento pessoal e profissional qualifica-se para exercer seu trabalho com mais eficiência, prazer e relevância social.

3.3 Esperança na educação

Na qualidade de profissional que lida com a prática educativa, o professor precisa sempre acreditar no poder transformador da educação, na mudança que o processo de ensino-aprendizagem pode provocar na vida de seus alunos. Contudo, isso não significa que ele deve ignorar a existência de graves problemas estruturais no sistema educacional brasileiro, a inércia governamental, as agressões verbais e físicas praticadas contra profissionais da educação no ambiente escolar, e vários outros fatores que conspiram conjuntamente contra as convicções que ele nutre quanto à importância da educação para a sociedade. O educador precisa continuar crendo que o exercício de sua profissão sempre produzirá frutos excelentes na vida de muitas pessoas, pois, como afirma Paulo Freire, “uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar.” (FREIRE, 1981, p. 30).

O profissional da educação também precisa acreditar na possibilidade da elaboração e da implementação de ações políticas que tragam resultados efetivos em relação à melhoria do quadro educacional brasileiro. Um exemplo dessas ações é o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, [aprovado pela Câmara dos Deputados](#) em outubro de 2012, e, recentemente, aprovado pelo Senado em 17 de dezembro de 2013. Criado para vigorar de 2011 a 2020, o novo PNE, que inicialmente apresentava vinte metas a serem atingidas nesse decênio, conta agora, no texto aprovado pelo Senado, com vinte e uma metas para cujo alcance são definidas diversas estratégias. No texto do novo PNE, quatro metas relacionam-se diretamente à carreira docente:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do **caput** do art. 61 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

Meta 16: formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, em cursos de pós-graduação

stricto ou lato sensu, e, sua área de atuação, e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos dos incisos VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2013, p. 27-29).

As metas acima, uma vez atingidas pelo Governo, sem dúvida estabelecerão um novo cenário para a carreira docente. Mesmo que este ainda não seja o PNE dos sonhos do professorado brasileiro, sua aprovação sinaliza que novos ventos favoráveis à melhoria da educação nacional começam a soprar. É como diz o ex-ministro da Educação e atual senador Cristóvan Buarque: “A realidade está mostrando que a educação é tão importante que a gente vai despertar.”²

CONCLUSÃO

Diante dos apontamentos e reflexões acerca das exigências que permeiam a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar, pode-se perceber que muitos desafios estão postos para o professor que deseja efetivamente atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem de educandos inseridos em diferentes contextos sociais. Resignificar sua prática pedagógica, adequando-a às novas demandas de uma sociedade que se transforma cada vez mais rapidamente, deve ser o ponto de partida do professor do século XXI. É necessário que o docente implique-se em todas as etapas que envolvem o ato de aprender; que compreenda o educando enquanto um cidadão que precisa ter garantidos seus direitos; que tenha um olhar cuidadoso; que perceba a sala de aula como um espaço multicultural, constituído por sujeitos portadores de múltiplas vivências e expectativas. Por certo os desafios são enormes, mas é possível superá-los, buscando-se estratégias que respaldem as práticas escolares como, por exemplo, a formação continuada, a valorização do professor, a criação de

² Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2013/04/e-imoral-ter-escola-melhor-conforme-renda-afirma-cristovam-buarque.html>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

políticas públicas que atendam as demandas do ensino na sociedade moderna. Sem nenhuma ingenuidade, é preciso acreditar que ainda é possível ensinar com prazer. Antigas e importantes questões ressurgem no atual cenário educacional: O que ensinar? Como ensinar? Somente conhecendo quem são seus educandos, é possível ao professor desenvolver uma prática pedagógica eficaz, capaz de promover mudanças de posturas. Sem dúvida, isso só pode ocorrer a partir de parcerias dentro e fora do ambiente escolar. Sozinho o professor fica à deriva de uma prática esvaziada de sentido. Satisfazer as exigências que lhe são impostas nos âmbitos da sala de aula, da vida sociopolítica e de sua vida pessoal, é condição *sine qua non* para que o professor desenvolva uma carreira pedagógica, social, política e humanamente significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012**. Brasília, 2013. Disponível em:

<<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=143834&tp=1>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

CASTRO, Gilda de. **Professor submisso, aluno cliente**: reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARIAS, Izabel M. Sabino *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Líber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GREGORY, John M. **As sete leis do ensino**. Rio de Janeiro: JUERP, 1994.

GRIGGS, Donald L. **Manual do professor eficaz**. São Paulo: Cultura Cristã, 1997.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 213-223.

HENDRICKS, Howard. **Ensinando para transformar vidas**. Belo Horizonte: Betânia, 1991.

LIMA, Maria Aparecida Araújo de. Possibilidade de geração de conflito em foruns online. **Revista EDaPECI**. Maceió, v. 10, n. 10, p. 63-64, abr. 2012.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. São Paulo: Cortez: Mackenzie, 2003. p. 79-108.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Simone Regina de Oliveira. Linguagem e afetividade em EaD: questões interdisciplinares. *Cadernos do CNLF*, v. XVI, n. 04, t. 1 - *Anais do XVI CNLF*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/tomo_1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2013.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. O jarro: uma metáfora do professor? In: _____; LOPES, José de Souza Miguel (Orgs.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 115-124.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.