

# PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO: UM TESTEMUNHO NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

**Ana Luísa de Oliveira Ferreira**

Escola de Superior de Educação de Paula Frassinetti – Portugal

[aoferreira@esepf.pt](mailto:aoferreira@esepf.pt)

**Ana Catarina Assunção**

Portugal

[catarina.assuncao\\_7@hotmail.com](mailto:catarina.assuncao_7@hotmail.com)

## Resumo

Neste artigo pretende-se, no contexto de alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passa a incluir a habilitação conjunta para os 1º e 2º CEB e privilegiando uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino tornando possível a mobilidade dos docentes, assentando num discurso de formato testemunhal, contribuir para a clarificação do perfil formativo de um professor de dupla habilitação.

Assim, apresenta-se uma visão experienciada relativa à identidade destes professores, aos caminhos a percorrer lado a lado com as (des) continuidades inerentes a este perfil formativo, à enumeração e vantagens e desvantagens de um professor de dupla docência, num claro contributo para a melhoria do percurso formativo agora em vigor.

## Palavras-chave

Educação; Professor de dupla habilitação

## Abstract

In this paper is intended, in the context of expanding the scope of qualification of teachers who now include enabling joint for the double qualification for teaching in the contexts of the infant and junior ranges of Primary School favoring a greater range of levels and stages of education making possible the mobility of teachers, contributing to the clarification of the training profile of a double qualification for teaching. Thus, this article presents a vision concerning the identity of these experienced teachers, ways to go hand in hand with the (dis) continuities inherent in this training profile, the advantages and disadvantages of a double qualification teacher in a clear contribution to improving the training path nowadays.

## Keywords

Education; The double qualification for teaching

## Résumé

Cet article est destiné, dans le contexte de l'élargissement du champ de compétence des enseignants généralistes qui comprennent maintenant permettre commune pour l'enseignement à l'école élémentaire et au collège en favorisant une plus grande variété de niveaux et stades de l'éducation rendant possible la mobilité des enseignants, contribuent à la clarification du profil formatif d'un enseignant de double qualification.

Ainsi, il présente une vision de ces enseignants expérimentés, des avantages et les inconvénients d'un enseignement dans une contribution claire à l'amélioration de la filière de formation actuellement en place.

## Mots-clés

Éducation; La double qualification pour l'enseignement

## Resumen

En este artículo se pretende, en el contexto de los dominios de habilitación del docente generalista que pasa a incluir la habilitación conjunta para los 1º y 2º CEB y privilegiando un mayor ensanchar de los niveles y ciclos de enseñanza haciendo posible la movilidad de los docentes, contribuir para la clarificación del perfil formativo de un profesor de doble cualificación para la enseñanza.

Así, se presenta una visión vivida relativa a la identidad de estos profesores, a los caminos a recorrer con las (des) continuidades inherentes a este perfil formativo a la presentación de ventajas y desventajas de un profesor de pareja docente, en una clara contribución para la mejoría del recorrido formativo ahora en vigor.

## Palabras claves

Educación, La doble cualificación para la enseñanza

# 1. Refletir para intervir

Dando cumprimento ao desiderato de clarificar, assentando-se num discurso de formato testemunhal, o que será educar nas (des)continuidades de um perfil formativo de um professor de dupla habilitação, iniciaremos pela colocação de uma meta-questão: O que é educar? Esta questão apresenta-se como uma prerrogativa imprescindível a qualquer futuro profissional da educação. Certamente que esta não é uma interrogação de resposta imediata e, de modo algum, de resposta universal dado que qualquer ser humano tem, certamente, os seus próprios valores, os seus ideais, mas sobre a qual cada um de nós deverá refletir na medida em que educar é um ato de extrema responsabilidade.

De acordo com Maturana (2002, p.29), o educar acontece num processo de convivência em que cada um vai adequando os seus comportamentos e vai reformulando as suas ideias e os seus pensamentos de forma a haver um espaço relacional congruente entre as pessoas, adequando-se, de acordo com o autor, à forma de conviver de uma dada comunidade. “O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca” visto que educamos da mesma forma como vivemos Maturana (2002, p. 29). Também Bruner (1986, *Ap. Oliveira-Formosinho*, 2007, p. 19) encara a educação como uma “conversa entre indivíduos”. Efetivamente o professor não pode mais encarar-se como o único detentor do saber dentro da sala de aula. Talvez isso não seja uma tarefa fácil, na medida em que grande parte dos professores esteve sujeito, ao longo do seu percurso escolar, a um tipo de ensino no qual o professor era a figura principal da sala de aula. Como refere Hansen (1999, p. 94 *Ap. Day*, 2004, p. 42) concebe-se “o trabalho do professor como uma vocação, um comprometimento moral e pessoal para “cultivar” a mente e o espírito dos alunos”:

Para além disso, seguindo o ideário de Estanqueiro (2010, p.18), acredita-se que “ensinar significa ensinar e aprender”. O professor ao ensinar está, também, a aprender, devendo este ser um processo dinâmico em que o aluno aprende com o professor e este, por sua vez, aprende com o aluno, pois “a educação deve ser um processo em que todos participam e não algo passivo” (Machado, 2011, p. 94). Mas, “a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar

dela activamente” (Roldão, 2010, p. 47). Assim sendo, espera-se que o professor faça a passagem de um determinado saber ao aluno. Entender o aprender como um processo complexo e [espera-se, de alguma forma, que seja] interativo, torna-se essencial a presença de um profissional qualificado de competências específicas para tal efeito, ou seja, o professor.

O profissional docente, numa dimensão profissional, social e ética, tem a obrigação de se apoiar na constante investigação e reflexão. Torna-se fulcral que se questione sobre as razões que sustentam a sua prática educativa e sobre o insucesso escolar de alguns alunos, que projete os seus planos de aula como hipóteses a serem testadas, que olhe os manuais escolares com sentido crítico e que se questione sobre as funções da escola e dos agentes educativos (Alarcão, 2001, p. 6).

Assim, assumindo esta postura de profissional que questiona e se questiona, o professor estará a assumir a sua formação como inacabada e a refletir sobre a construção da sua profissão de forma fundamentada (dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida) o que permitirá promover a qualidade dos contextos de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes individuais e culturais e fomentar a autonomia dos alunos com vista à sua inserção plena na sociedade (ME, DL n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Acentua-se, como tal, a importância da reflexão constante do docente como “um exercício contínuo e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da [profissionalidade do professor] e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000, p. 20). A verdade é que, entendendo-se que ser “professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Pinheiro, 2007, p.137), toda a prática docente deve assentar “numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir” (Gonçalves, 2010, p.45). Concordamos com a perspetiva de Day (2004, p.151) quando afirma que a manutenção de um bom ensino exige que

*“os professores revisitem e revejam regularmente a forma como estão a aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no «quê» e no «como» do seu ensino, mas também no «porquê» em termos dos seus propósitos «morais» centrais”.*

Segundo o mesmo autor, ser um profissional significa

ter um “comprometimento” com a investigação para toda a vida. Efetivamente um espírito de investigação é a base de um bom ensino e constitui um aspeto-chave para conseguir manter e desenvolver o conhecimento profissional (Day, 2004, p. 152).

Em suma, na nossa perspetiva e citando Nóvoa (1991, p. 16) que é, sem dúvida, um exemplo de autenticidade, pragmatismo e lucidez,

*“a profissão de professor é muito desgastante e exigente. (...) Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criação. Uma viagem, para recorrer a Proust, na qual mais importante do que encontrar novas terras é alcançar novos olhares”.*

Todos temos uma forma de perspetivar o ato de educar e de entender o papel do professor nesse seguimento. Todavia, o professor não trabalha sozinho, não intervéem numa sala descontextualizada e, como tal, tem, antes de tudo, de se saber adequar à realidade em que trabalha e adaptar a própria atuação ao contexto.

## 2. Mudanças e desafios no percurso profissional

Educar é um, indubitavelmente, um desafio e, como tal, desde logo, dever-se-ão levantar questões sobre a forma de operacionalizar a continuidade preconizada pelo professor com habilitação generalista: Quem somos nós como professores? Que articulação estabelecemos com quem somos enquanto pessoa? Até que ponto estaremos a fazer bem o nosso trabalho como professores? Como nos sentimos em relação ao nosso trabalho como professores? O que nos motivou a tornar-nos professores? O que poderá contribuir para elevar (ou manter) a nossa motivação como professor? Como fazemos uma articulação eficaz entre o 1º e o 2º ciclos do ensino básico? Como tornar a nossa prática eficiente nas variadas áreas disciplinares? Como podemos combater as lacunas

na transição entre os ciclos? Para que continue a existir uma “educação amorosa”, que estratégias pedagógicas podemos adotar no 2º ciclo? Qual a vantagem desta formação? O que devemos fazer para ser um bom professor e como devemos fazê-lo?

Acreditamos que uma desvantagem deste profissional generalista relaciona-se com o facto de alguma especialização em áreas disciplinares distintas se poder perder, ou não se poder aprofundar, dada a generalidade da formação. Todavia, acreditamos que as vantagens que desta formação advêm são fulcrais na aprendizagem dos alunos.

A primeira grande vantagem de se ser profissional para uma docência generalista é o conhecimento profundo que se tem destes dois contextos educativos. Assim sendo, o professor generalista, ao reconhecer a importância de cada uma destas etapas do percurso educativo do estudante, é capaz de compreender esta necessidade e de encontrar algumas estratégias. Este é, então, o segundo ponto que o profissional deve encarar. É, assim, determinante que se utilize tudo o que está à disposição para garantir uma transição bem-sucedida de um ciclo para o outro, como é o caso das Metas Curriculares. A este respeito, verifica-se que o desempenho esperado do aluno no final do 1ºCEB é um grande apoio para uma gestão do currículo mais consciente e coerente. Do mesmo modo, aquando da prática do 2º CEB, o profissional deve reconhecer a existência de conhecimentos prévios dos alunos e do desenvolvimento de diversas competências até ao momento, mantendo, aquando da transição, algumas rotinas. A questão da interdisciplinaridade é também uma mais-valia na formação do professor generalista. Ao contrário do que acontece no 1º ciclo, no 2º CEB a interdisciplinaridade não surge naturalmente. Cabe, assim, a este profissional ser capaz de imprimir na dinâmica da sala de aula uma vez que tem capacidades para tal.

No fundo, pensamos que um dos pontos que pode marcar de forma mais significativa esta transição é a postura do profissional da educação e a sua conceção de educar que naturalmente se reflete no modo como o aluno vê a escola e a sua aprendizagem. É em relação a este aspeto que geralmente se ouvem as críticas entre as duas valências. Se o professor do 1º Ciclo critica o professor de 2º Ciclo pelo formalismo e pela não valorização do carácter lúdico da aprendizagem, o último receia que essa sobrevalorização leva a que os alunos ingressem neste ciclo sem a ideia de que aprender exige esforço e dedicação. Ora, é fácil entender estas críticas porque usualmente é isto que acontece. Porém,

o professor generalista pode, a partir deste momento, compreender a necessidade da valorização destes dois aspectos tão diferentes mas que se devem incluir no âmbito do processo de aprendizagem dos alunos, com pesos semelhantes.

Efetivamente como aponta Freire (1996) a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. No sentido de tentar responder a todos estes pressupostos, promovemos um modelo de trabalho assente na capacidade crítica e reflexiva. Por outras palavras, os contextos educativos em que se interage devem proporcionar situações educativas únicas, caracterizadas pela sua particularidade, permitindo refletir profundamente sobre elas, sobre a sua importância e consequência. Day (2004, p. 21) refere que os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade da educação trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos alunos. Por isso mesmo, ser um apaixonado pelo ensino é ser capaz de se comprometer e de demonstrar entusiasmo e energia intelectual e emocional ao seu trabalho com os alunos. Zehm e Kottler (1993, p.118 Ap. Day, 2004, p. 23) apontam que os professores que se comprometem apaixonadamente

*“são aqueles que amam de forma absoluta o que fazem. Procuram constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar os conteúdos e os métodos do seu ofício. Sentem que têm uma missão pessoal a cumprir... aprender o máximo que puderem acerca do mundo, dos outros e deles próprios - ajudando os outros a fazer o mesmo”.*

Piaget (1992, Ap. Santos e Pinto, 1995, p. 7) diz que “um estudante que adquire um certo conhecimento através da livre investigação e do esforço espontâneo será capaz de retê-lo, no futuro ele terá adquirido uma metodologia que pode ajudá-lo no resto da vida...”. O único sentido de educar é, justamente, o de provocar e favorecer o conhecimento construído a partir das expectativas e das necessidades do indivíduo. Somente o conhecimento que é construído a partir de uma necessidade e de uma demanda real pode dizer respeito à experiência concreta de apreensão do mundo. Assim, ao longo da prática pedagógica, é importante possibilitar ao aluno um ambiente de descobertas, de troca, de inserção na realidade, onde se instigue o espírito questionador e de busca. “O grande desafio é: qual a melhor maneira de motivar o estudante a construir o seu saber? Como cumprir o repasse do conteúdo escolar sem desrespeitar as singularidades de cada grupo?” (Cavalcanti, 1999, p. 40). A resposta pode estar na capacidade de ousar - temos que tentar a fim de poder descobrir qual é o melhor caminho para realizarmos

satisfatoriamente aquilo em que acreditamos. Em geral, “quando oportunizamos ao estudante um ambiente de trocas nas diversas experiências pelo grupo, motivamos e despertamos o interesse pelo conhecimento experimentado, compartilhado” (Cavalcanti, 1999, p. 41).

Posto isto, surge, desde logo, a necessidade da existência de um clima favorável à aprendizagem, no qual os alunos se sentem confortáveis, confiantes e motivados para participar, clima este que, se existir, pode ser a base da prevenção de comportamentos inadequados na gestão da sala de aula. Por outras palavras, há que conhecer a realidade em que se intervém, porque a naturalidade e o ritmo variam de turma para turma, o que significa que “o que pode ser uma insistência desnecessária com um grupo de alunos pode ser adequado para um outro grupo” (Arends, 2008, p. 183). Contudo, segundo a presente forma de olhar a educação, a aprendizagem não existe sem esforço, sem dedicação, sem concentração e, mesmo, sem alguns momentos de sofrimento. Se a sala de aula é entendida como uma continuidade da vida real, então, fará sentido acreditar que todas as experiências vividas durante o processo de aprendizagem serão bem-sucedidas, felizes e fáceis de resolver? Não, nesta perspetiva. Fará sentido, isso sim, aceitar este outro lado do processo educativo do aluno e ajudá-lo a fazer o mesmo. Esta tomada de consciência e aceitação da dificuldade, dos entraves, da necessidade de paciência e de esforço será a única forma de auxiliar cada formando, como ser único, na aquisição de ferramentas que lhe permita, mais tarde, viver e conviver em sociedade.

Efetivamente, seguindo a perspetiva de Piaget (Ap. Streck, 1994, p. 96), “o principal objectivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações já fizeram”. Depois deste caminho na arte do, tentar, ser e saber ser professor muitas são as inquietudes e vitórias que extravasam para o papel.

*“Se me perguntarem o que eu aprendi até agora não sei dar uma resposta clara e objetiva. Se me perguntarem se isso foi suficiente, eu respondo: NÃO, até porque como afirma Freire “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Mas ao invés, se me perguntarem o que quero ainda aprender, a resposta é longa mas objetiva: quero continuar a ser alegre e bem-disposta; a ser empenhada; a não ficar satisfeita por aquilo que já foi feito ou alcançado; quero sentir-me motivada a cada minuto das minhas aulas; quero aprender com os outros; quero transmitir os meus conhecimentos de forma original; quero ser diferente todos os dias; quero ser criativa; quero utilizar estratégias diversificadas;*



*quero dar aulas dinâmicas; quero questionar e questionar-me dia após dia; quero exigência; quero inspiração; quero coisas para dizer; quero exemplos para dar; enfim, quero ter vida!” (Portfólio Reflexivo, 17.05.13).*

Reiteramos a ideia de Valero e Fernández (2008, p. 49) quando refere que a sala é um

*“espacio de características diversas, pero que permite el fluir de las palabras, donde las personas construyen un clima de trabajo que conduce a la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, ser felices porque toman la palabra e transforman en actos”.*

Só assim poderemos ter alunos felizes na sala de aula, empenhados no seu trabalho, com vontade de aprender mais e mais; alunos motivados e interessados, que partilham e aprendem com os outros; alunos criativos, espontâneos, diferentes, verdadeiros e originais; alunos que questionam e se questionam, que são exigentes consigo e com os outros, que sentem vontade de experimentar tudo aquilo que os rodeia, que não têm medo de errar porque, também, querem ter vida para contar.

Afirmamo-nos como um professor que tem paixão pelo ensino, que se guia pela esperança e não pelo otimismo, que trabalha arduamente, que conhece a sua tarefa e gosta dos seus alunos. Na realidade, somos aprendentes ativos motivados pelo nosso próprio sentido de propósitos morais para fazer o melhor que podemos, em qualquer circunstância. Comprometemo-nos com os alunos e com as disciplinas e as áreas que ensinamos uma vez que nos inserimos (em vez de nos adaptarmos) no contexto educativo - queremos deixar uma marca, fazer o melhor para fazer, enfim, viver uma “educação amorosa” com aqueles que nos rodeiam.

Ser professor generalista é proporcionar a continuidade entre os ciclos, aprofundando e alargando o ciclo anterior, tendo em consideração a perspetiva globalizante do Ensino Básico. Concomitantemente, é observar a evolução de cada aluno, tornando-se mais evidente a prática interventiva e a individualização pedagógica. Posto isto, defendemos a necessidade de transformar as escolas, pois ao transformá-las, estamos a transformar a sociedade. Neste sentido, o que a educação precisa, não é de ser reformada mas sim, de ser transformada. A resposta a essa transformação está em personalizar a educação e não em uniformizá-la. Surge daí, a destreza que os professores devem revelar, sendo capazes de abandonar as formas de atuação consagradas pela tradição, consideradas como evidentes e naturais. O professor generalista é, assim, um elemento central, incontornável, na mudança educacional, enquanto principal veículo das al-

terações nos modos de educar. Cabe a este descobrir os talentos individuais de cada aluno, colocá-lo num ambiente favorável à sua aprendizagem, onde seja possível identificar, de forma natural, as suas verdadeiras paixões. Só assim, é possível melhorar a ação através da prática, refletindo sobre o que acontece, porque e como se faz. É sendo professor investigador e profissional reflexivo, pois

*“se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias de informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor” (Roldão, 2009, p. 47)”.*

Ser professor generalista é, então, trabalhar, ensinar, explicar, fazer e refazer, mas também dar atenção, afeto e muito, muito importante, roubar sorrisos e gestos espontâneos de carinho. É alimentar os sonhos, as surpresas que se escondem atrás de um lençol. Como acrescenta Day (2004, p. 244) os professores “não são heróis ou heroínas, mas são heróicos”. Efetivamente como refere Pablo Neruda (Ap. Félix, 2013, s/p.),

*“Morre lentamente quem não viaja, quem não lê, quem não ouve música, quem não encontra graça em si mesmo... Morre lentamente quem se torna escravo do hábito, repetindo todos os dias os mesmos trajetos, quem não muda de marca, não arrisca vestir uma nova cor, quem não conversa com quem não conhece... Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz com o seu trabalho ou amor quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho, quem não permite, pelo menos uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos...”.*

---

## Referências

- Alarcão, Isabel. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 15-24. Universidade de Aveiro: INAFOP.
- Arends, Richard. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Cabanas, José. (2002). *Teoria da educação – concepção anti-nómica da educação*, Porto: ASA.
- Cavalcanti, Joana. (1999). *O jornal como proposta pedagógica*, Brasil: Paulus.
- Day, Christopher. (2004). *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.
- Estanqueiro, António. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- Félix, Maria José Costa. (2013). *Envelhecer sem ficar velho*. Alfragide: Oficina do livro.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, Daniela. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor - Um estudo de caso*. Tese de Doutoramento [não publicada], Universidade de Vigo.
- Machado, Joaquim. (2011). *Pais que educam professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Maturana, Humberto. (2002).  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Nóvoa, António. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In *Modelos curriculares para a educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, Ana, et al. (2007). O Educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudos*, 6, 2-5.
- Roldão, Maria do Céu. (2009). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Saber (e) Educar, 13, 171-184.
- Roldão, Maria do Céu. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, Idália. (2000). *Portefólio Reflexivo: Estratégias de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade.
- Santos, António, Pinto, Manuel. (1995). *O jornal escolar, porquê e como fazê-lo*, Projecto “Público na Escola”. Lisboa: Ministério da Educação.
- Streck, Danilo Romeu. (1994). *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Brasil: Céladec.
- Valero, Amando López, Fernández, Eduardo Encabo. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación*. Granada: Ediciones Mágica.

