

**Ser educador(a) é ... (também) socializar inquietações**

Sandra Marisa Allebrandt-Padilha\*  
Maria Júlia Padilha Macagnan\*\*  
Soraia Napoleão Freitas\*\*\*

O presente artigo convida os educadores a refletir sobre questões candentes do cotidiano escolar, tais como: o sofrimento diante do aluno que não aprende, o mal-estar-docente decorrente das transformações sociopolíticas que convergem para a Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, com o propósito de buscar respostas para a Educação na Diversidade, elegemos algumas iniciativas que desafiam aqueles que desejam ser protagonistas no ofício SER EDUCADOR.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar. Dificuldade de Aprendizagem. Educação Inclusiva, Mal-Estar-Docente. Diversidade..

\* Mestre em Educação (UFSM). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Graduada em Educação Física e Pedagogia Educação Especial (UNIJUÍ).

\*\* Mestre em Linguística Aplicada (PUC/RS). Professora do Curso de Letras e de Pós-Graduação (UNIJUI).

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM. Coordenadora do grupo de pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social.

Mais um ano letivo se inicia e com ele cada um de nós traz consigo a renovação de sonhos e desejos, tanto na área pessoal quanto profissional. Afinal encontrar no local de trabalho um espaço de aconchego e bem estar pode contribuir para a nossa felicidade, sentimento, esse de completude incessantemente buscado por nós humanos.

Embora esse estado de espírito seja uma construção subjetiva de cada indivíduo, o mesmo está relacionado intrinsecamente ao olhar do outro. Dito de outra forma: a opinião das outras pessoas a nosso respeito, acerca do nosso trabalho, do nosso comportamento, das nossas atitudes interfere na nossa auto-representação, pois afeta nossos sentimentos, nossa auto-estima. Logo, a boa convivência, a consideração, a valorização de cada professor nas ações que realiza exercem grande influência no resultado de seu trabalho e, conseqüentemente, na construção de sua autonomia que se conjuga à sua realização pessoal. E é nesse aspecto que reside a importância da força de união do grupo, da ajuda mútua, das trocas e da cooperação no lugar da competição. Essas são posturas essenciais para qualificar as nossas relações, nosso trabalho e nossa saúde mental.

Certamente isso já é sabido! Porém, algumas vezes esses princípios parecem esquecidos. Por exemplo: se considerarmos o magistério, não raras vezes, o colega é usado como "bode expiatório" para culpabilizar o próprio sofrimento psíquico decorrente das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, mais precisamente os desafios frente aos alunos que "não aprendem". Tanto estas atitudes são comuns que podemos ilustrar com uma enfática citação de Lima (2005, p. 98) que assevera: "colocar a culpa nos outros sempre fez parte da cultura administrativa da escola tradicional. Claro! Afinal, quem assume a culpa muito provavelmente terá de mudar".

Será essa também uma das inquietações que perturba o nosso ambiente de trabalho? Possivelmente o termo culpa ou culpado seria agressivo demais e nos colocaria na defensiva. Então, amenizando a terminologia e, de forma mais comprometida, na condição de educadoras certamente alguma vez já nos perguntamos: onde está o problema? No aluno que não aprende? Na família que não participa? Nos professores que não sabem ensinar? Na direção que não se envolve? Ou nos métodos e estratégias de ensino?

Segundo Perrenoud (2001, p. 42) "a complexidade, assim como o inferno, sempre são os outros". Descomprometer-se e ignorar a realidade da educação atual pode ser interpretado como a "política do avestruz" que esconde a cabeça como estratégia para fugir do perigo, para eximir-se de responsabilidades, para parecer inocente, já que quem nada sabe, não tem do que se culpar e não precisa se revisar, se repensar como educador, cidadão, ser humano... enfim, simplifica a complexidade!

Essa intrincada e complexa teia que instala o mal estar docente ao mesmo tempo em que desafia pensar novos paradigmas educacionais é parte de um processo social mais amplo que não pode ser encarado como responsabilidade isolada de um ou outro profissional. Até porque, o professor que sofre pelo aluno que não aprende é aquele que possui maior nível e exigência com o seu trabalho, mais

preocupado com o tempo, como vencer conteúdo, e não raramente mais perfeccionista. Segundo pesquisas, são essas diferenças individuais do professor que o tornam mais vulneráveis ao burnout. "Se suas expectativas são demasiadamente elevadas e o trabalho não traz o retorno esperado, surgem sentimentos de cansaço e desilusão, ocorrendo distúrbios do sono, depressão, doenças psicossomáticas, questionamentos sobre sua própria competência, perda de auto-estima e autoconfiança, podendo desenvolver o Burnout" (WALLAU, 2003, p. 53).

Essas características da personalidade observada em muitos professores determinam o maior ou menor sofrimento frente aos casos de fracasso escolar de seus alunos, os quais em grande parte são decorrentes das próprias transformações sociopolíticas. Estudos vêm comprovando que a universalização da educação mudou o perfil de nosso alunado e, conseqüentemente, determinou novas atribuições ao educador. A família nuclear (pai, mãe e filhos), muito fragilizada atualmente, deixou de existir em muitos lares. Logo, a educação que antes era responsabilidade da família passa, naturalmente, a ser incumbência da escola. Diante desse novo cenário, como boas mãezonas, fomos assumindo gradativamente novos papéis que hoje estão a nos sobrecarregar, a nos angustiar e a nos fazerem sentir impotentes diante da crescente demanda de outros e mais outros papéis, para os quais a escola e os professores não têm como dar conta sozinhos. São papéis/funções que ultrapassam o espaço da escola e da profissão docente. São demandas sociais, políticas, culturais, históricas...

Indubitavelmente, o nosso cotidiano evidencia ano após ano maiores atribuições ao ofício de ser professor(a). Haja vista, que na escola tradicional cabia ao professor apenas a tarefa de repassar conhecimentos àqueles que demonstravam prontidão ou capacidade para aprender. Já com a democratização da educação básica e, com o advento da obrigatoriedade escolar, associada, também, às crescentes campanhas governamentais de incentivo a matrícula e freqüência às aulas, tais como: distribuição de material escolar gratuito, merenda e bolsas família fizeram aumentar o contingente de diversidades em relação ao universo escolar. Referimo-nos aqui não apenas às diferenças culturais, emocionais, cognitivas ou orgânicas do próprio aluno, mas principalmente: qual motivação, desejo e expectativas têm essas famílias em relação ao processo de aprender de seus filhos? O que é mais significativo: estar cumprindo com a lei e poder receber benefícios essenciais para subsistência imediata? Ou, o desejo de aprendizagem, de sucesso escolar de seus próprios filhos?

Não basta mais repassar conteúdos! A nova realidade escolar pressupõe uma gestão pedagógica bem mais complexa que envolve uma nova concepção do projeto curricular da escola. E isso exige que o conjunto de profissionais de uma escola conceba o princípio de que cada aluno é diferente, da mesma forma que valorize a diferença, as capacidades e as funções dos professores e funcionários. Assim, está declarado o desafio de tratar educativamente essas diferenças.

Entretanto, ainda é notória a utopia da homogeneidade presente no imaginário ideal dos professores de um modo geral. Em outras palavras, a turma ideal para muitos professores é aquela em que os alunos apresentam o mesmo ritmo e nível de aprendizagem. Tal idealização fica evidenciada quando se atribui à heterogeneidade da turma as dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, nos questionamos: diante da realidade vivenciada em nossas salas de aula, é possível defendermos a homogeneidade como condição de qualidade? Estão sendo eficazes os meios e estratégias de ensino iguais para alunos com patrimônios culturais e níveis de aprendizagem tão diferentes? Ainda é possível alimentar o ideário de turmas homogêneas como critério de qualidade, diante de tanta diversidade?

Gradativamente consolida-se um novo cenário educacional marcado por uma diversidade de manifestações culturais, determinadas por diferenças de classe social, raça, gênero e características individuais. Logo, ensinar hoje é diferente do que era há alguns anos atrás. A passagem de um sistema de elite para um sistema de ensino de massas, como já vimos, provocou um aumento brusco do número quantitativo de matrículas nas escolas e, conseqüentemente, gerou o aparecimento de novos problemas qualitativos, ainda não muito entendidos por aqueles que deveriam propor políticas e alternativas a todos os envolvidos no processo.

Indiscutivelmente sabemos que somos todos diferentes, da mesma forma que cada aluno apresenta processos próprios e individuais na aprendizagem. Essas diferenças presentes no cotidiano escolar são explicadas por fatores de desajuste familiar, sócio-cultural, orgânico ou psicológico. Até aí tudo bem! Mas ao que temos visto, difícil mesmo é implementar estratégias eficazes e diferenciadas de ensino e aprendizagem capazes de atender essa gama de diferenças individuais.

Igualmente, construir uma proposta de transformação não é tarefa para um ou outro idealista, nem tampouco acontece por decreto, depende sim, do desejo, da convicção e do comprometimento de todos os atores envolvidos. Convém lembrar que o direito de educação para todos conjuga-se, atualmente, a um desafio mundial<sup>1</sup>, que congrega mudanças essencialmente em três categorias conhecidas como políticas, culturais e práticas.

Nessa perspectiva, a Espanha é um dos países de referência no estudo e propostas de atenção à diversidade. A LOGSE (Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educacional Espanhol), ao tratar da "abordagem da diversidade" desafia os professores a encontrar uma respecta didática para ela. Com

abordagem da diversidade, desafia os professores a encontrar uma resposta adequada para ela. Com base nessas práticas são divulgadas algumas estratégias usadas que resultaram em experiências de sucesso.

Uma das respostas que atende às características peculiares a cada aluno é "Ensinar pesquisando". Del Carmen (2002) divulga a proposta curricular construída pelos professores da educação infantil com o propósito de atender às diferenças inerentes a criança de zero a seis anos. A autora enfatiza uma forma de organização denominada unidades didáticas, a qual consiste em atividades com um tempo determinado. O tempo varia de acordo com algumas variantes, quais sejam: idade das crianças, do objeto de estudo e do interesse que provocar.

As unidades didáticas compreendem os seguintes elementos:

**Objetivos didáticos:** Tem um caráter referencial e flexível de forma a adaptarem-se as diferenças individuais dos alunos, valorizando os percursos pessoais.

**Conteúdos de aprendizagem:** Seleção de conceitos, procedimentos, estratégias, habilidades, atitudes e normas.

**Atividades de ensino aprendizagem:** Atividades introdutórias ou motivadoras; atividades que permitam constatar as idéias ou experiências prévias das crianças, que foram sendo elaboradas em sua interação com objetos, pessoas, ambientes, etc...; atividades exploratórias que ofereçam às crianças desafios cognitivos apropriados para suas capacidades; atividades que permitam refletir sobre o que fizeram; atividades para expressar com diferentes linguagens o que foi explorado, observado, experimentado e apreendido; atividades para o acompanhamento e avaliação.

As atividades devem ser seqüenciadas e diversificadas, nem muito difícil que possa levar a um bloqueio na aprendizagem, nem tão fácil que produza tédio e falta de interesse. Um educador comprometido e atento ao processo de aprendizagem de seus alunos saberá dosar com sensibilidade e competência, dando sentido e qualificando cada etapa das unidades didáticas.

A autora supracitada sugere algumas formas de elaboração das unidades didáticas, as quais podem ser organizadas a partir de pequenas pesquisas, projetos de trabalho e centros de interesse.

As pequenas pesquisas instigam as crianças a buscar respostas às inúmeras perguntas a respeito delas próprias e das coisas que estão ao seu redor. Para Del Carmem (2002, p. 64) é relevante considerar os seguintes passos para o êxito de uma pequena pesquisa: "propor perguntas; formular hipóteses; pensar coletivamente como comprovar as hipóteses; comprovar com a ajuda do educador; tirar conclusões; comunicá-las aos demais". Enquanto que os projetos de trabalho promovem e desafiam os alunos para a cooperação, pois é necessário que as crianças interajam e se organizem para alcançar um objetivo comum. Dessa forma, o problema abordado perpassa os diferentes conteúdos e, é construído a partir das relações e necessidades que os alunos estabelecerem, ou seja, a expressão dos diferentes saberes presentes na sala de aula enriquece a aprendizagem de todos. Igualmente, as unidades didáticas podem ser propostas a partir dos centros de interesse, cujo objetivo é estimular as crianças a estudar sobre temas que lhes interessam. A partir do nível e ritmo de aprendizagem cada aluno irá contribuir com a sua experiência.

Além das unidades didáticas que prevêm atividades com um tempo determinado, o currículo também é organizado em atividades periódicas, como: cantinho para jogos, oficinas, hábitos e rotinas, hora da música, atividades de linguagem, corpo e movimento, etc.

Segundo a pesquisadora, essa organização permite a abordagem da diversidade e a possibilidade de ajustar a ajuda às necessidades reais de cada criança. Percebe-se nessa forma de trabalho que o aluno é concebido como sujeito, partícipe e construtor de seu processo de aprendizagem, que, de forma coletiva, vai elaborando e revisando seus saberes, a partir de seu conhecimento prévio e do conhecimento partilhado com seus pares. E, além disso, pode contar com um educador que o instiga, que oferece pistas e provoca reflexões, demonstrando alegria e interesse às descobertas de seus aprendizes. Assim, esse aluno vai construindo sentido para o que aprende e, em decorrência, constituindo-se cidadão.

Independente do nível ou modalidade de ensino, as unidades didáticas e a postura do professor como pesquisador favorecem a aprendizagem de alunos com níveis e ritmos diferenciados de aprendizagem. Essa postura profissional conduz a uma avaliação contínua e bidirecional, pois promove uma prática pedagógica que permite questionamentos como, por exemplo: Por que essa estratégia metodológica que usei não favoreceu a aprendizagem destes alunos? O que eles já sabem a respeito desse conteúdo? O que conseguem fazer sozinho? O que conseguem fazer com a ajuda dos colegas ou do professor? Que outra(s) estratégia(s) de ensino posso utilizar?

Destacamos, ainda, para as escolas que desejam realizar um trabalho mais inclusivo, seis tipos de mudanças relacionadas por Ainscow (2000, apud Rodrigues, 2003, p. 56, quais sejam:

1. Assumir como ponto de partida as práticas e conhecimentos existentes;
2. Ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;
3. Inventariar as barreiras à participação;
4. Usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
5. Desenvolver uma linguagem ligada à prática;
6. Criar condições que incentivem aceitar riscos.

A literatura especializada traz inúmeros relatos de experiências bem sucedidas construídas a partir das dificuldades encontradas. Inclusive, até porque, se fizermos uma retrospectiva sobre a nossa trajetória profissional certamente também teremos histórias interessantes para contar. Nesse sentido, para finalizar, pense na condição de educadora: você já foi protagonista de quantas situações de ensino-aprendizagem dignas de serem divulgadas? Certamente muitas!

É interessante, que de tempo em tempo façamos esse tipo de exercício, pois sabemos que nada: nenhum conteúdo, nenhum trabalho, é de maior relevância do que aquele realizado pelo próprio professor na interação com seus alunos, com toda a turma, instigando-os a querer saber, a buscar, tendo interesse no que eles têm a dizer e demonstrando isso de forma sincera e comprometida. Revisando, avaliando e reavaliando constantemente nossos objetivos, nossas metodologias e nossas estratégias de envolver e despertar o interesse do aluno. Com essa postura, acreditamos que nossas inquietações sejam minimizadas e possamos apostar numa educação voltada aos novos tempos, de forma empiricamente situada.

E, parodiando Perrenoud (2001), chega de simplificarmos o complexo, o inferno somos nós mesmos ao querermos afastar os conteúdos da escola dos conteúdos da vida, desprezando o mundo real vivido por nós e nossos alunos, ignorando a realidade da educação e achando que o problema está no outro e, o que é pior, justificando-nos 'de que adianta eu mudar, se os outros não mudam? como já dizia o inesquecível Mario Osório Marques (2006:103):

"Os conteúdos específicos trabalhados nas diferenciadas situações adquirem o esclarecimento e realizam os sentidos que lhes é próprio ao inserirem-se no universo amplo do que se ensina e aprende, a partir do mundo da vida em seus processos de aprendizagens sociais ancoradas nas tradições culturais e nos projetos de futuro."

E é nesse projeto de futuro que nós, professores, precisamos nos ancorar, projetando uma nova dinâmica pedagógica, com referências curriculares básicas e, ainda, conforme Marques (2006:104), educadores e educandos, numa concretude histórica necessitam vincularem-se "aos respectivos modos de vida, vivências culturais e anseios, com suas lutas inseridas no universo das lutas pela hegemonia cultural e ética de uma sociedade posta a serviço da emancipação humana".

A propósito, ainda a guisa de uma conclusão provisória, é importante lembrar as ditas aulas de reforço, tão reivindicadas pela maioria dos professores titulares, nem sempre aceitas com boa receptividade pelos alunos que necessitam de apoio específico, as quais servem de exemplo a um tipo de postura. Sobre isso, pesquisas têm mostrado que tais alunos sentem-se constrangidos quando fica evidenciado seu fraco desempenho frente aos demais colegas da turma. Daí a importância da sutileza do atendimento longe aos olhos dos demais colegas, sem maiores discriminações. É pertinente, nesse contexto, lembrar a célebre frase de Sousa Santos (2001, p. 193) "todos temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos diminui e todos temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza".

Obviamente que nem tudo estará resolvido, mas já é um bom começo! Contribuirá, sem dúvida, a consciência de que urge uma mudança de postura, materializando nossa disposição em darmos os primeiros passos rumo à busca e construção de um novo modo de ensinar/aprender. Um novo mundo na educação é possível!

Sucesso e realizações ao trabalho de todos e que essas reflexões sirvam de estímulo para socializar e desaquietar nossas inquietações !

---

#### Referências

DEL CARMEN, M. A Organização do currículo de educação infantil como ponto-chave de atenção à diversidade: In: ALCUDIA, Rosa et al. Atenção à diversidade. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 55-70.

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as)sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas: In: FREITAS, S. et. al. (Org). Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Ed.

UFSM, 2005. p. 85-111.

MARQUES, M. O. Aprendizagem na mediação do aprendido e da docência. 3. ed. rev. Ijuí: Ed.UNIJUI, 2006. (Coleção Mario Osório Marques, 103/104).

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2001.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade: In: FREITAS, S. et. al. (Org).

Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 45-63.

SOUSA SANTOS, B. Nuestra América: reinventing a subaltern paradigm of recognition and re-distribution. *Theory, Cultures and Society*, v. 18, n. 2/3, p. 185-217, 2001.

WALLAU, S. M. Estresse laboral e síndrome de Burnout: uma dualidade em estudo. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

---

## Notas

1 Declaração Mundial de Educação para Todos. Realizado em Jomtien na Tailândia em 1990. Organizado pelas Nações Unidas.

## Correspondência

Sandra M. Allebrandt Padilha - Rua Missões, n 235 apt 303 - 98900-000 - Santa Rosa - RS.  
E-mail: sandrapadilha@terra.com.br

---

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2007 - Nº 30 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**