

FORMAÇÃO DOCENTE: o profissional da sociedade contemporânea

Suely Nercessian *Corradini*¹
Maria da Graça Nicoletti *Mizukami*²

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre o espaço escolar como ambiente de aprendizagem docente e a importância do professor reflexivo frente a novos desafios. O que se deseja é a participação do professor em um processo de mudança das modalidades de ensinar e aprender, buscando repensar objetivos e resultados que se desejam alcançar com sua atuação; uma mudança de ações enraizadas para a obtenção de uma prática reflexiva. Neste sentido, é necessário apoiar a formação continuada de professores e ressaltar a importância do trabalho colaborativo como um elemento de reciprocidade, contribuição e base de potencialização do desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Aprendizagem docente. Ambiente de aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the school environment as a place for the teachers' learning process and also on the importance of a reflective teacher before new challenges. What is researched here is the teacher's participation in the changing of teaching and learning process, to make him to rethink the goals and the results that are reached out through his performance, going from old and rooted technics to a new and reflexive way of teaching. In this sense, it is necessary to support the continuing education of teachers, and emphasize the importance of collaborative work as an element of reciprocity, based on contribution and enhancement of professional development.

Keywords: Reflective learning. Teaching. Learning environment.

1. Coordenadora pedagógica do Colégio Albert Sabin; Mestra em Educação, Arte e História da Cultura; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: suelycorradini@ajato.com.br
2. Professora adjunto III na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Comunicação e Letras – Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura) e professora colaboradora junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de Processos de Ensino e Aprendizagem, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: gramizuka@gmail.com

Para entender o contexto escolar, a estabilidade e as mudanças nas escolas, e promover alterações no processo educacional, é preciso compreender e apoiar a formação de professores. É necessário possibilitar ao professor refletir sobre seus valores, suas teorias implícitas e ações, condições imprescindíveis para que transformações sejam introduzidas na Educação.

É importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar (Moran, 2006, p. 32).

Nesse contexto, o principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência, construindo, cada vez mais, situações diversificadas nas quais alunos diferentes possam aprender.

O desenvolvimento da habilidade da observação por meio de profundas apreciações requer a capacidade de permanecer aberto e flexível, não se atendo de imediato às primeiras impressões; procura-se não fazer julgamentos, mas analisar o contexto. Nossas verdades podem não ser absolutas, quando interpretadas sob um único ponto de vista, em detrimento das interações multifatoriais que afetem diretamente nossos resultados, fazendo surgir barreiras intransponíveis, ou mesmo criando novos obstáculos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO

Atualmente, o conceito de prática reflexiva surge como um modelo de atuação profissional por meio do qual os professores são estimulados a refletir sobre as suas práticas. A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos, a aprendizagem são na base de sua prática de sala de aula (Mizukami, 2003, p. 33).

A ação reflexiva visa a possibilitar a esses professores uma avaliação constante do seu trabalho, transformando-os em sujeitos ativos e participativos, discutindo e refletindo sobre suas próprias ações (Schön, 1983), modificando o seu papel de transmissores de conhecimentos. Levam-os a questionar suas concepções sobre diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem.

Os professores que são *práticos reflexivos* desempenham notáveis papéis na produção de conhecimento no ensino. O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Reflexão significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor (Zeichner, 1993, p. 17). A reflexão implica intuição, emoção, paixão; não é um conjunto de técnicas que possa ser ensinado.

Vários pesquisadores, dentre eles Schön (1983) e Dewey (1989) têm investigado o pensamento e o conhecimento profissional do professor, dando ênfase, particularmente, ao modo pelo qual ele se desenvolve e se relaciona com o processo ensino-aprendizagem.

Dewey (1989), um dos pioneiros no estudo da reflexão crítica, conceituou-a como o processo ativo, persistente e cuidadoso de qualquer opinião no tocante ao conhecimento, refletindo sobre o assentimento dado a essa opinião formada, tendo como principal objetivo pensar em ações e em como mudá-las.

Para Dewey, o modo pelo qual cada professor vê a realidade serve de barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos.

A primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a mentalidade aberta, que Dewey define como:

[...] a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (1989, p. 43).

Essa atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar sobre possibilidades de erro, a examinar as razões daquilo que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe.

A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na responsabilidade. Trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual e não de responsabilidade moral. Dewey prossegue:

Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de um passo projetado, significa ter vontade de adotar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente

assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (1989, p. 44).

Significa, também, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.

A terceira e última atitude a que se refere Dewey é o entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. Essas atitudes constituem objetivos a serem alcançados pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexivos.

Schön foi, sem dúvida, um dos autores que tiveram maior peso na difusão do conceito de reflexão. Seus livros, *The reflective practitioner* (1983) e *Educando o profissional reflexivo* (2000), contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática, uma epistemologia que objetiva explicar como o professor conhece, como constrói conhecimentos sobre o ensino e sobre a profissão, servindo-se de diferentes fontes, inclusive a da prática profissional.

Esse autor propôs o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem com a análise e a interpretação de sua própria atividade. Implica a compreensão, a reformulação e a reorganização simultânea da ação durante sua execução, e a reflexão sobre a ação, processo posterior à ação empreendida.

Ao observar o *processo* de ação, tentando fazer como vi uma pessoa habilidosa fazer, reflito-na-ação tanto sobre o processo que observei quanto sobre minhas tentativas de reproduzi-lo. [...] Posso quebrar em partes todo o gesto que imitei, tentando ver o que, em cada parte, torna minha tentativa de reprodução certa ou errada. [...] sou capaz de refletir sobre os critérios que guiam minhas percepções de adequação ou inadequação (Schon, 2000, p. 92, grifo do autor).

A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido por meio do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. Na visão de Perrenoud,

[...] o conjunto da *experiência* do aluno, tudo o que lhe acontece na escola e que, em sentido lato, gera aprendizagens: a aquisição de conhecimentos, o saber-fazer e o saber-ser, a formação de atitudes (1995, p. 172).

Transformar as didáticas no sentido de métodos ativos, do trabalho com projetos, das situações de comunicação ou descoberta, do trabalho em equipe, do estudo independente, da aprendizagem de estratégias, é modificar o “contrato” pedagógico e didático, propor outras atividades aos alunos, ajudar na construção da autonomia. É necessário falar também da relação com o saber, dos valores que a escola põe em prática implicitamente.

A esse respeito Perrenoud comenta:

[...] de repente, as estratégias que tinham dado boas provas tornam-se ineficazes e os alunos devem inventar outras novas: pedia-se-lhes para se calarem, agora pede-se-lhes que se expressem; convidavam-nos a não se aventurarem a falar a não ser quando tivessem certezas, agora dá-se valor aos seus ensaios e erros; insistia-se sobre a precisão e o conformismo, agora elogia-se a imaginação; elogiava-se o trabalho solitário, agora insiste-se na cooperação (1995, p. 22-3).

Ensinar é um processo reflexivo, complexo, que envolve, entre outros, fatores cognitivos e afetivos. As práticas profissionais devem ser revisitadas para não correremos o risco da cristalização de práticas inadequadas.

O professor reflexivo é capaz de analisar sua própria prática, avaliar diferentes situações de ensino que não podem ser resolvidas por meio de aplicações de regras, tomar decisões e responsabilizar-se por elas, ajudar seus alunos a desenvolverem compreensões refletidas e criar oportunidades para novas compreensões das matérias.

É pertinente, também, ressaltar a importância do trabalho colaborativo como um espaço de reciprocidade, contribuição e base de potencialização do desenvolvimento profissional. Aprendemos muitíssimo não apenas sobre o mundo, mas sobre nós mesmos pelo discurso com os Outros (Bruner, 2001, p. 94).

De acordo com Delors *et al.*, nas orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, feitas para a UNESCO, a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.**

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral suficientemente vasta com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas de modo mais amplo, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Ainda mais aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para se comunicar (1998, p. 101-2).

Nesse mesmo sentido, Dewey (1989) afirma que se não se compreende o que se aprende, não há uma boa aprendizagem. Uma das idéias que dá sentido à palavra compreensão é aquela que relaciona aprendizagem com vida.

Todos os processos de aprendizagem, englobados, levam as pessoas, desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando, de maneira flexível, os quatro pilares já descritos.

Essa meta deve ser perseguida de forma permanente e deve orientar as reformas educativas para a educação contemporânea. Não podemos privilegiar o acesso ao conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem. A educação é um todo, que deve ser considerada em sua plenitude. Os primeiros conhecimentos são enriquecidos e aprofundados, para que as pessoas possam adaptar-se a um mundo de mudanças.

O papel do professor, nessa perspectiva, também se reveste de um outro caráter.

Para Gimeno Sacristán (apud Mizukami, 2003), a competência do professor

[...] está em saber se desempenhar em situações complexas, embora uma determinada rotinização do comportamento profissional simplifique tudo isso, de modo que o que parece complexo e dificilmente governável desde esquemas conscientes de atuação profissional se torna fácil e quase automático ou ‘rotineiro’ para o professor... A competência dos professores tem a ver muito mais com sua capacidade para prever, reagir e dar soluções às situações pelas quais transcorre seu fazer profissional num campo institucionalizado. Sua competência profissional se expressa melhor no como *enfrenta as situações que lhe são dadas*. Trata-se de ver mais a originalidade no modelar pessoalmente as situações que lhe são dadas prefiguradas ou ver como se choca com elas, driblando os limites impostos ou adotando uma posição de submissão (p. 204 e 244).

Diante dessas afirmações, deduzimos que o desenvolvimento docente é contínuo e ocorre ao longo da vida. A formação inicial não é a única responsável pelo processo de formação profissional.

Ainda por solicitação da UNESCO, Edgar Morin sistematizou um conjunto de reflexões como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão;

os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

São eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação e que se preocupam com o futuro das crianças e adolescentes.

Morin (2000, p. 41), pioneiro na abordagem do pensamento complexo, opõe-se a qualquer forma de reducionismo e de determinismo, procurando mostrar a limitação do conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, a restrição do complexo ao simples. [...] o recorte das disciplinas impossibilita apreender “o que está tecido junto”, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo.

Morin enfatiza a idéia de que a realidade é, ao mesmo tempo, biológica, psíquica, social, afetiva e racional, e que cada dimensão integra a complexidade do real. Defende a complexidade presente na relação do aluno com o professor como ponto que amplia e enriquece o conhecimento diante da multiplicidade e diversidade que essa relação pode assumir. Para ele, o uso do computador como ferramenta pedagógica pode aumentar, dependendo das formas de utilização, as chances de interatividade real do aluno com o professor e com os objetos do conhecimento.

A melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender do fortalecimento dos vínculos entre a instituição formadora e o sistema educacional, suas escolas e seus professores, entre outras ações.

O inesperado, no dizer de Morin, “surpreende-nos”; nós nos acostumamos, de maneira segura, com nossas teorias, crenças e idéias, sem deixar lugar para acolher o “novo”. Entretanto, o “novo” brota sem parar...

Quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força em um ambiente (ou instância, ou teoria) incapaz de recebê-lo.

A IMPORTÂNCIA E A ABRANGÊNCIA DO DIÁLOGO

Paulo Freire (1983) entende que o diálogo, como fenômeno humano, pressupõe a palavra. Porém, é necessário buscar seus elementos constitutivos, que nos levam a duas dimensões: ação e reflexão:

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis [...] (p. 91).

Freire defende a idéia de que o uso do diálogo solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos e facilita a resolução de problemas. Porém, estabelece algumas condições para que o diálogo exista:

- a) amor ao mundo e aos homens: se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo;
- b) humildade: o diálogo, como encontro dos homens se rompe, se uma das partes perde a humildade. [...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais;
- c) fé: o diálogo requer uma fé nas pessoas, fé no seu poder de fazer e refazer, fé de criar e recriar, fé na vocação de ser mais. [...] Estar convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer [...];
- d) confiança: a confiança se instala com o diálogo, não pode existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. [...] Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança;
- e) esperança: o diálogo não pode ser realizado em um clima de desesperança. [...] Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero;
- f) pensamento crítico: não há diálogo sem um pensamento crítico. Para o pensar crítico a questão fundamental é a continuidade da transformação da realidade em nome da humanização contínua das pessoas. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo (p. 94-8).

Essas condições são necessárias para o diálogo e também fundamentais para a criação de uma comunidade escolar acolhedora.

ESPAÇO ESCOLAR: ambiente de aprendizagem

A escola é um meio de vida social tão rico como a maior parte dos meios profissionais; é o lugar de uma vida relacional intensa.

Rosenholtz (1989 apud Fullan; Hargreaves, 2000), ao definir as “escolas em movimento” como aquelas enriquecidas em termos de aprendizagem, mostrou que os professores, nessas escolas, trabalham mais em união, buscam aperfeiçoamento contínuo, têm os colegas como apoiadores e comunicam-se mais com eles acerca do que fazem. A colaboração está associada a normas e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da vida.

Para Fullan e Hargreaves (2000, p. 67), As escolas caracterizadas por culturas colaboradoras são também lugares de trabalho duro, de compromisso forte e compartilhado, de dedicação, de responsabilidade coletiva [...].

Rosenholtz (1989 apud Hargreaves; Fullan, 2000) fala sobre escolas “em movimento”, onde os professores trabalham em união, reconhecem que ensinar é difícil e que dar e receber ajuda não implica incompetência: faz parte da busca comum de aperfeiçoamento contínuo. Ter os colegas como colaboradores e comunicar-se mais com eles traz maior confiança e a certeza de que se conseguirá atingir um objetivo. O hábito de valorizar, legitimar e partilhar conhecimento, buscar conselhos, oferecer e pedir ajuda, tanto dentro como fora da escola, faz com que o professor se torne cada vez melhor em sua profissão.

Hargreaves e Fullan (2003) destacam:

As culturas cooperativas em termos de se sentir parte de um grupo de trabalho em equipe possibilitam que a diversidade seja valorizada e esteja acessível, ao mesmo tempo em que a interdependência entre as pessoas seja estimulada, uma vez que elas aprendem, umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham em conjunto na solução de problemas (p. 69).

Além disso, é importante ressaltar que a escola deve garantir segurança na construção de um projeto político-pedagógico, num trabalho coletivo e participativo, que inclua reuniões pedagógicas constantes, conscientização de alunos e pais, oferecendo, sobretudo, condições adequadas de trabalho aos professores.

Na escola, vivemos e agimos, estamos na vida ativa. É vivendo e agindo na escola que nos preparamos para viver e agir fora da escola, independentemente dos programas e dos objetivos pedagógicos (Perrenoud, 1995, p. 28).

Esse autor recomenda:

a) acentuação no programa, a avaliação, os métodos ou os meios de ensino ofuscam a realidade da vida cotidiana da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitectar e realizar projetos, falar de si (1995, p. 29).

Para Perrenoud (1995), a aprendizagem depende sobremaneira da atividade, da participação do aluno. O papel do professor passa de distribuidor do saber a criador de situações de aprendizagem, organizador do trabalho escolar; da imagem de um *saber transmitido* por meio de um discurso, passa à imagem de um *saber construído* por meio de uma atividade.

Falamos de desenvolvimento, realização pessoal, identidade, autonomia, criatividade, gosto e capacidade de comunicar e cooperar. Aqui, aparece o conceito de educação convidativa.

Em um nível mais amplo do que a sala de aula está a escola como instituição. Sua função de socialização vai muito além da aquisição de uma cultura geral. Seus efeitos sobre o comportamento refletem-se mais nos sentimentos e na percepção sensorial do que nos processos racionais, como os proporcionados em ambientes controlados, por exemplo, a sala de aula.

Purkey e Novak (1984 apud Yus, 2002, p. 141) desenvolveram a noção de *escola acolhedora* sob o conceito de *educação convidativa*, definida como o processo que faz com que as pessoas tomem consciência da ausência relativa de fronteiras.

Nessa perspectiva, há a necessidade de algumas relações de comunicação interpessoal que levem a uma escola acolhedora.

Os mesmos autores abordam quatro níveis de educação convidativa:

- a) intencionalmente não-convidativa: afirmações deliberadamente não-convidativas, como por exemplo, “você não usa a cabeça”;
- b) sem intenção de ser não-convidativa: afirmações ou gestos intencionais, mas de efeitos não convidativos como, por exemplo, “é fácil, qualquer um pode fazer”;
- c) sem intenção de ser convidativa: comportamentos que têm um efeito positivo sobre os estudantes, sem que o próprio professor possa explicar o porquê de ele ensinar ou atuar de determinada maneira;
- d) intencionalmente convidativa: os educadores, por meio de um esforço contínuo, integraram um comportamento convidativo em suas vidas, trabalhando com os estudantes e não simplesmente fazendo por eles simples gestos convidativos como dar bom dia, agradecer, parabenizar (p. 141)

Se os docentes e as pessoas da escola trabalham juntos, podem desenvolver um ambiente convidativo, possibilitando ao estudante interagir com o pessoal da escola de maneira mais satisfatória, sentir-se confortável, crescer intelectual e socialmente.

Uma escola convidativa e acolhedora tem as seguintes características: o respeito à singularidade do indivíduo, o espírito cooperativo; o sentido de pertencer, o ambiente agradável e as expectativas positivas.

Os professores, conjuntamente com os pais, são os adultos que mais convivem com crianças e adolescentes e contribuem, evidentemente, para fazê-los interiorizar, além de conteúdos específicos, valores implícitos. A escola não é uma condição necessária na formação do senso comum, mas desempenha um papel da maior importância na aquisição de certos aspectos do senso comum, na formação das rotinas intelectuais, graças às quais consideramos adquiridas múltiplas facetas da realidade e a forma de descrevê-las, de organizá-las e transformá-las.

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Em vez de o fracasso escolar ser atribuído apenas ao aluno, vários fatores devem ser considerados. O aluno é responsável pela construção de seu conhecimento e ao professor cabe mediar essa construção de forma responsável, competente e intencional.

Ensinar não é só falar, mas se comunicar com credibilidade. É falar de algo que conhecemos intelectual e vivencialmente e que, pela interação autêntica, contribua para que os outros e nós mesmos avancemos no grau de compreensão do que existe (Moran, 2006, p. 62).

Se ao professor é atribuída a função da mediação, é decisivo que assuma uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam.

Os conceitos de L. S. Shulman (1987, 1986 apud Mizukami, 2003, p. 51) sobre base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico implicam os diferentes tipos de conhecimento para a docência, assim como processos pelos quais tais conhecimentos são construídos e utilizados.

Shulman preceitua que a base de conhecimento compreende conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações de ensino-aprendizagem.

O conhecimento do professor transcende os domínios particulares da área específica de conhecimento, que é aperfeiçoado e enriquecido pelo conhecimento dos alunos, do currículo, dos conteúdos relacionados a outras áreas, do conteúdo pedagógico etc. Incluem-se nesse conhecimento o domínio de sala de aula, as estratégias para conduzir as aulas e, principalmente, a criação de um ambiente de aprendizagem.

Nesse contexto, o processo de raciocínio pedagógico é o meio pelo qual os conhecimentos profissionais são construídos. Abrange seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

Na perspectiva de Shulman, a base de conhecimento do professor significa muito mais do que

o conhecimento do conteúdo específico. Significa tentar identificar rotinas nas quais o conhecimento proporciona a condição de criar um ambiente de aprendizagem efetivo. O professor é um parceiro que auxilia o aprendiz a refletir sobre o seu processo de aprendizagem.

O autor dedica-se a compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. A base de conhecimento, ou seja, o repertório que o professor deve ter para ensinar e para que os alunos aprendam bem envolve conhecimentos de diferentes naturezas além do domínio da área específica em que atua. Envolve conhecimentos sobre os alunos, sobre fins e metas educacionais, sobre currículo, sobre políticas públicas, sobre teorias educacionais e fundamentos da educação, sobre avaliação, sobre interação professor-aluno, sobre o contexto etc.

O educador precisa identificar as dificuldades de seus alunos e tentar superá-las. Pode, por exemplo, fazer uso do *feedback* fornecido pelos alunos, o qual constitui uma imensa e pouco valorizada fonte de desenvolvimento para o professor.

Hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir um repertório inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige atualização contínua de saberes. As possibilidades de aprendizagem oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se. Uma educação permanente, dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode definir-se em relação a um período particular da vida.

Recebido em: janeiro de 2011

Aceito em: fevereiro de 2011

REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC: UNESCO, 1998.
- DEWEY, J. *Cômo pensamos*. Barcelona: Paidós, 1989.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MIZUKAMI, M. da G. N. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Edufscar, 2003.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2006.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto, 1995.
- PURKEY, W.; NOVAK, J. (1984), *Inviting school success: a self-concept approach*. Belmont: Wadsworth Publishing, 1984.
- ROSENHOLTZ, S. *Teachers workplace: the social organization of schools*. Nova York: Longman, 1989.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury, 1983.
- _____. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teachin. *Educational researcher*, v. 17, n. 1, p. 4-14, 1986.
- YUS, R. *Educação integral uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professor: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.