

UNISALESIANO
Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*
Curso de Pós-Graduação “Lato-Sensu” em Metodologia do Ensino
Superior

Sylvia Amélia Giraldi Castilho

A FORMAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR DO
SÉCULO XXI

LINS – SP

2009

SYLVIA AMELIA GIRALDI CASTILHO

A FORMAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Metodologia do Ensino Superior sob a orientação das Professoras M.Sc. Fátima Eliana Frigatto Bozzo e M.Sc. Heloísa Helena Roverly da Silva.

LINS – SP

2009

Castilho, Sylvia Amelia Girdali

A formação do perfil do professor do século XXI / Sylvia Amélia Girdali
Castilho. – – Lins, 2009.

40p. il. 31cm.

Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano
Auxilium – UNISALESIANO, Lins, SP para Pós-Graduação “Lato Sensu” em
Metodologia do Ensino Superior, 2009

Orientadores: Fátima Eliana Frigatto Bozzo; Heloisa Helena Roverly da
Silva

1. Interdisciplinaridade. 2. Competências. 3. Formação Continuada. I
Título

CDU 37

SYLVIA AMELIA GIRALDI CASTILHO

A FORMAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR DO SEC. XXI

Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*,
para obtenção do título de especialista em Metodologia do Ensino Superior.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Professora M.Sc. Fátima Eliana Frigatto Bozzo
Mestre em Educação pela USC – Bauru/SP

Professora M.Sc. Heloisa Helena Rovero da Silva
Mestre em Administração pela CNEC/FACECA-MG

LINS – SP

2009

RESUMO

O presente trabalho procurou definir, de acordo com estudiosos da área de educação, o perfil ideal de professor para o século XXI. Segundo Antonio Nóvoa (2001) para atender às novas exigências da profissão o docente necessita de atualizações constantes. A formação inicial é apenas o primeiro passo de uma caminhada, o professor precisa estar em formação continuada, individualmente e coletivamente, para atender a complexidade das salas de aula atuais. Para Edgar Morin (2006) o trabalho pedagógico deve levar em consideração a interdisciplinaridade dos conteúdos, contextualizando e globalizando o conhecimento. É necessário promover a interligação dos conhecimentos das diferentes áreas de estudo para a compreensão da complexidade do mundo. Philippe Perrenoud (2000) então, elenca as novas competências que são necessárias ao professor neste momento de escolarização obrigatória e diversidade sócio-cultural presente nas classes, ressalta a necessidade de lucidez profissional para gerir sua própria formação e a tomada de decisões. Esses autores contribuem para a construção de perfil ideal de professor do século XXI na medida em que propõem competências novas ao professor para a solução dos problemas que se apresentam na escola atual. Com a alteração da realidade escolar devido à escolarização obrigatória surgiram dificuldades no trabalho pedagógico. O padrão de educação elitizada não atende a essas necessidades atuais e o professor precisa então, repensar seu trabalho docente. Só a qualificação profissional pode auxiliá-lo neste momento. Segundo esses autores, o professor precisa investir na formação continuada de competências que o ajude a desenvolver um trabalho de qualidade em uma realidade complexa, num contexto multidimensional e globalizado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Competências. Formação Continuada.

ABSTRACT

The present work aims to define, according to studies in the education area, the ideal profile for the teacher in the 21st century. According to Antonio Nóvoa (2001), to attend the new requirements of the profession, the teacher needs constant updates. The initial formation is just the first step of the path, the teacher needs to be in continuous formation, individually and collectively to respond to the complexity of the classrooms nowadays. To Edgar Morin (2006) the pedagogical work must take into consideration the interdisciplinarity of contents, contextualizing and globalizing knowledge. It is necessary to promote the interrelation of knowledge from different areas of study to understand the complexity of the world. Philippe Perrennoud (2000) itemizes then, the new competences that are necessary to the teacher in this moment of compulsory education and sociological diversity present in classes, emphasizes the necessity of professional awareness to manage his own formation and decision taking. These authors contribute to the building of the ideal profile of the teacher in the 21st century, for they propose new competences to the teacher in the solution of problems presented in the current school. With the reality alteration due to the compulsory education, difficulties in the pedagogical work have risen. The selected education standart does not meet these current necessities and therefore, the teacher needs to rethink his role. Only professional qualification can help him in this moment. According to these authors, the teacher needs to invest in the continued formation of competences that may help him develop a quality work in a complex reality, in a multidimensional and globalized context.

Keywords: Interdisciplinarity. Competences. Continued Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO I - O PAPEL DO PROFESSOR ONTEM E HOJE	8
CAPITULO II - AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR.....	15
CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS	39

INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa foi buscar quais as competências que se fazem necessárias ao professor do século XXI.

O sistema educacional ampliou o número de vagas e permitiu o acesso de todos à escola, mas não conseguiu garantir a qualidade de ensino em todo o percurso.

O projeto educacional existente não atende às necessidades de uma escola para todos, na medida em que ainda tem traços de uma educação eletizada (NÓVOA, 1995).

O trabalho docente está mais extenuante para o professor devido à complexidade da diversidade sócio-cultural existente nas classes atuais.

Muitos alunos não se vêem incluídos no projeto pedagógico escolar existente e reagem com a indisciplina ou a evasão mental.

Os pais, em geral, responsabilizam o professor pelo mau desempenho dos alunos e em conseqüência, desvalorizam a escola.

A escola desvalorizada, o professor descontente, o aluno descomprometido, os pais insatisfeitos, o sistema desajustado a realidade tornam o trabalho docente mais complexo.

O momento é de insatisfação generalizada (PERRENOUD, 2000) e isto está levando a questionamentos e busca de soluções.

A escola caminha para uma transformação profunda, mas essas mudanças são lentas e dependem não só da vontade de alguns, mas também da participação da sociedade e principalmente dos professores.

É no professor que os especialistas em educação colocam a responsabilidade por esta reorganização do trabalho educacional.

Para autores como Antonio Nóvoa (1995), Philippe Perrenoud (2000) e Edgar Morin (2006) cabe ao professor desenvolver competências para ampliar a abrangência de sua atuação profissional.

O presente trabalho elenca a contribuição desses autores para a construção do perfil ideal para o professor do século XXI e busca auxiliar a reflexão que se faz necessária neste momento de insatisfação de professores, pais e alunos com a escola.

Nesta reflexão busca-se responder as questões referentes ao perfil mais adequado para ser professor no projeto educacional do século XXI.

A metodologia empregada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica para levantamento de dados sobre a educação no Brasil, ontem e hoje, a partir de referencial bibliográfico publicado pelos autores citados e as propostas que os mesmos apresentam como contribuição para a formação do perfil ideal para o professor deste novo século.

No capítulo I o trabalho de pesquisa relata o papel do professor ontem e hoje amparado nas observações do Doutor em Educação e Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Antonio Nóvoa.

No capítulo II o texto tem o objetivo de descrever as competências que se fazem necessárias ao professor no momento atual.

O trabalho traz a teoria de Edgar Morin, educador francês, sociólogo e filósofo que desenvolveu a teoria do pensamento complexo.

Morin (2006) defende a interligação dos saberes como um caminho viável para a construção do conhecimento global e a inclusão de valores que permitirá a formação integral do cidadão do século XXI.

Neste capítulo também está a contribuição de Antonio Nóvoa (1995) que propõe ao professor uma reflexão constante sobre a prática docente como instrumento para a formação contínua individual ou com seu grupo de trabalho na escola.

Na seqüência o texto elenca as dez novas competências para o professor do século XXI segundo Philippe Perrenoud (2000).

No Brasil, especialistas em educação como Paulo Afonso Ronca (apud GENTILE, dez. 2001), Maria Cristina Mantovanini, Luiz Carlos de Menezes e Yves de La Taille (apud GENTILE, nov. 2007) contribuem para esta reflexão.

A conclusão finaliza o trabalho analisando os pontos em comum desses autores e que contribuem para a reflexão sobre o perfil profissional ideal comum aos educadores do século XXI.

CAPÍTULO I

O PAPEL DO PROFESSOR ONTEM E HOJE

Até meados do século XVIII a educação estava nas mãos da Igreja e os professores eram religiosos que desempenham o papel de professor como atividade secundária.

Os saberes e as técnicas eram organizados por teóricos e as normas e valores praticados sofriam a influência de crenças e atitudes morais e religiosas.

Na segunda metade do século XVI houve um movimento de estatização do ensino. Os religiosos foram substituídos por professores laicos recrutados pelo Estado.

Ao final deste século para ensinar era preciso uma licença ou autorização do Estado que era concedida após uma análise das condições do candidato, tais como: habilitações, idade, comportamento moral.

Esta licença iniciou o processo de profissionalização da atividade docente, estabeleceu um perfil de competências necessárias para o papel de professor e contribuiu para a homogeneidade, unificação e hierarquização do ensino a nível nacional.

Surgiu então o profissionalismo docente licenciado pelo Estado para garantir serviços de qualidade.

O estado instituiu um controle mais rigoroso dos processos educativos, mas não promoveu mudanças significativas na função da escola, seus saberes e normas.

O professor licenciado pelo Estado, segundo Nóvoa (1995) recebeu um reconhecimento social relevante e por esta licença, uma legitimação oficial de sua atividade.

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as

esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. (NÓVOA, 1995, p.17)

No século XIX a criação das Escolas Normais promoveu a formação de professores com conhecimentos pedagógicos e ideologia comum. Nóvoa diz:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. (NÓVOA, 1995, p.18)

Na segunda metade desse século, de acordo com observações de Nóvoa (1995) os professores vivenciaram um período de indefinição profissional.

Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1995, p. 18)

Na virada do século estas perplexidades se acentuam com a entrada da mulher na profissão docente.

No início do século XX, a profissão docente consolidou-se com a adesão coletiva dos professores a um conjunto de normas e de valores que acrescentam à unidade extrínseca do corpo docente, imposta pelo Estado, uma unidade intrínseca, constituída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo. (NÓVOA, 1995)

Neste período a escola e a instrução representam o progresso e os professores, os seus agentes. Nóvoa (1995) descreve: a época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente.

A sociedade acredita na educação como promessa de um futuro melhor e os professores alimentam essa crença generalizada das potencialidades da escola para transformação da sociedade.

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos vinte anos transformam a sociedade e também o sistema educativo.

A educação passa de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas e implica num aumento quantitativo de professores e alunos e, segundo Nóvoa (1995), surgem os problemas qualitativos.

Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela selecção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação. (NÓVOA, 1995, p.96)

A aceleração da mudança social, Nóvoa (1995), leva o professor a um desajustamento quando descobre que seu mundo foi substituído por outro, em que ele não sabe bem como se situar.

Segundo Nóvoa (1995), são muitos os elementos que estão contribuindo para a transformação no sistema escolar. O primeiro seria:

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção dos alunos especiais integrados na turma. (NÓVOA, 1995, p. 100)

Para o trabalho docente houve aumento de exigências, mas os cursos de formação, não acompanharam essas mudanças e continuaram formando professores primários nos velhos modelos normativos, acrescentando apenas as descobertas da psicologia da aprendizagem, e professores de ensino secundário como investigadores especializados.

Não é portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade”, ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares da química ou da filosofia. (NÓVOA, 1995, p. 100)

O segundo fator de transformação no sistema escolar, segundo Nóvoa (1995) seria um processo, registrado nos últimos vinte anos, de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização.

A família constitui o caso mais significativo, devido à incorporação da mulher no trabalho e à redução do número dos seus membros e das horas de convívio. Nesse sentido, são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas,

nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar. (NÓVOA, 1995, p.101)

O professor despreparado pelos cursos de formação sofre um choque com essa realidade. Mantovanini (apud GENTILE, 2007) afirma:

Quando o profissional não se sente capaz de cumprir sua tarefa - no caso, planejar, ensinar e fazer com que a maioria adquira conhecimento - tende a responsabilizar fatores externos, apontando justamente para os lados mais frágeis do sistema. (MANTOVANINI apud GENTILE, 2007, p. 33)

Sentindo-se impotente, o professor procura as causas em fatores externos e cria uma situação que o prende: já que não pode mudar a família do aluno, ele acha que não é possível ensinar. (MANTOVANINI apud GENTILE, 2007, p. 35)

O terceiro fator de transformação no sistema escolar é o desenvolvimento de fontes alternativas de informações que alterou o papel do professor de transmissor de conhecimentos.

Para Nóvoa (1995), o professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional.

A escolarização plena da população infantil, segundo Nóvoa (1995) também contribui como elemento de transformação do sistema escolar na medida em que trouxe uma nova realidade para a escola: a integração de crianças com diferentes valores culturais em uma mesma turma.

Acompanhando essa mudança, Nóvoa (1995) observa: nos últimos vinte anos desfez-se o consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar. Se antes a educação reproduzia um núcleo de valores tendentes à socialização convergente, hoje a aceitação da diversidade social presente na escola conduz o trabalho docente a uma socialização de culturas e valores diferentes e até divergentes.

Neste contexto o professor está sujeito a críticas tanto no plano de valores como no domínio de métodos e técnicas de ensino.

O desenvolvimento da autonomia de cada aluno pode ser incompatível com a exigência de integração social, quando esta implica o predomínio das regras do grupo, ou quando a instituição escolar funciona de acordo com certas lógicas sociais, políticas ou econômicas. (NÓVOA, 1995, p. 103)

A mudança da configuração do sistema educativo é outro fator de

transformação no sistema de ensino.

Nos últimos vinte anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na selecção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno. Dessa forma desceu a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo. (NÓVOA, 1995, p. 103)

A extensão e a massificação do ensino não produziram a igualdade e a promoção esperada pelos menos favorecidos, porque é impossível esperar resultados idênticos aos obtidos pelo ensino que servia a poucos da elite.

"O resultado foi à retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da ideia da educação como promessa de um futuro melhor." (NÓVOA, 1995, p. 104)

Modificou-se também a consideração social do professor e a sua valorização salarial. De acordo com a máxima contemporânea busca o poder e enriquecerás, o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. (NÓVOA, 1995)

Atualmente o progresso científico acelerado provoca transformações que demandam alterações de conteúdos curriculares e geram receios e insegurança nos professores perante as mudanças.

Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento? Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos alunos que estamos a tentar preparar para uma sociedade que ainda não existe? (NÓVOA, 1995, p.106)

O aumento de exigências e responsabilidades atribuídas ao professor com a massificação do ensino não foi acompanhada por maiores investimentos financeiros e a escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho dificultam a docência.

Nóvoa (1995, p. 108) diz: "hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas".

Outro fator de mudança no sistema escolar foi a mudança das relações entre professores e os alunos. As atuais relações conflituosas no ambiente escolar dificultam a convivência e a

disciplina provocando um sentimento de insegurança e mal-estar entre os professores. (NÓVOA, 1995, p. 108)

O professor está sobrecarregado, Nóvoa (1995) acredita que muitos deles fazem mal o seu trabalho devido à incapacidade de cumprirem um enorme leque de funções.

Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas. (NÓVOA, 1995, p. 108)

A transformação do sistema escolar garantiu o acesso à escola para todos, mas também promoveu a falta de qualidade no ensino e o professor passou a sofrer críticas generalizadas, dos que sem analisar as circunstâncias que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, considera-os como os responsáveis imediatos pelas falhas no sistema. (NÓVOA, 1995)

A sociedade sofre então de um sentimento generalizado de desconfiança em relação à competência e a qualidade do trabalho do professor e o professor sofre de um mal-estar docente. (ESTEVE apud NÓVOA, 1995)

A escola perdeu seu papel de preparar o aluno para um futuro melhor, já que um grau académico hoje nem sempre é sinónimo de valorização social e compensação económica.

Além disso, Nóvoa (2003) diz:

Estamos perante uma realidade nova, sem paralelo na história e o que os pais e a sociedade não conseguem cobrar dos professores. Para além do conhecimento e da cultura, espera-se que ajudem a restaurar dos valores, a impor aos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a evitar as drogas, a resolver as questões de sexualidade, etc. (NÓVOA, 2003, p. 14)

Nóvoa (2003, p. 134) afirma: “os professores podem muito. Mas não podem tudo”.

A mudança acelerada do contexto social alterou fortemente o papel do professor no processo de ensino.

O aumento de exigências neste novo contexto social exige do professor uma redefinição de seu papel, que ainda não aconteceu.

Para Nóvoa (1995) o epicentro desta crise está entre a visão idealizada

de professor e a realidade concreta do ensino.

Hoje, cobra-se dos demais profissionais a colaboração, comunicação e empatia com os clientes, a compreensão holística das situações e a auto-reflexão para superar os julgamentos estereotipados.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995) coloca que o professor tem de adquirir mais autonomia de gestão de sua própria profissão e uma ligação mais forte com as comunidades onde exerce seu trabalho.

Para que isso aconteça é preciso então repensar a organização da escola incentivando uma maior identificação pessoal do professor com seu local de trabalho, aumentando seu tempo de presença na escola, dedicando mais atenção às tarefas de concepção, análise, inovações, controle e adaptação de ensino e favorecendo o acesso às escolas de formação e ao recrutamento de docentes a indivíduos que se identificam com a profissão.

Hoje, os professores precisam reencontrar estímulos no interior de seu trabalho, precisam investir no desenvolvimento profissional, individual e coletivo, criando condições que permitam basear a sua carreira docente no mérito e na qualidade de trabalho promovendo assim o prestígio e a valorização da carreira.

“Os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente”. (NÓVOA, 1995, p. 29)

Ser professor no século XXI é ter conhecimentos teóricos além das disciplinas a que se propõe ministrar e uma gama diversificada de práticas de ensino. Ser professor no século XXI é desenvolver os conteúdos de modo contextualizado, globalizado e diversificado o suficiente para envolver os alunos num projeto de ensino aprendizagem capaz de despertar interesse e motivação. Ser professor no século XXI é desenvolver práticas de ensino que atendam à diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos contemplando às necessidades individuais num trabalho coletivo de construção de conhecimento.

CAPÍTULO II

AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR

Sabe-se que o professor sozinho não pode tudo, mas que, segundo Gomes (2005), com habilidade para gerenciar as diversas restrições ele pode tornar seu trabalho mais eficaz no dia-a-dia escolar.

Para a escola de hoje precisa-se de um professor com conhecimento intelectual suficiente para dominar o conteúdo que precisa desenvolver e competências especiais para atuar em espaços tão diversos quanto seu público ouvinte possa oferecer.

Com a democratização do ensino a escola passou a abrigar alunos de diversos estratos sociais com bagagem sócio-cultural diferente e para atender essa clientela é preciso que o professor esteja atento as reais necessidades da comunidade para interferir com mais eficiência. Menezes (apud GENTILE, 2007, p. 34) diz: “a escola precisa rever sua missão e seu projeto pedagógico para atender a todos, com ou sem problemas socioeconômicos”.

Para alcançar essa eficiência o professor precisa desenvolver habilidades e competências. Perrenoud (2000) define essa competência como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.

As competências profissionais de um professor podem ser desenvolvidas. Perrenoud (2000) observa em professores mais experientes a competência valiosa de perceber os múltiplos processos que acontecem ao mesmo tempo em sua turma, apreendendo o essencial do que se passa com tranquilidade:

Essa competência é mobilizada por inúmeras competências mais globais de gestão de classe (por exemplo, saber prever e prevenir a agitação) ou de animação de uma atividade didática (por exemplo, saber determinar e envolver os alunos distraídos ou perdidos). (PERRENOUD, 2000, p. 16)

Na perspectiva de uma escola mais eficiente para todos “organizar e dirigir situações de aprendizagem [...] despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias são características essenciais ao

professor”. (PERRENOUD, 2000, p. 16)

Para Nóvoa (apud MARAGON; LIMA, 2002, p. 23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Para uma educação voltada para a totalidade dos indivíduos da sociedade e baseada nos quatro pilares da educação contemporânea estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer, é preciso uma reforma do pensamento.

A teoria do pensamento complexo proposto por Morin, pode contribuir para esta proposta de ensino: o objetivo do pensamento complexo é ao mesmo tempo contextualizar e globalizar e aceitar o desafio da incerteza. (MORIN, 2006)

Só o pensamento complexo é capaz de reconhecer as incertezas do conhecimento, articular e organizar as informações. (MORIN, 2006)

Morin (2006) diz que o conhecimento é incerto e que a humanidade:

Necessita civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, auto-críticas aptas a se auto reformar [...] necessitamos que se cristaliza e se enraíza um paradigma que permita o pensamento complexo. (MORIN, 2006, p. 32)

Morin (2006) enfatiza que o dever principal da educação é armar cada um para o combate vital para a lucidez.

Ele sugere a reforma do pensamento:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2006, p. 35)

Para Morin (2006) os saberes desunidos, divididos, compartimentados são inadequadas as necessidades das realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários que estamos vivendo.

Nesta perspectiva a educação do futuro precisa dominar a complexidade do global, perceber que o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas na unidade isolada que por vezes descaracteriza-se quando

separada do todo. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes. (MORIN, 2006)

Neste contexto Morin (2006) ressalta que a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade a interdependência entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, as parte e o todo, as partes entre si.

Para tanto é preciso desenvolver a inteligência geral que é uma aptidão natural de nossa mente durante a infância e adolescência e que muitas vezes fica desestimulada ao longo da escolarização com as especializações disciplinares.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2006, p. 39)

A separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas impede tanto a percepção do global, que ela fragmenta em parcelas, quanto do essencial que ela dissolve. Morin (2006) descreve:

Nestas condições, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada) assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos). (MORIN, 2006, p. 40)

É preciso investir na junção dos conhecimentos dispersos e compartimentados, considerar o contexto, investir na multidimensionalidade e complexidade humana. Morin (2006) defende a teoria da inteligência geral porque:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega [...] a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2006, p. 43)

Para Morin (2006), a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana que coloca o ser humano

contextualizado no Universo e ao mesmo tempo reconhece a diversidade cultural a tudo que é humano.

O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária.[...] o *Homo Sapiens* é também *Homo Demens* [...] portanto, um ser plenamente biológico, mas se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado e transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição. (MORIN, 2006, p. 52)

Ser humano é ser complexo, é trazer em si as características genéticas da espécie humana, mas também a sua singularidade individual.

A educação do futuro deve saber cuidar desse princípio de unidade e diversidade humana em todas as esferas: individual, social e cultural.

No século XXI, segundo Morin (2006) o ser humano deverá ser visto em toda a sua complexidade bipolarizada e antagônica, isto é: sábio e louco, trabalhador e lúdico, empírico e imaginário, econômico e consumista, prosaico e poético.

“A missão da educação do futuro é ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia de solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (MORIN, 2006, p. 93)

A ética da compreensão, de acordo com Morin (2006) prevê a prática mental de auto-exame permanente [...] já que a compreensão das nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro.

A compreensão do outro requer a tolerância que supõe a aceitação da expressão das idéias, convicções e escolhas contrárias às suas. Morin (2006) enfatiza:

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro. (MORIN, 2006, p. 104)

O professor deve trabalhar para esta humanização da humanidade desenvolvendo a ética da solidariedade, da compreensão, do respeito à diversidade individual promovendo a consciência antropológica, ecológica e espiritual da condição humana e para tanto precisa desenvolver a inteligência

geral que favorece o pensamento complexo com um trabalho pedagógico de conteúdos interdisciplinares, contextualizados e globalizados.

Contribuindo nas reflexões sobre as competências necessárias ao professor para a educação do século XXI, Nóvoa (2001) propõe um perfil: professor reflexivo.

Para Nóvoa (2001) é preciso “Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente [...] tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver”.

Este pode ser o caminho para a construção de formação contínua do professor “só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática”. (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p. 14)

Nóvoa (apud MARAGON; LIMA, 2002, p. 23) diz: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

A formação pessoal acontece em vários momentos da vida, Nóvoa (apud GENTILE, 2001) diz:

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p.14)

O crescimento profissional na instituição escolar resulta de trabalho em equipe que reflete e busca ações coletivas, sem divisões de tarefas, onde todos se sintam responsáveis pelo ensino. Nóvoa (apud GENTILE, 2001) diz:

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Esta reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos. (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p. 14)

Concluir o magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do processo de formação de professor. O aprender contínuo é essencial para esta profissão.

Só o profissional pode ser o responsável por sua formação [...] A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se

inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado, etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa idéia de futuro). (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p. 15)

Nóvoa defende o esforço pessoal, a participação em equipes de trabalho pedagógico, a reflexão sobre a prática e a partilha efetiva com os colegas de trabalho.

Ele propõe a renovação da profissão e das estratégias de formação através de incentivo da escrita e divulgação de textos descrevendo práticas concretas de ensino. Se queremos renovar a profissão e as estratégias de formação temos de dar visibilidade às praticas. Isso começa no período de estágio e continua por toda a vida. (NOVOA, 2001)

[...] passa pelo que eu designo como conhecimento profissional. Isto é, há certamente um conhecimento disciplinar que pertence aos cientistas, que pertence as pessoas da história, das ciências, etc., e que os professores devem ter. Há certamente um conhecimento pedagógico que pertence, às vezes, aos pedagogos, às pessoas da área da educação que os professores devem de ter também. Mas, além disso, há um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência e na reflexão sobre essa experiência. A valorização desse conhecimento profissional, a meu ver, é essencial para os professores neste novo milênio. (NOVOA, 2001, p. 4)

A formação não se dá apenas pelo professor individualmente, é uma ação coletiva que deve ser desenvolvida dentro da escola, como ambiente de formação e crescimento profissional contínuo.

O professor individualmente precisa estar envolvido nesse projeto, comprometido com seu crescimento profissional e a formação de uma identidade coletiva. Nóvoa (2001) diz:

Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores. (NOVOA, 2001. p. 1)

A necessidade de formação profissional para o professor também foi motivo de análise de Perrenoud (2000) e ele propõe um referencial das novas

competências necessárias ao professor para ensinar. Assim ele define os saberes a serem construídos pelo professor em seu projeto de formação continuada.

O professor hoje, segundo Perrenoud (2000), precisa:

[...] despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (PERRENOUD, 2000, p. 25)

Para alcançar essa competência profissional o professor precisa conhecer os conteúdos da disciplina e a sua tradução em objetivos de aprendizagem.

Os saberes e o saber fazer de alto nível são construídos em situações múltiplas e complexas envolvendo vários objetivos, às vezes, até interdisciplinares.

A competência requerida é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (PERRENOUD, 2000, p. 27)

O aluno ao chegar à escola traz conhecimentos do senso comum e o professor deve partir das representações desse senso comum dos alunos para abrir espaço de discussão e avançar na aprendizagem do saber escolar. Ele deve reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia (PERRENOUD, 2000) para compreender a dificuldade de aprendizagem do aluno.

Para ter essa compreensão o professor precisa mais do que só a sua história, precisa também de cultura em história e filosofia das ciências para compreender a construção do conhecimento pela humanidade e ajudar o aluno nessa construção.

A maior parte dos conhecimentos científicos contraria a intuição. As representações e as concepções que lhes são opostas não são apenas aquelas das crianças, mas das sociedades do passado e de uma parte dos adultos contemporâneos. (PERRENOUD, 2000, p. 29)

A construção do conhecimento não é somente memorização ou retenção

de informações, mas a transposição de obstáculos graças a uma aprendizagem inédita, uma transferência, uma generalização ou a construção de um conhecimento novo.

Os obstáculos cognitivos são constituídos por pistas falsas, erros de raciocínio, estimativas e cálculos errôneos. Esses erros devem ser compreendidos pelo professor como um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz. (PERRENOUD, 2000)

A didática das disciplinas interessa-se cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los [...] aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender [...] meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los. (PERRENOUD, 2000, p. 32)

Para tanto o professor deve ter conhecimentos em didática e psicologia cognitiva.

[...] a construção do conhecimento é uma *trajetória coletiva* em que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução do problema. (PERRENOUD, 2000, p. 35)

Um projeto de conhecimento deve suscitar uma paixão desinteressada pelo saber e só um professor apaixonado pelo conhecimento é capaz de estabelecer cumplicidade e solidariedade com seus alunos e usando competência na arte de comunicar-se, seduzir, encorajar, mobilizar e promover aprendizagens.

Para que aprendam, é preciso envolvê-los em uma atividade de certa importância e de uma certa duração, garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível e mudanças de paisagem, para todos aqueles que não têm vontade obsessiva de se debruçar durante dias sobre um problema que *resiste*. (PERRENOUD, 2000, p. 36)

Apesar de a escola estar organizada para favorecer a progressão das aprendizagens ainda está nas mãos do professor conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos diante da diversidade e pluralidade de aprendizes existente nas salas de aula atuais.

O professor precisa oferecer desafios que estejam ao alcance do aluno, trabalhando assim na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY apud PERRENOUD, 2000). Isto é difícil porque a dificuldade da tarefa proposta depende da dinâmica do grupo e da estratégia coletiva criada que pode

favorecer apenas os alunos mais dotados de recursos, marginalizando os demais.

A competência do professor se estabelece na escolha de situações-problema situadas ao nível médio do grupo e nas improvisações didáticas e ações reguladoras desenvolvidas pelo mesmo no decorrer do projeto.

Perrenoud (2000) lembra:

A competência do professor é, pois, *dupla*: investe na concepção e, portanto, na antecipação, no ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didática e ações de regulação. (PERRENOUD, 2000, p. 45)

Essa maneira de agir exige competências de avaliação e de ensino que vão além do conhecimento do projeto. O professor deve ter uma visão longitudinal dos objetivos do ensino em todo o programa de formação de um ciclo de aprendizagem, isto é, programas dos anos anteriores e posteriores.

Este conhecimento proporciona ao professor saber inscrever cada aprendizagem em uma continuidade a longo prazo e contribuir para a construção das habilidades e competências visadas ao final de um ciclo ou da formação de um aluno. Perrenoud (2000) reforça:

Essa visão longitudinal também exige um bom conhecimento das fases de desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, de maneira a poder articular aprendizagem e desenvolvimento e julgar se as dificuldades de aprendizagem devem-se a uma má apreciação da fase de desenvolvimento e da zona próxima, ou se há outras causas. (PERRENOUD, 2000, p. 47)

Para Perrenoud (2000) administrar essas progressões exige do professor o estabelecimento de laços entre teorias e atividades de aprendizagens. Essas teorias podem ser científicas ou simplesmente tradicionais ou imitativas. O professor precisa questionar-se sempre “por que se faz o que se faz (PERRENOUD, 2000), e saber escolher e modelar as atividades em função daquilo que se faz com que se aprenda melhor.

Quando um professor “faz ditado” sem poder dizer que valor atribui a essa atividade, limitando-se a lembrar a tradição pedagógica ou o senso comum, pode-se pensar que não domina nenhuma teoria da aprendizagem da ortografia. Esta lhe permitiria situar o ditado no conjunto de atividades possíveis e escolhe-lo conscientemente, por seu valor tático e estratégico na progressão das aprendizagens. (PERRENOUD, 2000, p. 48)

Para gerir a progressão das aprendizagens faz-se necessário avaliações periódicas das aprendizagens.

Segundo Perrenoud (2000), esses balanços deveriam confirmar e aprimorar o que o professor já sabe ou presente em relação ao aluno e o processo de aprendizagem.

Para facilitar o acompanhamento, Perrenoud (2000) sugere que o professor pode utilizar além da observação contínua, o uso de diários e portfólios.

Evidentemente, a observação contínua não tem apenas a função de coletar dados com vistas a um balanço. Sua primeira intenção é *formativa*, o que, em uma perspectiva pragmática, significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor [...] (PERRENOUD, 2000, p. 49)

Essas avaliações contínuas direcionam tomadas de decisões de progressão de aprendizagens, portanto têm o caráter formativo.

Esse acompanhamento não oferece a oportunidade da individualização da aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000) o trabalho personalizado é impossível. Como não existe a homogeneidade total de uma turma o professor precisa recorrer a inventividade didática e organizacional para criar dispositivos múltiplos para o tratamento da heterogeneidade no âmbito de um grupo de trabalho.

A diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de inventabilidade didática e organizacional, baseada em um pensamento arquitetônico e sistêmico. Se isso fosse tão simples, os especialistas apresentariam pedagogias diferenciadas prontas para o uso, acompanhadas de formações que concedessem exatamente as competências desejadas. (PERRENOUD, 2000, p. 58)

Somente pedagogias diferenciadas podem atender essa multiplicidade e elas devem desenvolver e promover a cooperação entre os alunos para um ensino mútuo, já que é impossível ao professor atender a todos ao mesmo tempo.

O professor não deve ser a única fonte de impulso de aprendizagens, ele deve sim promover conflitos sociocognitivos (PERRET-CLERMOND apud PERRENOUD, 2000) que promovam atitudes de cooperação entre os alunos num trabalho em grupo de ensino mútuo.

Os alunos podem formar-se mutuamente sem que um deles desempenhe o papel de professor. Basta que se envolvam em

uma tarefa cooperativa que provoque conflitos sociocognitivos (Perret-Clermond, 1979; Perret-Clermond e Nicolet, 1988) e favoreça a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um por meio do confronto com outras maneiras de ver e de agir. O confronto dos pontos de vista estimula uma atividade *metacognitiva* da qual todos extraem um benefício [...] (PERRENOUD, 2000, p. 63)

Desde que o ensino tornou-se obrigatório dos 6 aos 16 anos, levando muitos alunos a escola sem vontade de instruir-se, atribui-se ao professor a arte de desenvolver o desejo de saber e a decisão de aprender (DELANNOY apud PERRENOUD, 2000) em seus alunos de ensino fundamental e médio.

O professor sabe que não é fácil envolver alunos desinteressados, para tanto lhe é cobrado competências de ordem didática, epistemológica e relacional para suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. (PERRENOUD, 2000)

Segundo Perrenoud (2000) do desejo de saber à decisão de aprender, o caminho é tortuoso e pode acontecer nos alunos pelo prazer em superar desafios, com gosto pelo processo de aprendizagem, ou interessando-se apenas por alguns momentos do processo que lhes parecem mais interessantes como jogos e brincadeiras.

Como o desejo de saber não é uniforme em uma turma e o processo de aprender é doloroso para alguns pelo medo do fracasso ou dificuldade de aprendizagem, o professor precisa usar estratégias para criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender favorecendo ou reforçando a decisão de aprender.

Segundo Perrenoud (2000) a competência profissional apela para dois recursos: de um lado, uma compreensão e um certo domínio dos fatores e dos mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo no surgimento e na manutenção do desejo de saber e da decisão de aprender; de outro, habilidades no campo da transposição didática, das situações, das competências, do trabalho sobre a transferência dos conhecimentos, todos eles recursos para auxiliar os alunos a conceberem as práticas sociais para as quais são preparados e o papel dos saberes que as tornam possíveis.

A transposição didática deve adaptar-se a dinâmica psíquica dos alunos. Deve oferecer um espaço de escolha do aluno para adaptar a tarefa ao seu

ritmo, seu corpo, suas preferências, sua visão das coisas.

Nesse contexto, o professor deve oferecer caminhos equivalentes para alcançar um mesmo objetivo.

Essa diversificação sistemática de tarefas oferece problemas de gestão de classe e de materiais, mas isto não deve impedir seu uso.

A diversificação sistemática das tarefas levanta, de fato, problemas de gestão de classe e de material que podem tornar-se proibitivos. É melhor reconhecer tal fato com realismo. Antes de se chocar com esses obstáculos, encontra-se um problema didático: enquanto o professor não se sentir livre para distender os laços convencionados (e, freqüentemente, implícitos) entre um objetivo de aprendizagem, uma atividade cognitiva que supostamente o serve e os recursos de ensino correspondentes, terá tendência a “fazer um pacote”, o que o leva a deixar pouquíssima margem aos alunos. (PERRENOUD, 2000, p. 75)

O caminho é estabelecer com os alunos um contrato pedagógico e didático para gerir a distância entre o programa e o sentido que os alunos dão ao seu trabalho (PERRENOUD, 2000). Para tanto ele sugere usar o Conselho de classe já existente nas escolas não só para problemas de disciplina, mas também para negociar diversos tipos de regras e contratos de aprendizagens.

A escolarização obrigatória trata a todos os alunos como se tivessem um mesmo projeto de vida e quando o aluno não se vê inserido no projeto escolar não pode desistir dele.

Evadir-se, talvez seja esse o projeto espontâneo do aluno que não pediu para ir à escola. Evadir-se fisicamente não é fácil, e qualquer tentativa tem um alto preço; porém, a evasão pode ser mental, sonhando, com os olhos no infinito, conversando, ou olhando pela janela. (PERRENOUD, 2000, p. 75)

O professor deve lembrar-se que a criança ao chegar à escola, muitas vezes, ainda não definiu um projeto pessoal de vida e, segundo Perrenoud (2000) cabe a ele a competência de levá-la a construí-lo com conhecimentos didáticos, mas também uma grande capacidade de comunicação, de empatia, de respeito à identidade do outro.

Um projeto pessoal de vida por mais frágil que possa parecer é um propulsor de aprendizagens (PERRENOUD, 2000) portanto:

É legítimo incitar uma criança a se interrogar, a fazer projetos, realizá-los, avalia-los, com a condição de se lembrar de que este é um longo caminho e seria injusto e pouco eficaz fazer disso um pré-requisito para as outras aprendizagens. (PERRENOUD, 2000, p. 77)

A evolução da escola caminha para a cooperação profissional. (PERRENOUD, 2000). Segundo ele, o trabalho em equipe tornou-se uma necessidade com a criação dos ciclos de aprendizagem, o desenvolvimento de projetos, a divisão do trabalho pedagógico com a participação de coordenadores e especialistas, a necessidade de continuidade pedagógica de um ano para outro e a intervenção de profissionais da saúde apoiando a inclusão nas escolas.

O professor deve fazê-lo conscientemente, porque um trabalho em equipe passa por diversas formas de acordo e cooperação. Todos os membros de um grupo são coletivamente responsáveis por seu funcionamento. (PERRENOUD, 2000)

As divergências precisam ser administradas preventivamente para não se transformarem em conflitos interpessoais.

A competência do professor é saber que a vida de equipe é feita de pequenos conflitos que a fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo. (PERRENOUD, 2000)

O bom funcionamento de uma escola faz parte do currículo real e contribui para formar os alunos de maneira deliberada ou involuntária. (PERRENOUD, 2000)

Perrenoud (2000) destaca que os professores estão sendo chamados a ajudar a administrar e ordenar os espaços escolares e as experiências de formação dos alunos quando participam da elaboração do projeto pedagógico escolar.

Sabe-se que é difícil construir um projeto institucional nessa realidade onde as escolas não são autônomas, mas as mudanças para ciclos de aprendizagens cobram do professor a participação na organização e na administração dos recursos didáticos, materiais e humanos.

As capacidades de expressão e escuta, de negociação, de planejamento, de condução de debate são recursos preciosos [...] para que as coisas sejam ditas e debatidas abertamente, com respeito mútuo. (PERRENOUD, 2000, p.105)

Os alunos também são convidados a participar nesta construção de projeto institucional, segundo Perrenoud (2000) isto justifica-se pelo respeito à capacidade das crianças e dos adolescentes para exercerem responsabilidades, que a princípio devem ser compartilhada com os adultos

para que depois eles possam assumi-las de forma autônoma, num projeto contínuo de construção de cidadania.

A escolarização obrigatória expõe os professores ao confronto diário com a crítica dos pais quanto a política educacional adotada e a obrigatoriedade de disciplinar os alunos ao sistema instituído.

Perrenoud (2000) observa:

A escolaridade obrigatória constitui uma formidável máquina de privar os pais de seu poder educativo, para “entrarem no molde” de bons fiéis, posteriormente de bons cidadãos, mais tarde de bons trabalhadores e de bons consumidores. A criança deixou de pertencer à sua família. A lei obriga os pais não somente a proverem a educação de seus filhos, mas a cederem uma parte dela à escola. (PERRENOUD, 2000, p. 109)

A parceria professores e pais é fundamental para a construção do projeto pedagógico da escola e o seu sucesso.

Para Perrenoud (2000), entre professores e pais, a relação não é tão simples. Os pais não são simples usuários, não tem o poder de renunciar à escolaridade, e então cabe ao professor o trabalho de desenvolvimento e manutenção do diálogo, a competência de informar e envolver os pais no processo escolar, dirigindo reuniões informativas, entrevistas e conversas.

O professor precisa conquistar a confiança dos pais explicando o que faz e porquê faz, sabendo situar-se entre sua autonomia profissional e a política educacional que o emprega, aceitando os pais e alunos em sua diversidade, estabelecendo a possibilidade de diálogo e debate, construindo uma relação equilibrada baseada na estima recíproca.

Saber informar e envolver os pais [...] é uma construção permanente, que se operará melhor se os professores aceitarem tomar essa iniciativa, sem monopolizar a discussão, dando provas de serenidade coletiva, encarnando-a em alguns espaços permanentes, admitindo uma dose de incerteza e de conflito e aceitando a necessidade de instâncias de regulação. (PERRENOUD, 2000, p. 124)

Quanto às inovações tecnológicas, para Perrenoud (2000) a escola não pode ignorar o que se passa no mundo, mas os professores precisam estar atentos para não serem manipulados por grupos de poder.

A questão pode ser: podemos aumentar a eficácia do ensino e ao mesmo tempo familiarizar os alunos com as novas ferramentas informatizadas do trabalho intelectual?

Para Perrenoud (2000) os editores de texto, a internet e as ferramentas da multimídia podem ampliar o universo documental limitado da sala de aula a um universo sem verdadeiros limites, o do hipertexto.

O aluno pode ser formado para a escolha entre o melhor e o pior da internet e o domínio das novas ferramentas de trabalho.

Cabe, então, ao professor ter uma cultura básica nas novas tecnologias para poder utilizá-las como auxílio ao ensino.

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 139)

Fala-se muito em educação para a cidadania, mas Perrenoud (2000) alerta que é preciso que se crie situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores de uma identidade moral e cívica.

Segundo ele, as nossas sociedades nacionais se construíram na violência e ainda alicerçam suas instituições em grande dose de violência legalizada, tais como a polícia, a penitenciária, os militares, e até a escola.

Hoje, segundo Perrenoud (2000), a escola sabe que agora deve negociar e não mais usar a violência institucional para administrar os conflitos, excluir os que transgridem o pacto não é solução em um momento em que a sociedade obriga a todos à escolaridade.

O professor deve prevenir a violência na escola e fora dela através da elaboração coletiva de regras e princípios de civilização, reconhecendo a todos os mesmos direitos e assegurando o respeito mútuo em constantes negociações de paz, partindo do princípio que não se ensina o que não se pratica. O faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço não tem chance alguma de mudar as atitudes e representações dos alunos. (PERRENOUD, 2000)

Para ele, fornecer uma educação para a tolerância e para o respeito às diferenças de todo gênero exige que o professor seja assim, tolerante e respeitoso, para conseguir a adesão dos alunos apesar de saber da existência dos preconceitos da sociedade e da família presentes no aluno e nele próprio.

Mais uma vez, a formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática – reflexiva – dos valores a inculcar. E, ainda aqui, as intenções de formação confundem-se com as exigências da vida cotidiana. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo. Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade. (PERRENOUD, 2000, p. 147)

A discriminação ou segregação de alunos propicia dificuldade de aprendizagem, um professor competente deve estar atento não somente as mais grosseiras infrações, mas ao menosprezo e à indiferença comuns que segregam e isolam alguns membros do grupo.

Uma prática reflexiva deve conduzir o processo de socialização em sala de aula e a aprendizagem de valores de respeito mútuo. Isso exige lucidez do professor ao tratar os conflitos e desenvolver seu programa escolar.

Isso significa que o professor deve estar intimamente convencido de que não se afasta do essencial quando ataca os preconceitos e as discriminações observados ou referidos em aula. Não só porque crê na missão educativa da escola, mas porque sabe que uma cultura geral que não se permite manter distantes esses fenômenos não tem absolutamente nenhum valor. (PERRENOUD, 2000, p. 149)

Segundo Perrenoud (2000) a disciplina – fundamento histórico das disciplinas - está no princípio da escola, mas sabe-se hoje que quando as regras são adotadas pelo grupo elas se impõem com mais facilidade, porque cada um se torna avalista de sua execução e se torna solidário no respeito ao que contribuiu para definir como regra.

Ao professor cabe a gestão da classe que pressupõe a negociação de responsabilidades quanto à definição e o cumprimento de regras coletivas para otimização do processo de aprendizagem, sem perder o seu status ou poder dado pela instituição escolar.

Perrenoud (2000) comenta: o professor aberto a negociações não abandona nem seu status, nem suas responsabilidades de adulto e mestre.

A prática reflexiva do professor exige dele a análise constante das relações pedagógicas que estabelece com os alunos e o cuidado com as pequenas violências cometidas no exercício de ensinar, não graves, mas com conseqüências para os aprendizes, tais como: pré-julgamento do aluno ou da família, ingerência indevida no trabalho pessoal, perguntas indiscretas,

palavras ou brincadeiras ofensivas, prognóstico de reprovação, punições coletivas.

”É por isso que o ensino eficaz é um trabalho de alto risco, que exige que as pessoas se envolvam sem abusar de seu poder”. (PERRENOUD, 2000, p. 151)

O professor precisa de conhecimento de abordagens didáticas, psicanalíticas e psicossociológica para seduzir, atrair e envolver os alunos no projeto de aprendizagem com muita consciência, sabendo o que faz.

O fortalecimento do ensino para a cidadania deve formar e desenvolver valores de solidariedade e respeito mútuo, desmoronando preconceitos e discriminações sociais, étnicas e sexuais, desenvolvendo o senso de responsabilidade e o sentimento de justiça.

”Ora, a justiça não é uma questão objetiva, uma vez que procede de uma construção da realidade que é objeto de controvérsias e de sentimentos.” (KELLERHALS; PERRENOUD; MODAK apud PERRENOUD, 2000, p. 152)

A pedagogia institucional propõe fazer do grupo-escola uma instância de justiça, o que supõe uma explicitação pactuada dos direitos e deveres dos alunos e dos professores.

O professor deve dominar técnicas de justiça globalmente aceitas, sabendo que haverá aqui ou ali uma nota em falso, mas que no conjunto seus alunos reconhecerão que ele faz o melhor que pode. (PERRENOUD, 2000)

Ao professor é difícil a construção desses valores diante de um momento de desvalorização pelos jovens desses preceitos, mas é preciso navegar, dia após dia, nas contradições dos nossos sistemas sociais. (PERRENOUD, 2000)

Finalizando Perrenoud (2000) propõe ao professor a responsabilidade sobre a administração de sua própria formação contínua.

A formação contínua condiciona a atualização e o desenvolvimento das competências propostas e de todas as outras que se fizerem necessárias para o exercício profissional.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os

dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante. (PERRENOUD, 2000, p. 155)

Os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, e adaptados às condições em evolução do trabalho.

Segundo Perrenoud (2000), uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser *conservada* por seu exercício regular.

Formar-se [...] é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação. (PERRENOUD, 2000)

Esses procedimentos de formação podem ser: as leituras, as experimentações, as inovações, os trabalhos em equipe, as participações em projetos, mas só a reflexão regular sobre a prática desenvolvida traz a aprendizagem e a autoformação.

Saber analisar e explicitar a prática docente permite ao professor o exercício da lucidez profissional.

"O exercício da lucidez profissional leva a diversos tipos de conclusões". (PERRENOUD, 2000, p. 161)

Segundo ele, essa lucidez profissional leva o professor a perceber os momentos propícios a autoformação usando os meios que a situação oferece ou a busca de novos recursos em leituras, consultas, congressos ou até cursos. Só a lucidez profissional permite ao professor a sabedoria para encontrar o melhor caminho para a autoformação individual ou no grupo de trabalho.

A participação em outros níveis de funcionamento da escola amplia a cultura política, administrativa, jurídica e sociológica do professor com repercussões para a prática cotidiana.

Perrenoud (2000) diz:

Esse tipo de experiência impõe uma descentralização, uma visão mais sistêmica, a tomada de consciência da diversidade das práticas e dos discursos, uma percepção mais lúcida dos recursos e das obrigações da organização, bem como dos desafios que enfrenta ou enfrentará. (PERRENOUD, 2000, p. 166)

Outro fator de aprendizagem para o professor é o envolvimento com estagiários, isto leva a reflexão sobre a prática pedagógica e oportuna uma

aprendizagem mútua, formar alguém é formar-se também. Os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar. (PERRENOUD, 2000)

O importante é que o professor se sinta responsável pela política de formação contínua e intervenha individual ou coletivamente nos processos de decisão. A responsabilidade de sua formação contínua pelos interessados é um dos mais seguros sinais de profissionalização de um ofício. (PERRENOUD, 2000)

A profissionalização do ofício também é comentada por Nóvoa (1995) o novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade.

Este é o desafio para o professor do século XXI: contribuir para a renovação da profissão e do sistema de ensino.

Nóvoa (apud GENTILE, 2001, p. 15) diz: “ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural”.

A renovação do sistema de ensino passa por reorganização de espaço, de recursos humanos e de valorização salarial.

Para Nóvoa (apud GENTILE, 2001, p. 14) “nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas”.

Essa renovação também contribuirá para o estabelecimento de novos objetivos para a escola.

O objetivo da escola para o século XXI deve ser um ensino voltado para o desenvolvimento de competências como uma preparação de todos para a vida. (PERRENOUD, 2000)

Segundo Perrenoud (2000):

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta. (PERRENOUD, 2000, p.183)

A pedagogia aberta leva o professor e a escola a uma reorganização cultural do ensino. Ronca (apud GENTILE, 2001, p. 41) falando sobre a construção do conhecimento global e a incorporação de valores diz:

O currículo transdisciplinar deve alimentar a idéia de que nenhuma disciplina tem mais valor do que as outras e de que a nossa missão não se esgota na explicação de conteúdos implícitos nelas. Com isso, um currículo transdisciplinar sugere a abertura de nossa mente para que possamos abordar, critica e simultaneamente, dimensões como ecologia, artes, televisão, tecnologia, política, meditação, guerras, relações de amor e de trabalho. (RONCA apud GENTILE, 2001, p. 41)

Essa transdisciplinaridade é a prerrogativa do pensamento de Morin quando defende o fim da separabilidade dos conteúdos em seu texto Os sete saberes necessários à educação do futuro. (MORIN, 2006)

Uma reforma educacional dessa magnitude não acontece de uma só vez, Morin (apud GENTILE, 2003) diz:

Não adianta um ministro querer revolucionar a escola se os espíritos não estiverem preparados. A reforma vai começar por uma minoria que sente necessidade de mudar. É preciso começar por experiências pilotos, em uma sala de aula, uma escola ou uma universidade em que novas técnicas e metodologias sejam utilizadas e onde os saberes necessários para uma educação do futuro componham o currículo. (MORIN apud GENTILE, 2003, p. 22)

Nesse sentido Perrenoud (2000) complementa dizendo:

As mudanças exigidas passarão por uma espécie de revolução cultural, que será vivida primeiro pelos professores, mas também pelos alunos e seus pais. Quando as práticas forem mudadas em larga escala, a mudança exigirá ainda anos para dar frutos visíveis, pois será preciso esperar mais de uma geração de estudantes que tenha passado por todos os ciclos. (PERRENOUD, 2000, p. 185)

Enquanto isso resta ao professor manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino para desenvolver práticas pedagógicas adequadas e eficientes, refletindo sobre a sua prática pedagógica para garantir o “resgate da autoridade pelo conhecimento”. (YVES DE LA TAILLE apud POLATO, 2008, p. 43)

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa bibliográfica foi buscado um referencial teórico que fornecesse elementos formadores do perfil ideal para o professor do século XXI.

Conseguiu-se delinear esses traços a partir das teorias defendidas por Edgar Morin, Antonio Nóvoa e Philippe Perrenoud.

A contribuição de Morin concentra-se na teoria da complexidade onde o mais importante é manter a visão geral, pois ele considera mais fácil aprender um conteúdo quando este faz parte de um contexto.

Segundo ele o professor precisa iluminar o conteúdo de sua disciplina com outros olhares, para que ele fique mais interessante e seja melhor compreendido.

Cabe ao professor inserir esse conteúdo no contexto histórico, cultural, social, filosófico e ético da jornada humana, num trabalho interdisciplinar que promova o real desenvolvimento integral do educando.

Para alcançar esse estágio de desenvolvimento profissional o professor deve estar constantemente atualizado e integrado às mudanças profissionais e ao desenvolvimento científico e tecnológico acelerado que está se vivenciando.

Neste aspecto o professor Antonio Nóvoa contribui dizendo que o desafio para o professor do século XXI é manter-se atualizado sobre as novas metodologias e práticas de ensino mais eficientes e que isso só é possível através da formação continuada.

Para ele o local mais propício para esta formação é a escola, lugar onde se ensina, mas também se aprende com o exercício da reflexão constante sobre as práticas de ensino.

A reflexão individual e coletiva dos professores sobre as práticas de ensino e os resultados obtidos é que devem nortear a formação continuada desse profissional neste momento de transição e implantação de novos paradigmas para o ensino.

Só a formação continuada pode instrumentar o professor para atender a complexidade das salas de aula neste momento histórico da escola para todos.

Segundo Nóvoa, o professor hoje deixou de ser um mero transmissor de

conhecimentos para tornar-se um organizador de aprendizagens nas suas mais diversas dimensões, além de ser alguém que detém e compreende um determinado conhecimento. Somente com a compreensão do conhecimento o professor é capaz de reelaborar esse conteúdo no sentido de sua transposição didática para ensinar um grupo de alunos.

Essas ações pedagógicas eficientes carregam em si um grande potencial de conhecimentos: além do conteúdo disciplinar previsto existem as habilidades a serem desenvolvidas, as competências a serem formadas, a escolha da técnica de trabalho mais adequada ao objetivo proposto, a avaliação dos resultados obtidos, a seqüência didática a ser desenvolvida, etc.

Todo esse conhecimento está intrínseco à profissão professor como um conhecimento profissional feito na prática, na reflexão sobre essa prática e na organização desse saber profissional.

Esse saber profissional também está elencado no trabalho de Perrenoud como as dez novas competências necessárias ao professor, onde ele amplia o espaço da sala de aula para toda a organização da escola e reforça a idéia de trabalho transdisciplinar e em equipe.

Para desenvolver um trabalho transdisciplinar e coletivo é preciso rever conceitos e estabelecer novos paradigmas. Novamente Morin contribui com a proposta da compreensão mútua, de disposição individual de tolerância e compreensão da complexidade humana e da necessidade da solidariedade intelectual para a construção de um mundo melhor: a consciência da Terra-Pátria.

Concluindo esse trabalho foi observado que as mudanças que estão ocorrendo no sistema educacional serão profundas, de paradigmas e esse processo inicia-se com a postura do professor.

O novo papel do professor neste contexto será muito mais abrangente do que já foi em toda a história da educação: organizador de aprendizagens.

Para desempenhar este novo papel, o professor precisa ampliar sua visão de mundo. Não lhe basta conhecer o conteúdo disciplinar a que se propõe, mas todo o contexto em que ele está inserido, numa visão globalizada e contextualizada.

Esta visão ampliada de mundo também é necessária no trabalho de sala de aula para a compreensão e respeito à diversidade sócio-cultural presente na

heterogeneidade das classes atuais, melhorando assim sua atuação profissional na medida em que atua de maneira mais adequada com a realidade existente.

Cabe ao professor, como profissional da educação, ampliar os horizontes e a visão de mundo dos alunos propiciando o domínio dos conteúdos previstos para o ciclo de aprendizagem, mas também desenvolvendo habilidades e atitudes adequadas ao desempenho individual e ao convívio social com valores morais e éticos.

Como organizador de aprendizagens o professor precisa conhecer todo o projeto pedagógico da educação para situar o seu momento de trabalho docente no contexto geral, porque só assim ele contribui para o desenvolvimento gradual e contínuo do processo pedagógico da educação, deve conhecer diversas técnicas de trabalho, indo além da aula magistral característica da profissão.

Para envolver os alunos é necessária a diversificação de propostas de trabalho e isto pode ser oferecido em projetos pedagógicos onde a tarefa é mais complexa e oportuna diversas ações coordenadas de aprendizagens.

Para promover a formação contínua do professor este deve ser o perfil do educador do século XXI: professor pesquisador e reflexivo.

Pesquisador na medida em que os conhecimentos são incertos e ilusórios como previne Morin, e o professor precisa estar atento às evoluções das ciências e da tecnologia.

Reflexivo na medida em que só com a reflexão consciente e constante ele pode avaliar seu trabalho e aprimorar seu desempenho, como afirma Nóvoa.

A eficiência do trabalho pedagógico do professor está inserida neste contexto de pesquisa, reflexão, busca e aprimoramento de novos conhecimentos em leituras, congressos, cursos e trabalhos em grupo no convívio escolar.

Concluiu-se, neste trabalho de definição de perfil de professor, que a graduação de formação de professores deve ir além dos conhecimentos disciplinares e desenvolver no formando o perfil de profissional em formação: a insatisfação com o conhecimento que domina para buscar sempre o aprimoramento, a competência de aprender a aprender com a reflexão e a

auto-avaliação constante, a autonomia de pensamento global e contextualizado através do desenvolvimento da inteligência geral, os valores de tolerância e respeito à diversidade humana e a capacidade de solidariedade intelectual para a promoção de um convívio sócio-cultural harmonioso.

Neste aspecto, seria interessante observar como o curso de graduação está oferecendo esta formação de perfil para contribuir com a reorganização do processo educacional de uma escola democrática para todos.

REFERÊNCIAS

GENTILE, P. Fala Mestre! Philippe Perrenoud - A arte de construir competências. **Nova Escola**. São Paulo, n. 135, p. 14-20, set. 2000.

_____. Fala Mestre! Antonio Nóvoa - Professor se forma na escola. **Nova Escola**. São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001.

_____. Fala Mestre! Paulo Afonso Ronca - O conhecimento total. **Nova Escola**. São Paulo, n. 148, p. 39-41, dez. 2001.

_____. Fala Mestre! Edgar Morin - A escola mata a curiosidade. **Nova Escola**. São Paulo, n. 168, p. 20-22, dez. 2003.

_____. A educação vista pelos olhos do professor. Pesquisa exclusiva. **Nova Escola**. São Paulo, n. 207, p. 32-39, nov. 2007.

GOMES, I. C. R. Que professor se deseja para a sala de aula do ensino superior? **@prender**. N. 22, p. 18-19, jan./fev. 2005.

MARAGON, C.; LIMA, E. Os novos pensadores da educação. **Nova escola**. São Paulo, n. 154, p. 18-25, ago. 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.

_____. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

_____. Professor pesquisador e reflexivo. Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 02 out. 2008.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia

Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POLATO, A. Remédios para o professor e a educação. **Nova Escola**. São Paulo, n. 211, p. 39-45, abr. 2008.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.