

SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: POR UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E SUSTENTÁVEL

Cristiane Daniel Vieira*
Josimar de Aparecido Vieira***
Ana Sara Castaman***

Resumo: Este estudo busca conhecer saberes profissionais dos professores que são necessários na contemporaneidade a partir da análise das singularidades do mundo contemporâneo, das finalidades da educação escolarizada e das perspectivas para a construção de uma educação transformadora e sustentável. Constituído numa perspectiva qualitativa e dialética, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica, seguindo os tipos de pesquisa descritiva e exploratória e os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Como organização, aponta características do mundo contemporâneo, finalidades das instituições escolares, perspectivas para a construção de uma educação transformadora e sustentável e as considerações finais. Esses pontos indicam que alterações advindas do mundo contemporâneo interferem na organização do trabalho educativo, reclamando um processo de formação de professores reflexivo voltado para uma educação transformadora e sustentável.

Palavras-chave: Mundo contemporâneo. Educação escolarizada. Formação de professores. Educação transformadora e sustentável.

PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF TEACHERS IN CONTEMPORARY TIMES: FOR A TRANSFORMATIVE AND SUSTAINABLE EDUCATION

Abstract: This study seeks to know the professional knowledge of teachers that is necessary in the contemporary world from the analysis of the singularities of the contemporary world, the purposes of school education and the perspectives for the construction of a transformative and sustainable education. Constituted in a qualitative and dialectic perspective, it was produced through bibliographic research, following the movements and contradictions proper of the educational spaces. As an organization, it points out characteristics of the contemporary world, purposes of school institutions, perspectives for the construction of a transformative and sustainable education and the final considerations. These points indicate that changes coming from the contemporary world interfere in the organization of educational work, claiming a process of reflexive teacher training aimed at a transformative and sustainable education.

Keywords: Contemporary world. School education. Teacher training. Transformative and sustainable education.

Introdução

O tempo atual está em constante movimento, passando por incontáveis alterações todos os dias, contribuindo para que culturas, padrões e normas não se mantenham imutáveis. As transformações pelas quais o contexto social vem

passando na atualidade fazem com que a alegria de se livrar das coisas, descartar e eliminar seja a factual paixão do nosso universo (BAUMAN, 2001). Com isso, conceitos, certezas e premissas que por muito tempo fizeram parte do cotidiano das pessoas são desconsiderados, modificando saberes que os profissionais necessitam para permanecerem atuando no mundo do trabalho da atualidade.

O mundo multicultural de interconexões globais e de uma política multidirecional, ao espaço dos lugares individuados como territórios habitados, acrescenta-se o espaço de fluxos, ou da fluidez virtual dos territórios, onde se conectam as transformações do tempo humano em novo contexto sociotécnico. Da mesma forma que o espaço dos fluxos não nega a existência dos lugares fisicamente contíguos, o tempo atemporal não é senão a forma do tempo social dos lugares em rede. Não negando, é evidente, o tempo dos transcurtos cronometrados ou das intensidades vividas. Ampliam-se assim, as exigências de uma educação para as competências comunicativas alargadas na concidadania num mundo unitário (MARQUES, 1999, contracapa).

Essas transformações no espaço social, em decorrência, especialmente, do avanço das tecnologias e do processo de globalização geram uma crise de identidades. Na área da educação, igualmente, evidenciam-se oportunidades, expectativas e desafios. Este cenário está contribuindo para uma crescente ampliação do acesso à escolarização, expansão de instituições, vagas em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, e, principalmente, para o enfrentamento de novas e complexas adversidades no ofício de ser professor. Com isso, saberes profissionais dos professores vêm sendo estudados como formas e estratégias para a formação inicial e continuada de professores por autores como Nóvoa (1995), Pimenta (2002, 2010), Saviani (2007, 2011), Tardif (2008), entre outros que requerem permanentes análises.

Nesta direção, este ensaio, decorrente de um trabalho final do componente curricular “Formação de professores para a educação profissional e tecnológica”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica oferecido em rede nacional busca conhecer saberes profissionais dos professores que são necessários na contemporaneidade a partir da análise

das singularidades do mundo contemporâneo, das finalidades da educação escolarizada e das perspectivas para a construção de uma educação transformadora e sustentável.

Diante dessas escolhas, foram estabelecidas questões com a finalidade de orientar a produção deste estudo, conforme segue: a) como se caracteriza o mundo contemporâneo? b) quais as finalidades das instituições escolares no contexto atual? c) que exigências estão sendo manifestadas na construção dos saberes profissionais no processo de formação de professores? e d) quais as perspectivas para a construção de uma educação transformadora e sustentável?

Considerando estes questionamentos e ponderando a complexidade do tema, este estudo inclui análise de trabalhos elaborados e publicados na literatura acadêmica, envolvendo materiais que foram utilizados no desenvolvimento do citado componente curricular e em buscas no *Google Acadêmico* pela expressão “saberes docentes necessários para a contemporaneidade”, assim como em artigos publicados a partir de 2019 em periódicos especializados na área da educação, voltados para as temáticas: processo de formação de professores, constituição docente, saberes emergentes, prática docente reflexiva, processo ensino-aprendizagem, profissionalização docente, prática profissional reflexiva, entre outros.

Com base no exame dessas referências, este ensaio intenta a defesa da formação de professores para uma educação na perspectiva transformadora e sustentável, que resista aos apelos do mundo atual na perspectiva neoliberal. Este estudo preconiza competência, eficácia, concorrência e busca um outro mundo possível. Uma formação em outro panorama, com ideias de solidariedade entre os seres humanos e o planeta terra, com educação integral, em que a escola pública possa servir de meio para a (re)forma gradativa de valores e condições de vida.

Para responder às indagações mencionadas anteriormente e o propósito deste estudo, o trabalho está organizado em três partes: inicia apontando o percurso metodológico trilhado na investigação, na sequência são apresentadas características do mundo contemporâneo, objetivos das instituições escolares no contexto atual e exigências para a construção dos

saberes profissionais no processo de formação de professores e perspectivas para a construção de uma educação transformadora e sustentável. Por fim, apresenta as considerações finais desta investigação.

1 Percurso metodológico

Considerando sua finalidade, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Mattar (2001), os métodos utilizados pela produção científica exploratória são amplos e compreendem: levantamentos em fontes secundárias e de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal. Vergara (2000) argumenta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza.

Foi desenvolvido seguindo abordagem predominantemente qualitativa e dialética, conforme os movimentos e as contradições próprias dos espaços educativos. O uso da abordagem qualitativa na área da educação justifica-se pela natureza dialética do espaço escolar. Segue orientação naquilo que Minayo (2002) salienta, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. “[...] esta abordagem imprime uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sempre comprometida com o estudo dos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo investigado” (BORBA, 2001, p. 41).

Para a abordagem qualitativa, as interpretações podem variar, dependendo do ponto de vista e das construções vividas do sujeito que estiver à frente da investigação. Borba (2001, p. 44) argumenta que:

[...] na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, às suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem à categoria da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão.

O estudo contou com a revisão bibliográfica narrativa onde se buscou descrever e analisar o estado atual do tema pesquisado a partir de trabalhos consultados de acordo com o ponto de vista teórico e o contexto do tema abordado. Para tanto, foram utilizadas referências já publicadas, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, com material disponibilizado na internet com incidência em obras de autores como Alarcão (2008), Alonso (1999), Antunes (2005), Bauman (2001), Boff (2017), Castaman (2007), Castells (1999), Contreras (2002), Freire (1980, 2011), Gadotti (2012), Gatti (2000), Harvey (1989), Imbernón (2011), Libâneo (2010), Litwin (2001), Marques (1998, 2003), Nóvoa (1995), Paro (2018), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Ghedin (2010), Pimenta e Lia (2012), Rios (2008), Santos (2005), Santos e Silva (2019), Saviani (2007, 2011), Shon (1992), Tardif (2008), Vieira e Vieira (2019), Vieira, Vieira e Belucar (2018), entre outros que se ocupam com o estudo da temática.

Além disso, foram examinados dados obtidos de buscas realizadas no *Google Acadêmico* pela expressão “saberes docentes necessários para a contemporaneidade”, assim como trabalhos publicados a partir de 2019 em periódicos especializados na área da educação.

Para a interpretação dos dados fez-se uso da análise de conteúdo de Bardin (2016), constituída de três etapas: a) leitura flutuante do conteúdo registrado, procurando-se verificar a presença de ideias que se repetiam por meio de vocábulos com o mesmo sentido; b) exploração do material, buscando-se agrupar as respostas que continham ideias semelhantes, procedendo-se à codificação de unidades de registro em categorias de análise; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, procurou-se identificar nos conteúdos registrados as categorias centrais e confrontá-las com a teoria, que resultou nas seções que constituem este trabalho.

2 A posição pós-moderna do mundo contemporâneo

Com o propósito de aguçar a percepção sobre o contexto social contemporâneo, apresentamos algumas considerações, baseadas em estudos da conjuntura pós-moderna e sua influência na vida da humanidade. Partimos

da premissa que os estímulos cotidianos atuam como produtores de visões de mundo e ideologias em permanente transformação. A vida se situa, portanto, entre tensões que são a sua própria condição de existência. Convivemos em ambientes heterogêneos e estamos sob tensão permanente, configurando o pano de fundo no qual se expressam as situações gerais do cenário no mundo atual.

Impulsionados pela era iluminista, séc. XVIII, seres humanos guiados pela razão ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX viveram o processo de racionalização da vida, maior cientificismo, desenvolvimento da indústria e surgimento de modelos de educação ditos mais eficientes. A ciência passou a ser capaz de explicar tudo. A cidade se tornou o ambiente para se viver e muitas pessoas deixaram o campo e vieram para este local. Formas de viver foram racionalizadas, criaram-se estratégias de localização, as cidades passaram a ser projetadas para o trabalho, a residência e as compras (HARVEY, 1989).

Conforme Harvey (1989), o processo de modernização não conseguiu se tornar organizado para o ser humano e as suas necessidades, e o que era considerado moderno passou a não servir mais para os anseios de uma sociedade capitalista, que visava o lucro e acúmulo de capital para uma pequena parcela da sociedade, detentora dos meios de produção. A pós-modernidade chega alterando a relação do ser humano com o espaço e o tempo, “Não há fronteiras entre os elementos locais e globais, existem sim distância entre seus nós” (CASTELLS, 1999, p. 449). A sociedade pós-moderna torna-se uma espécie de aventura, em que a comunicação passa a ser forte e a indústria da propaganda bombardeia o ser humano de informação.

Harvey (1989) concebe a pós-modernidade como uma circunstância histórica peculiar condizente com a transição em curso no interior do sistema capitalista: a mudança de um regime de acumulação e de um modo de regulamentação social e política “fordista” para a “acumulação flexível”. Este pensador apresenta uma peculiaridade quando analisa a pós-modernidade, ou seja, sua perspectiva tornou-se particularmente importante porque difere de outras teorias em dois sentidos principais. Primeiro, ao tratar de pós-modernidade como uma condição histórica, uma fase do capitalismo

contemporâneo (flexível, global, tardio etc.), o autor afasta-se da ideia de pós-modernidade como uma condição humana a-histórica, uma situação do conhecimento humano, a qual está presente nas interpretações de intelectuais. Em segundo lugar, assume uma visão mais abrangente que consegue captar igualmente as dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais da condição pós-moderna.

Nesta condição, a lógica do contexto social que impera é a do mercado, e o valor agregado passa a ser o da ideia e da marca. Além disso, as coisas não são mais palpáveis e a sociedade começa a se distanciar cada vez mais do que é real. A essência das coisas, procurando acompanhar o ritmo da evolução tecnológica, o sentido de tudo não fica perceptível, pois a informação chega cada vez mais fragmentada, não ficando claro para as pessoas sua verdadeira condição e consciência do espaço que ocupa neste cenário, acentuando-se a celebração do consumo e as formas de dominação.

Nesta direção, Antunes (2005) analisa essa nova era da acumulação flexível, e destaca que o trabalho está passando por um processo de desconstrução, conduzindo a novas maneiras de assalariamento. Esses modos podem ser identificados a partir de algumas tendências básicas que configuram o que ele chama de classe-que-vive-do-trabalho, em que, dito de outro modo, a classe trabalhadora em sua noção ampliada. No capítulo 1, de seu livro “O caracol e sua concha”, Antunes (2005) apresenta oito dessas tendências, conforme segue: a) crescente redução do proletariado fabril estável; b) crescimento vertiginoso de formas precarizadas de trabalho, como temporários, subcontratados, terceirizados, etc.; c) aumento no número dos assalariados dos serviços; d) exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho; e) aumento criminoso do trabalho infantil; f) aumento significativo do trabalho feminino; g) expansão do trabalho no chamado “terceiro setor”, que se desenvolve à margem do mercado; h) expansão do trabalho em domicílio.

Observando essas inclinações no mundo do trabalho percebemos que a crise não tende ao fim do trabalho, mas sim à efervescência de novas formas dele, mesmo que mais cruéis e injustas. Destarte, a pós-modernidade está provocando mudanças expressivas na constituição do tempo (HARVEY, 1989). Sabe-se que o ser humano tem como relação básica no mundo posicionar-se

com base nas relações do espaço e tempo e, de certa forma, controlar esta dinâmica é uma relação de poder. As pessoas acabam se tornando reféns do tempo e o desenvolvimento tecnológico tornou-se primordial para dar conta desta relação.

A humanidade começa a perceber a necessidade de se atualizar cada vez mais rápido, por influência das mídias, o que era considerado moderno, se torna obsoleto de um dia para o outro, isto em tudo, produtos e relações. “Todos os lugares se mundializam” (SANTOS, 1996, p. 258). O individualismo e o consumismo se intensificam e a lógica da pós-modernidade acaba induzindo também o campo da educação e o processo de formação de professores.

O que se percebe é um aumento da miséria e se acirram as disputas em interesses antagônicos: direitos sociais e humanos ou a manutenção do lucro, essa relação contraditória faz da crise estrutural do capital, também uma crise de dominação, na qual o sistema de ensino também é afetado. Este pensamento está presente nas formulações teórico-metodológicas que dão sustentação às políticas de formação docente. A organicidade do pensamento pós-moderno está em conformidade com os documentos do capitalismo contemporâneo, materializando-se nas reformas de cunho gerencialista no âmbito educacional (SANTOS; SILVA, 2019).

Estes apontamentos indicam características de um mundo contemporâneo demarcado pela constituição de um contexto social pluralista, imerso em grandes transformações, decorrentes, sobretudo, do avanço tecnológico, nas diversas esferas de sua existência, ou seja, na produção econômica dos bens naturais, nas relações políticas da vida social e na construção cultural. “Trata-se na verdade, de um fluxo incessante de transformações, nas quais as distâncias são relativas e o sujeito precisa, por sua vez, transitar, desafiar, renovar e reconstruir aprendizagens, [...]” (CASTAMAN, 2007, p. 27) e recriar o mundo. Assim, na próxima seção, tratamos das implicações deste cenário nas finalidades da educação escolarizada e no processo de construção dos saberes profissionais dos professores, considerando que a configuração do sistema de ensino está mudando radicalmente diante de uma autêntica socialização divergente, em

uma sociedade pluralista, com modelos de educação opostos e valores diferentes e contraditórios e, por outro, a da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue (NÓVOA, 1995).

3 As instituições escolares na atualidade e a construção dos saberes profissionais na formação de professores

As mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo têm nos levado a pensar sobre os impactos deste contexto diante da educação escolarizada, buscando compreender as suas finalidades. Alarcão (2008), em suas pesquisas, aborda que a escola precisa mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir sua missão na atualidade. Para Litwin (2001, p. 153), “[...] existe um consenso cada vez mais generalizado, segundo o qual a escola não está cumprindo satisfatoriamente a função de formar as futuras gerações, nas capacidades que irão requerer o desenvolvimento do cidadão em uma sociedade de rápidas mudanças”.

Para compreender melhor este posicionamento, é preciso analisar a educação e sua importância que esteve sempre presente nos discursos de inúmeros segmentos da sociedade nas últimas décadas, sendo historicamente encarada como meio de sobrevivência e de desenvolvimento humano. A educação é definida como um processo de humanização, que tem a tarefa de garantir às pessoas a apropriação dos conhecimentos instrumentais científicos, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que elas sejam capazes de pensar e gerar soluções (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Segundo essas autoras, os principais desafios da educação na contemporaneidade estão relacionados à: a) sociedade da informação e do conhecimento; b) sociedade da esgarçada das condições humanas; c) sociedade do não emprego e das novas configurações de trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Tendo em vista a complexidade da tarefa, a instituição de ensino que for identificada como uma transmissora de informação, tende a desaparecer. As autoras alertam para o processo de exclusão social que as políticas públicas voltadas para a educação nesses moldes podem gerar, no

qual o professor passa a ser somente um monitor de processos televisivos. Alarcão (2008) também traz considerações sobre os desafios docentes na atualidade,

O grande desafio dos professores é ajudar desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também, o espírito crítico. O desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também ouvir a si próprio e de autocriticar. E isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação (ALARCÃO, 2008, p. 32).

Para isso, a instituição escolar, enquanto ambiente humano, deve manter relação com as transformações ocorridas, no mundo e no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, interação e flexibilidade. As instituições, à semelhança das pessoas, devem se constituir como sistemas abertos, em permanente interação com o contexto que as cerca, que as estimula ou condiciona e que lhes cria situações de aprendizagem.

A instituição escolar na atualidade, mais do que nunca, tem como finalidade diante da sociedade, propiciar ações para a efetivação dos direitos sociais, ou seja, tem o papel de possibilitar e oferecer alternativas para que as pessoas que estejam excluídas da educação escolarizada possam ter oportunidades de se reintegrar por meio da participação, bem como da luta pela universalidade de direitos sociais e do resgate da cidadania. Nesta direção, um dos maiores desafios apresentados à instituição escolar atual é trabalhar com a reelaboração crítica e reflexiva do estudante, a fim de prepará-lo para a luta e o enfrentamento das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista contemporânea. Nesta ótica, a instituição escolar deve transcender o sentido de ascensão material, que é dado à educação, transformando-a em um instrumento de crescimento pessoal. Esta premissa exige, sobretudo, um "[...] olhar mais crítico possível da realidade, que a 'desvela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam" (FREIRE, 1980, p. 29). E, isso não é fácil, já que "[...] estamos em uma nova época histórica,

uma nova ordem global, em que as velhas formas não estão mortas, mas as novas ainda não estão inteiramente formadas” (SAVIANI, 2011, p. 118).

Diante dessas considerações sobre os propósitos atuais das instituições escolares, é possível afirmar que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias de hoje. O professor vem travando diariamente uma luta entre o novo e o velho, o estabelecido e o não-reconhecido, decidindo entre o que deve ou não ser alterado (ALONSO, 1999), mostrando os sentidos e as necessidades da mudança. Frente à validação de todas as formas de ser e estar na sociedade contemporânea, na qual a própria destruição do homem também está posta, os professores sentem-se perplexos e, muitas vezes, perdidos.

Perante estas constatações, surge o discurso das competências no processo de formação do professor, visto como um termo com significado polissêmico, aberto a várias interpretações e fluido. Tal discurso está sendo colocado pela lógica do sistema capitalista contemporâneo como mais adequado que saberes docentes e qualificação, contribuindo para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores, servindo para a manutenção do modelo de desenvolvimento vigente. Para Pimenta e Ghedin (2010, p. 42) "Competências no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho".

Considerando esta perspectiva de formação de professores para atendimento das finalidades atuais das instituições de ensino, questionamos: será este o professor que a humanidade necessita? É isto que vai caracterizar o professor? Não estariam os professores nesta perspectiva apenas servindo as normas do sistema vigente? Desta forma, o professor não acaba se caracterizando como um tarefeiro que deve executar com “competência” as necessidades defendidas pela instituição de ensino e ou sistema com modelo único preestabelecido?

Embora o termo também signifique teoria e prática para fazer algo, ter competência não pode ser a prioridade no processo de formação do professor para a transformação da realidade que está posta. Ter competência não garante visão de mundo, de totalidade, de entender os porquês e para que se

ensina. Para Rios (2008), o termo competência está associado ao sentido da ação, ou seja, ao saber fazer, ou seja, [...] ela se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário” (RIOS, 2008, p. 88). No campo da educação, substitui alguns termos, sendo eles: “saberes”, “habilidades”, “capacidades” e etc. e no espaço do trabalho assume o significado de “qualificação” (RIOS, 2008). A autora destaca importante crítica ao uso do termo competências conforme segue:

Meu intuito não é o de me contrapor, pura e simplesmente, à utilização do termo ‘competências’, indicando sua inadequação. Na verdade, a referência às competências, no âmbito das propostas de alguns teóricos, parece indicar um movimento no sentido de dar maior flexibilidade à formação, rompendo com modelos fechados de saberes e disciplinas. Entretanto, quando apropriada pelas propostas oficiais, percebe-se que corre o risco de apenas atender a uma nova moda, mantendo-se no discurso, uma vez que não se têm alterado as condições concretas do contexto educacional (RIOS, 2008, p. 85).

Portanto, competência pode também significar ausência de consciência de classe e política, contrária a valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor deve construir conhecimentos, ancorado nas concepções anteriores. Conforme Paro (2018, p. 47), “[...] como característica exclusivamente humana, a política consiste na convivência entre sujeitos, ou seja, entre seres humanos, portadores de vontades, de valores e interesses diversos e muitas vezes antagônicos”. Para Pimenta e Lima (2012, p. 14)

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 14).

Importa ainda destacar a relevância da reflexão coletiva, de forma contextualizada e democrática, como objeto de análise frente à realidade vivida, visando aos reais interesses da coletividade e da humanidade. Entendendo que a capacidade de refletir e de planejar é um atributo dos seres humanos que o diferencia dos outros animais (SAVIANI, 2007), o professor, enquanto indivíduo deve discutir sobre sua atuação profissional. Esta condição necessita estar relacionada a um movimento teórico do trabalho docente, que se diferencia do atributo próprio do ser humano e torna-se uma reflexão como característica dos professores relacionada às práticas da docência em sua trajetória de formação.

Valorizando a experiência e a análise da mesma (PIMENTA; GHEDIN, 2010), com base nos estudos de Schon (1992), propõe uma formação profissional assentada numa “epistemologia da prática”, que valoriza a experiência e a reflexão (reflexão na ação e reflexão sobre a ação), permitindo entender a formação inicial baseada num *practicum* reflexivo, isto é, na valorização da prática como momento de (re)construção de saberes. Schon (1992) nos recomenda uma prática profissional como instrumento para a construção de novos conhecimentos, por meio da reflexão, análise e problematização desta. O que se percebe nestes estudos é uma forte valorização da prática na formação dos professores, mas que não se restringe a uma simples contemplação, e sim uma prática refletida, que lhes possibilite responder a situações novas, nos momentos de incertezas e definições.

Vieira e Vieira (2019, num estudo sobre o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores para a educação profissional, apontam que:

A reflexão sobre a prática contribui para a avaliação da formação docente, tanto pelos licenciandos, que se autoavaliam em relação às demandas da prática, quanto aos professores formadores, que podem ressignificar seu trabalho a partir dos resultados obtidos pelos licenciandos (VIEIRA; VIEIRA, 2019, p. 6).

Sendo assim, torna-se necessário que os currículos de formação profissional de professores proporcionem capacidade de análise. Para isto, tomar a prática profissional de outros professores, pode ser um bom caminho a

ser percorrido desde a formação inicial, necessitando observar se esta prática constatada é discutida e ponderada criticamente na sala de aula.

Pensar no termo “professores reflexivos”, tão difundido a partir da década de noventa (PIMENTA; GHEDIN, 2010), nos remete a vários questionamentos, dos quais destacamos o seguinte: as reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, políticas e econômicas da atividade de ensinar? Esta problematização torna-se relevante visto que uma série de autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo”, no qual bastaria a prática para a construção do saber docente, uma ideia também de “individualismo”, fruto de uma “análise” em torno de si mesmo, nos alertando para o cuidado que se necessita ter para não sucumbir a uma hegemonia autoritária, se considerar que esta perspectiva é suficiente para resolução dos problemas da prática.

O professor crítico reflexivo relaciona o seu fazer com a teoria e de forma tão fundamental quanto os conhecimentos teóricos, atrela sua prática com a realidade social em que está inserido. Faz-se fundamental aprender a ser coerente, de nada adianta ser competente se o seu fazer não provocar transformação em si mesmo e nas pessoas à sua volta. Freire (2011) já nos advertia para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as formas de desumanização e crítica reflexiva das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso neoliberal.

Conforme Libâneo (2010), no campo da reflexividade neoliberal o método situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo. Este tipo de reflexividade pressupõe um pensar rigoroso para otimização de recursos com o intuito de formar com eficiência para o mercado, sem aprofundamento relacionado à consciência de classe e ou de mudança da realidade social. O professor trabalha no sentido de assimilação e processamento da informação. Já no campo crítico, apresenta a reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica e comunitária. No âmbito da reflexividade crítica, o professor reflexivo é agente em uma realidade social construída; preocupa-se com a apreensão das contradições; apresenta atitudes e ações críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação, tem uma apreensão teórico-prática do real, desenvolve uma

reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório. O autor também chama a atenção para o fato de que as duas correntes têm origens epistemológicas na mesma fonte teórica: a modernidade que tem como característica a busca da razão. Conforme Marques (2003):

A atividade meramente utilitária pode ser substituída, com vantagens, pelo trabalho das máquinas. O discurso, sob o ponto de vista da mera utilidade, pode ser substituído pela linguagem dos sinais ou pela linguagem da informática. Na ação e no discurso, em seu sentido pleno, os homens mostram o que são, produzem e revelam suas identidades pessoais e singulares, na intersubjetividade criadora, no estar uns com os outros, no simples jogo da convivência (MARQUES, 2003, p. 44).

Marques (2003) nos remete a uma reflexão necessária sobre a essência da pessoa do professor como profissional em formação e ressalta que a esfera política remete a pluralidade humana, de seres singularizados e distintos, mas que se fazem no discurso e na ação. Sendo assim, a formação no campo da educação, deve significar ruptura com o imediato e natural. A formação implica estar aberto ao outro e às reais necessidades humanas para o bem-estar da humanidade, sem deixar de respeitar os distintos pontos de vista.

Destarte, torna-se necessário repensarmos a questão da formação de professores no sentido mais amplo da formação profissional. Imbernón (2011) pontua que, a profissão docente não pode mais beber na fonte da mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos, assim como não deve ensinar apenas o básico e reproduzir o conhecimento dominante. Em seu pensamento, o autor salienta que se os seres humanos se tornarem mais complexos, logo, a profissão docente também deverá se tornar. Para isso é necessário que o processo formativo do professor seja revisto no sentido de torná-lo um processo permanente, menos fragmentado e demasiadamente teórico.

Sobre a necessidade de se transformar a formação de professores num processo permanente, Vieira, Vieira e Belucar (2018) destacam que:

O processo permanente de formação possibilita que o professor atualize seu saber, desenvolva a autonomia e promova a reflexão e autoavaliação de sua prática profissional,

como resultado de um processo em construção, já que essa formação interfere, de maneira direta, nas práticas pedagógicas, na formação do professor pesquisador e no cotidiano escolar (VIEIRA; VIEIRA; BELUCAR, 2018, p. 101).

De acordo com Tardif (2008), muitas das concepções teóricas apontadas na formação de professores podem ter sido concebidas sem relação ao ensino e fora do cerne da ação docente. Isto pode fazer com que estes conhecimentos não sejam úteis no momento da atuação efetiva na sala de aula. O autor destaca, ainda, que “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2008, p. 241).

Nesta direção, Gatti (2000) tem um posicionamento no qual considera que a teoria e a prática devem constituir uma unidade, em que toda teoria se origina na prática social humana e que nesta estão tácitos pressupostos teóricos. Deste modo, a teoria e a prática possuem uma conexão circular, se retroalimentam, e ao percebermos este movimento e inseri-lo na concepção da formação de professores, poderíamos ter um processo mais integrador.

Finalizando esta seção, podemos inferir que o processo de formação de professores desenvolvido na perspectiva da indissociabilidade teoria e prática, possibilitará uma formação mais consciente do seu papel, com condições de ler, compreender e modificar o contexto escolar no qual está inserido. Esta transformação de que falamos baseia-se na crítica do conhecimento e da experiência, em que o professor poderá oferecer a sua contribuição por meio do seu trabalho pedagógico.

4 Por uma educação (e formação de professores) transformadora e sustentável

As crianças e os jovens do século XXI estão imersos na condição da pós-modernidade em que o modelo de sistema econômico tem trazido consequências desastrosas para o equilíbrio emocional, social e ambiental da humanidade como um todo (BAUMAN, 2001). Pensar a formação de professores para a contemporaneidade nos remete a refletir sobre a

necessidade da busca por mudança de paradigma, por uma realidade mais sustentável, no qual as atuais e as futuras gerações possam vislumbrar uma vida digna, mais solidária, com enfoque no bem-estar de todos, sem comprometer os bens naturais.

Para caracterizar uma realidade mais sustentável, tomemos o conceito de sustentabilidade trazido pelo documento da Unesco, *Década das nações para o Desenvolvimento sustentável 2005-2014*:

Sustentabilidade refere-se às maneiras de se pensar o mundo e as formas de práticas pessoal e social que levem a indivíduos com valores éticos, autônomos e realizados, comunidades construídas em torno a compromissos coletivos, tolerância e igualdade; sistemas sociais e instituições participativas, transparentes e justas; e práticas ambientais que valorizam e sustentam a biodiversidade e os processos ecológicos de apoio à vida (UNESCO, 2005, p. 29).

O conceito de sustentabilidade apresentado nos sugere que a formação profissional dos professores, tendo em vista o ritmo e os interesses do sistema econômico do século XXI, precisa estar ligada a valores éticos e humanos, envolvendo a coletividade, sem distinção, a serviço da vida. Podemos enfatizar que o que está em questão é a maneira de viver daqui em diante neste planeta, no contexto da aceleração técnico-científica, evidenciando o que podemos perceber e fazer, tendo em vista que o avanço tecnológico é necessário para a sociedade na contemporaneidade, porém pode estar se tornando um caminho inverso para a sustentabilidade. O bombardeio de informações fragmentadas, a falta de políticas públicas para formação de professores com viés crítico reflexivo, a falta de empatia e os apelos midiáticos acabam tornando subjetividades como verdades, contribuindo para exclusão social e para a degradação do planeta e da vida.

Conforme Pereira (2016), esta realidade nem sempre foi assim. Nos primórdios da humanidade, as pessoas não só habitavam os lugares, mas viviam em profunda sintonia com eles, vivendo em comunidades com valores relacionados a uma cultura:

Seus valores, saberes culturais, suas magias, suas formas de relação humanidade-mundo expressam *cosmovisões* que necessitam ser estudadas, aprendidas e praticadas. Nessa sintonia há inúmeros registros de uma *Ecologia Cosmocena*. Nela, é a humanidade que aprende com a natureza (PEREIRA, 2016, p. 2).

Para o autor, a ecologia cosmocena é uma alternativa viável para garantir a qualidade de vida no planeta, a julgar pelos inúmeros desastres ecológicos advindos da ganância, no contexto do sistema capitalista. Assim, deveríamos nos colocar diante do planeta com espanto e respeito, conforme alerta Gadotti (2012).

Leonardo Boff (2017) propõe resgatar os valores perdidos no cotidiano, cuja falta está na raiz de nossa crise cultural. Entre esses valores podemos mencionar o cuidado, a gentileza, a hospitalidade, a solidariedade, a amorosidade, a compaixão, o cuidado e a espiritualidade como dado antropológico. Neste contexto, questiona a suposta força emancipadora do paradigma técnico-científico, tendo em vista que os recursos naturais são limitados. Portanto, propõe o paradigma “cosmocêntrico”, que entende a realidade de maneira unitária holística, como condição necessária para a sobrevivência do planeta e da humanidade. O autor propõe uma teologia da libertação em perspectiva ecológica que possa oferecer respostas à questão da pobreza e à questão da violência contra a terra, que gera um desequilíbrio no planeta, ameaçado pela depredação do suposto modelo de desenvolvimento.

[...] Na atualidade [...] mais do que nunca a criatividade, ética, compreensão, acolhimento das diferenças e a interação serão atributos de sobrevivência emocional e material, visto às contingências da modernidade como: medo, solidão, extinção de empregos, violência, flexibilidade de fronteiras físicas, conceituais e morais [...] Precisamos construir uma nova identidade planetária formada por [...] uma convivência responsável; uma interlocução constante, uma e outra interagindo na busca de uma sociedade justa e superando os paradoxos ocasionados pela globalização (CASTAMAN, 2007, p. 31).

Diante dessas considerações, somente um processo de reflexão crítica iniciado na formação dos professores permitiria que eles avançassem nesta

direção, num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria atuação como intelectuais críticos. Sabemos que essa formação crítica requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos na atuação dos professores e nas instituições, e uma ação renovadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições (CONTRERAS, 2002). A reflexão crítica exige a crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos.

Para isso, o professor necessita de condição para compreender o contexto social no qual ocorre o processo ensino-aprendizagem, onde são combinados diversos interesses e valores, bem como necessita de clareza para examinar criticamente a si próprio em relação aos valores da cultura e das práticas nas quais atua. A formação de professores como intelectuais críticos, engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é um desafio emergente e indispensável em qualquer tentativa de transformação da escola. Favorecer, incentivar e estudar criando condições para que isso ocorra, capacitando os professores para enfrentar os desafios contemporâneos, é uma tarefa que as instituições formadoras, o sistema e as escolas não podem mais se furtar.

Considerações finais

Visando uma maior compreensão sobre os saberes profissionais dos professores na contemporaneidade, o presente estudo voltou-se para as singularidades do contexto social contemporâneo, as finalidades da educação escolarizada e a construção de saberes profissionais no processo de formação de professores e as perspectivas para a construção de uma educação transformadora e sustentável.

Quando se trata de analisar o processo de formação de professores, muitos são os estudos realizados sugerindo a implementação e solidificação de ações concretas para o desenvolvimento do ofício docente. Num momento em que notáveis avanços advindos da economia e das múltiplas alterações que decorrem no meio social, a organização do trabalho educativo alcança novos

paradigmas e alterações diversas, reclamando professores, aptos e atuantes na perspectiva de construir respostas educacionais que correspondam aos objetivos socio educacionais. Nesta direção, o processo de formação de professores deve se atentar para o elo que deve existir entre a profissão e a construção da identidade do professor diante da dinâmica social existente que se encontra em permanente estado de alteração.

Com esta investigação, deparamos com o desafio de refletir sobre o processo de formação de professores em um ambiente em que tudo conspira contra a autonomia e o crescimento pessoal e coletivo. Os professores não podem se limitar a executar currículos, eles também elaboram, estruturam e reinterpretam, de acordo com suas convicções, valorizações e também com as condições que lhe são oferecidas.

O abandono da reflexão crítica sobre o capitalismo, num país como o Brasil com recorrentes perdas de direitos dos trabalhadores, e a tendência pela pluralidade de lutas particulares, de iniciativas isoladas, são caminhos incapazes de contribuir para a superação das opressões sociais. Será preciso ter empatia, resiliência e foco para não sucumbir diante das incertezas, da degradação dos bens naturais e da injustiça social que presenciamos na atualidade.

Alertamos que a melhor forma de resistência e esperança de mudança pode acontecer por meio da educação, e esta só se faz com professores capacitados, com consciência de sua tarefa e com condições de desenvolver seu trabalho. Se as políticas públicas existentes para a formação de professores estão na contramão do que vislumbramos e acreditamos, ainda é possível lutar, propondo um outro olhar para estes espaços, que fazem parte da vida de quem trabalha no universo da formação de docentes, resistindo a toda forma de alienação.

Esperamos que este estudo contribua para o debate sobre os desafios da formação de professores na contemporaneidade à medida em que gera um aprofundamento do conhecimento sobre o seu processo. Aventamos ainda a necessidade da realização de novos estudos, em busca de outros fatores que perpassam a construção de uma educação na perspectiva transformadora e sustentável, ampliando reflexões nesta direção. Diante da importância dos

conhecimentos envolvidos nesse estudo, sugere-se a realização de pesquisas que aprofundem a investigação sobre esta temática. Para isso, serão necessárias outras indagações que analisem criticamente este tópico, utilizando outros procedimentos metodológicos envolvendo dados empíricos presentes nos contextos das instituições de ensino da atualidade.

Notas

* Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Triunfo, cristianedanielvieira@gmail.com.

** Doutor em Educação, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Área de Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão, josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

*** Doutora em Educação, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Área de Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão, ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. *In*: QUELUZ, Ana Gracinda. **O trabalho decente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

BOFF, Leonardo. **O livro dos elogios: o significado do insignificante**. São Paulo: Paulus, 2017.

BORBA, Amandia Maria de. A metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. **Contrapontos**. Itajaí, ano 1, n. 1, jan/jun de 2001. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/viewFile/31/28>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara. Considerações acerca dos conceitos de espaço e tempo na escolarização inclusiva. **Revista Divisa**, Itapiranga, v. 04, n. 05, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a Sustentabilidade**: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LITWIN, Edith. A educação em tempos de Internet. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Artes Médicas, n. V, v. 18, p. 147-161, ago./out. 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação**. Ijuí: Unijuí, 1999.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Educação, Identidade e Profissão docente. *IN*: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-136.

PEREIRA, Vilmar Alves. Ecologia Cosmocena: uma perspectiva ontológica para Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**, Rio Grande, Edição especial, p. 138-162, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5965>. Acesso em: 06 jul. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Márcia Luzia; SILVA, Mariléia Maria; VALENTINI, Simone. Pós-modernidade e o recuo teórico na formação docente. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 27, p. 225-244, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2832>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHON, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

UNESCO. **Década da educação das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável 2005-2015**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/josim/Downloads/UNESCO%20-%20D%C3%A9cada%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas%20para%20um%20Desenvolvimento%20Sustent%C3%A1vel%20-%202005%20-2014%20.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BELUCAR, Maria Cristina Antunes. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018.

Disponível em:

<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/1058>. Acesso em: 19 jan. 2021

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**.

Natal, v. 2, n. 17, p. 1-20, 2019. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7569>. Acesso em: 19 jan. 2021.

Recebido em: janeiro/2021.

Aprovado em: junho/2022.