



Eixo temático: 2 - O Professor, a Docência e as suas Práticas Pedagógicas no contexto das TDIC

HISTORICIDADE DOS SABERES DOCENTES: CENÁRIOS DE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NO SÉCULO XXI

HISTORICITY OF TEACHING KNOWLEDGE: SCENARIOS OF PERMANENCES AND CHANGES IN THE 21ST CENTURY

- Eliane Lemos de Carvalho (Universidade Federal de Lavras – eliane.carvalho1@estudante.ufla.br)
- Braian Veloso (Universidade Federal de Lavras – braian.veloso@ufla.br)

Resumo:

O início do século XXI é marcado por profundas mudanças no campo social, político, econômico e cultural da sociedade com o advento da revolução tecnológica, de modo que o reflexo dessas mudanças se vê presente no contexto educacional, forçando a necessidade de discutir os saberes da prática docente na direção de metodologias e concepções de aprendizagens que consideram o perfil de estudante da atualidade. Na busca por compreender os saberes que permeiam a prática docente, o objetivo deste artigo é analisar a historicidade dos saberes docentes que sedimentam a prática do profissional, para entender os dilemas e desafios enfrentados pelos professores em acompanhar as mudanças do tempo. O percurso metodológico adotado seguiu a revisão bibliográfica da narrativa da historicidade da docência, juntamente com a formação e o perfil do estudante da atualidade. Analisa-se a trajetória de construção dos saberes para a docência, o processo de formação de professores no Brasil e o perfil dos estudantes para a compreensão da cultura educacional que se expressa na contemporaneidade. Como resultados, o estudo propõe uma provocação ao docente quanto aos saberes necessários à docência no século XXI.

Palavras-chave: Saberes docentes; Docência; Estudante; Século XXI.

Abstract:

The beginning of the 21st century is marked by profound changes in the social, political, economic and cultural field of society with the advent of the technological revolution, so that the reflection of these changes is present in the educational context, forcing the need to discuss knowledge of teaching practice towards methodologies and learning concepts that consider the current student profile. In the search to understand the knowledge that permeates teaching practice, the objective of this article is to analyze the historicity of the teaching knowledge that sediments professional practice, to understand the dilemmas and challenges faced by teachers in keeping up with changes over time. The methodological path adopted followed the bibliographic review of the narrative of the historicity of teaching, together with the training and profile of current students. The trajectory of construction of knowledge for teaching, the teacher training process in Brazil and the profile of students are analyzed to understand the educational culture that is expressed in contemporary times. As results, the study proposes a challenge to teachers regarding the knowledge necessary for teaching in the 21st century.

Keywords: Teaching knowledge; Teaching; Student; XXI century.

1. Introdução

A docência ao longo dos séculos organizou um conjunto de saberes e técnicas em torno do ensino, de modo que conhecer a trajetória destes possibilita a compreensão de práticas pedagógicas consolidadas na contemporaneidade, além de oportunizar a reflexão para rupturas ao encontro das novas metodologias discutidas atualmente. Desse modo, o texto, que é um



recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, objetiva analisar a historicidade dos saberes docentes que sedimentam a prática do profissional, para entender os dilemas e desafios enfrentados pelos professores em acompanhar as mudanças do tempo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica narrativa. Para essa discussão, foram consultados materiais como artigos e livros da área.

Quanto à estrutura do texto, após esta introdução tem-se o exame da trajetória da formação docente no Brasil caracterizada por oscilações, dicotomias e precarização. Após isso, discute-se o perfil discente dessa geração, que força o desenvolvimento de saberes práticos capazes de responder às suas expectativas. E por fim, são apresentadas as considerações finais, que arrematam o debate.

2. A docência no século XXI: cenário de permanência e mudanças

As transformações e mudanças ocorridas na sociedade no século XXI vêm impondo novas exigências profissionais. No campo educacional, o acesso rápido e intenso a inúmeras informações provoca alterações na forma de ensinar e aprender, requisitando do professor o aprimoramento permanente, cuja prática pedagógica absorva as mudanças do tempo. Para tanto, cabe apontar como os saberes para a docência são construídos ao longo de uma carreira. Iniciemos com o que Tardif (2014 p. 255) chama de “epistemologia da prática profissional”, entendida como o compilado de conhecimentos, técnicas e procedimentos didático-pedagógicos aplicados pelos professores no local de trabalho. Nessa ótica, o autor, pautado em pesquisas de natureza epistemológica e ecológica afirma que os saberes profissionais são temporais, múltiplos, singulares e carregam traços de sua principal matéria-prima de trabalho, os estudantes. Assim, constata-se que os saberes mobilizados pelos educadores são constituídos no decorrer do tempo, abarcam uma diversidade de teorias, concepções e estratégias utilizadas no seu *locus* de trabalho, ligados a atributos de sua personalidade, de seu jeito de ser e fazer docente e as demandas individuais dos estudantes.

Face ao exposto, Tardif e Raymond (2000) apontam que a temporalidade organiza a fixação de experiências que vão constituindo-se em saberes que o profissional utiliza em suas práticas. Logo, identifica-se as trajetórias pré-profissional e profissional, em que a primeira demonstra as convicções dos professores sobre ensino e prática docente, estreitamente relacionada aos conhecimentos previamente adquiridos, e a segunda relacionada à carreira que a constitui a partir da formação sancionada por uma habilitação profissional e em contínuo desenvolvimento no ambiente de trabalho. Essas, trajetórias, portanto, constituem elementos relevantes para a compreensão do contexto de permanências e mudanças no exercício do magistério no século XXI.

Estudiosos da área como Nóvoa (1999), Garcia (1999), Pimenta (1999), Tardif (2014) e Cavaco (1999), apontam que as preconcepções dos saberes práticos do professor estão sedimentadas em conhecimentos internalizados a partir de suas experiências vivenciadas no ambiente escolar anteriores a sua formação, e vão servir de base para sustentar suas decisões no cotidiano escolar. É o que se constata no seguinte trecho:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e



reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício (Tardif; Raymond 2000, p. 218-219).

Esses conceitos estão tão fixados, que o professor mesmo após a formação, continua a valer-se deles no exercício de sua atividade. Essas concepções herdadas de um contexto fundamentado em crenças, valores e práticas de outros tempos preservam vínculos com tendências pedagógicas tradicionais, que perpetuam na atuação docente de geração em geração. É o que confirmam Tardif e Raymond (2000, p. 221) ao apontar que “a visão tradicionalista do ensino tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores”. Nesse sentido, identificam que os docentes transportam para o exercício profissional conhecimentos estruturados a partir de suas experiências como aluno, cuja solidificação atravessa os tempos.

Nota-se que o professor não é uma folha de papel em branco. Ele traz consigo as marcas impressas de um processo de interação com diversos seguimentos da sociedade ao longo da vida, nos quais a convivência e comunicação sedimentam sua identidade pessoal e social, que no âmbito da profissionalidade é transportada para a construção do *eu* profissional. Tal fato é facilmente perceptível no contexto escolar, quando identificados, por exemplo, professores resistentes em não utilizar diferentes estratégias de avaliação, em não fazer uso das tecnologias digitais, de metodologias ativas, de outros recursos e ambientes da escola para suas práticas. Isso também se evidencia pela concepção tradicional de aluno passivo, à espera dos seus comandos, além da manutenção de rotinas e comportamentos padronizados na gestão da sala de aula.

Por conseguinte, o segundo elemento da trajetória docente é a carreira, que tem seu marco inicial com o título de licenciado, que para Nóvoa (1999), constitui um marco categórico do processo de profissionalização da docência. No entanto, a carreira define e institui-se em um percurso de ciclos progressivos no qual os sujeitos detêm um ofício que integra conhecimentos, valores, comportamentos e regras regulados nas constantes interações entre os membros pertencentes a essa categoria profissional. Dito isso, Tardif e Raymond (2000, p. 225) afirmam que:

[...] a modelação de uma carreira situa-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser “interiorizados” e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações. Em troca, a ação dos indivíduos contribui para remodelar as normas e papéis institucionalizados, por exemplo, alterando-os para levar em conta a situação dos novos “insumos” ou das transformações das condições de trabalho. A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem.

A carreira envolve essa ligação entre o sujeito e a ocupação de sua atividade, e nesse processo, os saberes vão constituindo-se em etapas, o que possibilita identificar ao longo do seu desenvolvimento o que mantém o educador conectado a práticas pedagógicas mais conservadoras, e ao mesmo tempo os indicativos de mudanças. Para Tardif e Raymond (2000, p. 225) abordar a carreira “permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor”. Assim, os autores em suas investigações sobre a edificação da carreira no magistério, apresentam fases distintas, sendo a fase inicial marcada pelas primeiras experiências de trabalho, considerada difícil, crítica e decisiva,



em que o professor requisitado a assumir a docência, vale-se muito mais dos saberes adquiridos no contato direto com a prática do que aqueles adquiridos na formação inicial, que paradoxalmente é o que concede em termos legais autorização para exercer o trabalho docente.

Desse modo, a aprendizagem do ofício se inicia pela vivência e exploração do ambiente em um processo de socialização com os pares, que aos poucos vão constituindo certezas profissionais. Além disso, nesse início em que o professor necessita dar mostras de sua competência, a ação incorpora conceitos e crenças construídas ao longo de sua trajetória anterior ao exercício profissional que, ao serem reutilizadas e confirmadas também pelos demais profissionais da escola em suas práticas, identificam assim, um ciclo resistente que vai passando de uma geração a outra. E tanto as pesquisas de Huberman (1992), García (1999), Tardif e Raymond (2000), indicam convergências nesse aspecto, de que os professores, ao ingressarem na profissão, adotam essa mesma dinâmica até estabilizarem na profissão.

Superando essa etapa turbulenta dos primeiros anos no magistério, o profissional evolui à medida que progressivamente assimila os conhecimentos para o domínio da profissão e alcança a confiança de si e dos outros, absorvendo as normativas do sistema e práticas habituais sancionadas pela instituição. Tardif e Raymond (2000, p. 232) afirmam “que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão”. Essa fase está ligada à tomada de consciência da identificação com a profissão, ao compromisso assumido com esta, em que o sujeito se reconhece professor e investe no desenvolvimento da sua profissionalidade.

Ainda nessa direção, a consolidação da carreira remete aos saberes para a docência que são construídos de forma contínua e gradual, cuja compreensão acerca da natureza do trabalho, da cultura institucional da escola e do sistema educacional, em confluência com os conhecimentos teóricos adquiridos na formação, nas experiências de vida pessoal, na socialização com colegas e estudantes vão constituindo a identidade profissional do professor. Identidade, essa, apontada por Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Tardif (2014), e Garcia (2009) que não é como um objeto que se adquire, mas é algo que evolui e se aperfeiçoa nas relações.

Em contínuo, a identidade profissional docente constitui-se como um processo evolutivo que se integra no movimento relacional do ambiente de trabalho, envolvendo saberes ligados aos aspectos pessoal, intelectual, moral e social. Tal identidade não é estática, mas se constrói e reconstrói nas interações do sujeito consigo, com os outros, com a sociedade e com a escola, por isso, seu caráter evolutivo de moldar-se ao longo da carreira. Para Pimenta (1999), a identidade não é um dado fixo que o sujeito adquire externamente, mas é concebida nas relações em contexto para atender uma exigência social. Gatti (1996) ratifica e chama atenção para o fato de que a construção da identidade determina a maneira como os profissionais docentes atuam em seu contexto de trabalho.

Seguindo a fase de estabilização na carreira, de acordo com Huberman (1992), vem a fase de diversificação. Nesta etapa, os saberes construídos pelos professores perpassam pela autonomia de buscar novos desafios, de envolver-se nas diferentes atividades da escola e, em diversificar suas práticas motivadas pelo dinamismo de não querer cair na rotinização. Porém, o autor aponta nesta etapa uma fase de questionamento, em que quando não há clareza por parte do profissional no que tange a diversificação, ou o marasmo do cotidiano da sala de aula a partir da estabilização, os professores vivenciam, embora não seja a maioria, um momento em que se colocam em questão. Considera uma crise do meio de carreira, em que há fatores determinantes (contexto histórico-social, familiar e condições de trabalho) que leva o docente a questionar-se na profissão (Huberman, 1992).



No entanto, no desenvolvimento da carreira docente, Huberman (1992) descreve mais três fases dessa trajetória, a serenidade, o conservantismo e lamentações, e por último o desinvestimento. A serenidade é caracterizada pela fase em que o docente possui experiência e um nível de controle dos processos que envolve a atividade que executam, sendo capazes por antecipação prognosticar situações que poderão ocorrer, apresentando-se seguros e menos suscetíveis a julgamentos alheios. Ainda segundo o autor, após esta fase, os docentes passam por um período de conservantismo e lamentações, sublinhado por queixas quanto ao desempenho e comportamento indisciplinado dos discentes, a políticas educacionais vivenciadas no momento que pouco valorizam a condição docente e a falta de seriedade dos colegas mais novos de profissão, ou melhor dizendo nas palavras do próprio autor, é “uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar” (Huberman, 1992, p. 46).

Por fim, a última fase do ciclo profissional docente, identificada mais ao final da carreira, o desinvestimento inicia quando o professor a caminho da aposentadoria passa a investir mais em seus interesses e projetos pessoais, e no que dedicará a realizar-se após encerrar seu exercício profissional na docência. Assim, encerra o ciclo da carreira profissional docente em uma determinada instituição, mas que ao mesmo tempo abre espaço para um novo ciclo de projetos e realizações. Contudo, cabe mencionar que essas fases descritas até aqui, não ocorrem de forma sucessiva e unidimensional, cada profissional vivencia o processo conforme as influências internas e externas, o que significa dizer que estas etapas não acontecem ao mesmo tempo para todos os profissionais, apesar da identificação de sequências uniformes.

Seguindo essa linha de raciocínio, observa que a docência chega ao século XXI apresentando uma trajetória de saberes construídos em cada estágio do ciclo da carreira do professor seguindo um mesmo roteiro, cujo processo de tornar-se professor pouco se modificou ao longo dos séculos. O que evidencia a falta de investimentos e políticas de valorização da carreira favorecendo o perpetuar de um círculo vicioso de permanências.

Entendendo o curso temporal da construção dos saberes até aqui esboçada, em que os professores constroem conhecimentos, os aplicam no exercício de sua prática e desenvolvem sua identidade profissional sob influências diversas, possibilita compreender por um lado as razões pelas quais se mantém por décadas, vínculos de permanências com práticas mais conservadoras. Contudo, na perspectiva das mudanças, o século XXI traz inúmeras transformações na sociedade que por sua vez alteram as relações dos indivíduos, principalmente com o advento das tecnologias digitais que modificam as formas de interação, comunicação e acesso à informação, o que afetam significativamente os saberes docentes construídos ao longo da carreira.

Neste sentido, essas mudanças no contexto da prática docente exigem novas demandas do professor, cujas experiências de aprendizagens estocadas, mas de estreita relação com outros tempos não são suficientes para responder aos novos desafios da docência. O que implica dizer que não é aceitável o professor de profissão que se forma para o exercício da docência, na entrada da carreira continue de forma improvisada e espontânea aprender o ofício, este necessita dominar conhecimentos específicos e saber mobilizá-los para as diferentes situações. O conhecimento didático-pedagógico é o âmago do trabalho docente que:

[...] como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-



psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (Gatti *et al.*, 2019, p. 19).

O contexto social versátil e transfigurado da sociedade contemporânea vem impondo alterações na dinâmica de trabalho dos professores e da escola, mas, pouco se pode dizer sobre rupturas. A docência no século XXI ainda mantém ligações com o passado, melhor dizendo com uma pedagogia em que o professor exerce o papel central no processo de ensino-aprendizagem, e abarcam uma ideia de passividade por parte dos estudantes, nos quais estes já não se mantêm no lugar de passivos, meros receptores, pois nasceram e estão inseridos em uma cultura que postula a autonomia e participação. O aluno de hoje carrega as marcas temporais de uma geração imersa na sociedade da informação e comunicação, e aqui, se vê se o desafio e a responsabilidade com os saberes para a docência tanto na formação inicial quanto na formação continuada para responder as demandas sociais do mundo contemporâneo.

2.1 A formação de professores no Brasil: breve relato de precarização

O reconhecimento da qualidade da prática pedagógica como fator determinante para um trabalho de excelência no magistério resulta em reconhecer o papel proeminente da formação inicial dos professores e a necessidade de refletir sobre a sua constituição e organização no contexto da educação básica brasileira, bem como os investimentos em políticas de formação continuada para o aperfeiçoamento ao longo da carreira. No entanto, focaremos em aspectos pontuais que “pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura” (Gatti *et al.*, 2019, p. 15).

Numa análise exploratória, constata-se que o processo de formação de professores no Brasil mantém relação com a oferta da educação básica, acompanhado de lentidão e de poucas iniciativas governamentais com a educação da população. No período colonial, nas escolas Jesuítas a instrução estava a cargo dos religiosos, e não havia preocupação com a formação de professores. Posteriormente, surge as escolas de primeiras letras criadas nas regiões mais populosas do Império, com a promulgação da Lei de 15/10/1827, instituindo assim, o ensino mútuo no país, cujos professores, segundo o texto da lei, necessitavam instruírem-se neste método e as próprias custas, indicando nenhum investimento por parte do governo, o que em termos de resultados práticos não teve expressividade. Segundo Tanuri (2000) e Saviani (2009), somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que a instrução primária passa ser responsabilidade das províncias, mas adotando para formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação de Escolas Normais. Essas escolas buscavam a formação específica para os docentes, pautando-se pelo interesse pedagógico-didático, porém, o que dominou foi a ênfase nos conteúdos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras (Saviani, 2009).

O período inicial na história da formação de professores no Brasil que se estende até 1890 apresenta traços literais de precarização, deficiências e desinteresse pelo ensino, o que confirma Tanuri (2000), ao apontar que a falta de referências bibliográficas da pedagogia brasileira nesse período revela a escassez da formação docente das escolas normais. No entanto, de 1890 a 1932 houve uma contínua expansão das escolas normais, cujo marco foi a reforma paulista da Escola Normal, que incluiu como anexo a escola modelo, porém, o quadro das formações carecia de um



currículo que contemplasse um programa sistemático de disciplinas de estudo e preparo da prática pedagógica adequado às necessidades educativas.

Por conseguinte, com o advento dos institutos de educação, inaugurou-se um novo período que vai de 1932 a 1939 conforme destaca Saviani (2009), entendidos como espaço para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, cujas principais vertentes encontram-se nas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. As citadas iniciativas procuraram reorganizar as Escolas Normais, superando seus déficits e vícios apresentados, instituindo ambas uma Escola de Professores, cujo currículo fundamentou-se “em perspectivas teórico-científicas amparadas em pesquisas, avançando em concepções pedagógico-didáticas” (Gatti *et al.*, 2019, p. 22). Ainda neste período, o processo de urbanização e industrialização vivenciado pela sociedade repercutiram no cenário educacional, impulsionando a necessidade de maior instrução para a população e expansão do sistema de ensino. Assim, vários decretos foram instituídos para mudanças na organização do sistema nacional de educação brasileiro, para se adaptarem as exigências de formação com vistas a atender aos interesses econômicos da época.

Avançando um pouco mais na história da formação, surgem os cursos de pedagogia e de licenciaturas centrados no currículo do intitulado “esquema 3+1”, modelo esse, que contempla maior enfoque no conhecimento científico das áreas do conhecimento e menos ênfase a parte didático-pedagógica, o que tradicionalmente continua enraizado na cultura de formação das instituições na atualidade, reafirmando a divisão entre teoria e prática. (Gatti *et al.*, 2019). No que tange à formação de professores para o ensino primário ficou a cargo das escolas normais sob a responsabilidade dos estados, o que levou essas escolas de um lado com a expressiva expansão de oferta principalmente pelo setor privado, vindo a sofrer mudanças e seu progressivo desaparecimento com a Lei 5.692/71 que institui habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

Nessa nova estrutura a Lei 5692/71 estabeleceu para a formação no ensino primário uma organização em duas modalidades: sendo uma que habilitaria a lecionar até a 4ª série, e outra que habilitava até a 6ª série do 1º grau. Nessa conjuntura, destaca Saviani (2009) e Tanuri (2000) que a formação para o ensino primário restringiu a uma habilitação dispersa e esvaziada dos conteúdos didáticos-pedagógicos, resultando em um cenário de precariedade e alvo de categóricas críticas, quanto a:

à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino” (Tanuri, 2000, p. 82).

O quadro crítico que se instaurou em abrangência nacional, levou a proposição de medidas pelo governo como a criação em 1982 pelo MEC, o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), implantado em 1983 em vários estados do país com o intuito de promover melhorias na formação e aperfeiçoamento dos profissionais para a docência no ensino primário. Tanuri (2009) destaca que foi uma importante e positiva iniciativa do MEC junto as Secretarias de educação, mas que foi descontinuada, revelando que “em vários



momentos de nossa história educacional ignoramos e extinguimos iniciativas interessantes para a formação de professores” (Gatti *et al.*, 2019, p. 25-26).

A despeito das formações para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, a Lei 5.692/71 estabeleceu curso de licenciatura curta com 3 anos de duração e licenciatura plena com 4 anos de duração. Além disso, a referida lei para atender a necessidade de profissionais habilitados previu estudos adicionais tanto para o exercício do magistério de 1º grau até a 6ª série, quanto para os portadores de licenciatura curta para atuarem até o 2º ano do 2º grau. Admitiu-se ainda, ressalta Tanuri (2000), a flexibilização para a concessão a título precário, de outras possibilidades para suprir a demanda por profissionais. Nesse panorama que, predominou uma concepção tecnicista de educação, marcado pela ideia de formar técnicos profissionais, porém, a década seguinte representou rupturas e um movimento dos educadores destacando o caráter sócio-histórico da formação. Os anos 80 foram palco de importantes iniciativas dos professores e suas entidades representativas, culminando em 1996 na promulgação da nova lei de Diretrizes e bases Nacionais - LDBN 9394/96, estabelecendo que a formação de professores para atuar na educação básica fosse feita a nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Sob esse prisma, as diretrizes estabelecidas pela nova LDBN não satisfizeram as ambições por um projeto de formação consistente defendido pelo movimento dos educadores, conforme Tanuri (2000) e Saviani (2009), quando instituiu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciaturas os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores. Os autores chamam atenção para o subjacente nivelamento por baixo, uma vez que os referidos institutos superiores de educação objetivaram a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, voltados para a lógica mercantilista, dissociado da pesquisa e padrão de qualidade exigidos na universidade.

Considerando esse contexto e, as regulamentações por meio de resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais para a formação docente após a Lei 9394/96 revelam no curso destes dois séculos, políticas fragmentárias e descontínuas vinculadas mais aos interesses dos grupos dominantes do que ao movimento de educadores e comunidades de pesquisas. Tudo isso, permite entender a falta de priorização da educação nas pautas governamentais, o que expressa uma cultura de precarização e escolhas que tangenciam uma formação robusta compatível com a complexidade da docência. Cabe destacar, que a entrada no ano de 2020 marcada por uma pandemia confirmou no panorama educacional essa escassez de investimentos e deu mostras das fragilidades dos professores no campo dos saberes didáticos para o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Desse modo, refletir sobre a historicidade da formação de professores no Brasil, é um caminho para compreender os saberes e práticas que se configuram no mundo contemporâneo. E que não há como dizer sobre rupturas com metodologias que não fazem sentido para estudantes desta geração, sem conhecê-lo, saber quem é este sujeito, quais as suas características elementares e como processa o ensino-aprendizagem considerando a ambiência temporal, cultural e social que estão inseridos.

2.2 O perfil do estudante do século XXI

Os estudantes dessa geração são aqueles nascidos após 2010 e caracterizados pelo sociólogo australiano McCrindle (2014) de geração Alpha. Essa geração é concebida em um mundo altamente globalizado e conectado, em um movimento ativo de constantes mudanças. São



indivíduos bombardeados por uma rede de estímulos visuais, sonoros e interativos, em que as tecnologias digitais não são encaradas como uma ferramenta, mas a eles são integradas como uma parte do corpo.

Destarte, McCrindle (2014) considera essa a primeira geração que nasce e é totalmente moldada no século XXI, ou seja, são crianças e adolescentes que imersos em uma cibercultura estão em fluxo ininterrupto de interconexão com o mundo. Demonstram segundo o autor, habilidade de realizar mais de uma atividade ao mesmo tempo, são mais ágeis, acelerados e autônomos. Acrescenta, Prenski (2010), que por nascerem expostos às tecnologias digitais apresentam maior rapidez de pensamento, o que significa mudanças na forma como processam o conhecimento. Furtado (2019), também destaca alterações na forma de aprender das crianças alphas, referenciando a habilidade para o uso de diferentes linguagens, participação e comunicação em plataformas digitais. Dessa forma, concorda-se com os autores, em que as novas formas de acesso à informação e comunicação estabelecidas por uma sociedade em rede institui múltiplas possibilidades de aprender que modifica o comportamento dos indivíduos e o modo como acedem ao conhecimento, pois exige e desperta novas competências e habilidades para lidar com a informatização do saber.

Outra característica que marca essa geração é a entrada cada vez mais cedo na escola, em que as transformações do mundo do trabalho levam os pais a deixarem as crianças desde muito pequenas na escola. A nível nacional a universalização da educação infantil tornou obrigatória o atendimento escolar dos 4 aos 17 anos de idade, e ampliou em até 50% o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos de idade, colocando-as frente aos estímulos da ambiência escolar por um tempo maior em comparação com as gerações anteriores. O que leva a constatação de um público de estudantes hiperestimulados, pois, de um lado são proficientes no uso de ferramentas digitais e, por outro iniciam precocemente o processo de escolarização, o que ressalta o papel da escola e do professor de atenção as propostas pedagógicas em direção de suas aptidões cognitivas e modos de aprender.

Em contrapartida, temos professores atuantes de outras gerações com diferentes concepções, linguagens, cultura e valores que no compartilhado espaço da sala de aula, essas diferenças externam conflitos que levam a repensar o trabalho docente frente às novas exigências educativas desses estudantes. Canário (2005) aponta em seus estudos que até meados do século XX, os professores tinham o monopólio do conhecimento no sentido de ser uma fonte de saber inquestionável, exercendo uma postura autoritária na sala de aula, em que ao estudante era considerado um espectador ouvinte. Contudo, nesse século, posturas conservadoras centradas em práticas tradicionais são confrontadas por um público estudantil hiperconectado, em que as informações são acessadas em tempo real, retirando do professor e da escola o papel de únicas fontes para o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, conhecer os traços característicos dos discentes favorecem as discussões sobre a necessidade de pensar o exercício da docência para os novos paradigmas educacionais da sociedade contemporânea. Segundo, Patela (2016), essa geração é constituída por filhos da geração anterior que já submetidas às inovações do mundo tecnológico apresentam a estes um ambiente conectado em rede, automatizado e flexível, o que implica para responder aos desafios impostos pela massificação do ensino atenção ao perfil de aluno engendrado no limiar do século XXI. É pertinente inteirar-se sobre o objeto no qual converge todo o trabalho da docência, desfazendo-se de ideias preconcebidas acerca da maneira como processam as aprendizagens ligadas a outros tempos, que além de não fazerem sentido para o educando engessam as



possibilidades de ampliar e explorar variadas ferramentas para as práticas de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que, ao apontar mesmo que de forma genérica traço característico dos estudantes dessa geração, se suscita no contexto da prática docente direcionar o olhar para as metodologias, ou seja, se estas vão ao encontro do que é requisitado pelos estudantes para apropriarem-se do conhecimento, ou seja, a utilização de metodologias e ferramentas que servirão como fio condutor para o desenvolvimento das aprendizagens. Nessa direção, que buscar formas de ensino considerando o estudante deste século, perpassa pelo viés da compreensão de que,

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta (Moran; Masseto; Behrens, 2006, p. 77-78).

A profissão docente impõe o desafio de acompanhar na evolução do tempo as mudanças, desenvolvendo competências específicas para saber ensinar aos estudantes de uma geração que desconhecem o mundo sem o uso das tecnologias, em como filtrar e manipular de forma crítica um arsenal de informações, separando aquelas que contribuem para construção do conhecimento. Ainda segundo os autores mencionados acima, ensinar nos tempos atuais força o professor a busca por novas metodologias, sua principal tarefa muda, não é mais o transmissor que dita as informações, e sim o mediador que orienta e conduz o processo de construção de saberes que façam sentido para o estudante. Mill (2021) reforça a ideia ao afirmar que a cultura digital postula uma aprendizagem ativa, ou seja, que estimula a participação e o protagonismo dos estudantes, bem como uma aprendizagem significativa que considera os conhecimentos prévios em interação com os novos, cuja dinâmica depreende a utilização de metodologias ativas.

3. Considerações finais

As reflexões trazidas até aqui evidenciam que o estudante, para o qual está voltado todo o trabalho da docência, não é o mesmo de ontem, e que resistir a essa compreensão por manter-se fixado a ideias preconcebidas sobre educação, saberes e práticas relacionadas a outros tempos limita a aceitação do novo e do desenvolvimento de uma prática pedagógica que incorpore as mudanças da atualidade. Além disso, quando se fala de evolução dos métodos de ensino e formas de aprender, é perceptível a dificuldade dos profissionais em entender os novos conceitos de aprendizagens, mediadas por metodologias ativas em que a centralidade no processo de ensino é o estudante. Nota-se, inclusive, entendimentos controversos dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais.

Portanto, no curso da história a docência chega ao século XXI sublinhada por avanços e retrocessos, em que permanecem vínculos com saberes e práticas conservadores que se mostram insuficientes para dar conta do desafio de gerir o conhecimento dos estudantes dessa geração. A profissão docente é complexa, e pressupõe o domínio de competências específicas, de maneira que se reconhece a necessidade do desenvolvimento contínuo para garantir o direito de aprender dos estudantes.



Referências

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1999.

FURTADO, Cássia Cordeiro. Geração Alpha e a leitura literária: os aplicativos de literatura serviços incentivam a prática? **RBB**, v. 15, p. 418-431, 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/134499> . Acesso em: 5 fev. 2024.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B., *et al.* **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MCCRINDLE, M. **The ABC of XYZ**: Understanding the global generations. McCrindle Research Pty LTD – Austrália, 2014.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10ª ed. Campinas: Editora Papirus, 2006.

MILL, D. **Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (org). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

PATELA, Nelma. O perfil geracional dos alunos de hoje. **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI**, v. 4, 2016.

PIMENTA, S. M. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 34.

PRENSKY, M. **Theaching digital Natives**: partnering for real learning. Califórnia: Corwin, a Sage, Company, 2010.



SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.