

Desafios e perspectivas atuais na formação docente: revisitando os escritos de Freire (1996), Libâneo (1998) e Perrenoud (2000)

Josélia Gomes Neves

Instituição: Universidade Federal de Rondônia

E-mail: joseliagomesneves@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2318-5397>

Resumo: Em um mundo capitalista cada vez mais globalizado, digital, consumista e excludente, a educação crítica é interpelada para assegurar processos formativos docentes de qualidade, mediante a construção de reciprocidades entre educar, aprender e ensinar tendo por referência os desafios postos pela prática social e o mundo do trabalho. Esses elementos mobilizaram o presente artigo que tem a finalidade de apresentar uma reflexão a respeito das exigências para a formação docente no século XXI a partir da retomada das contribuições teóricas de Freire (1996), Libâneo (1998) e Perrenoud (2000), por meio da pesquisa bibliográfica. Foi possível observar que parte significativa dessas análises seguem relevantes para a interpretação das demandas colocadas para a formação de professores e professoras na atualidade. A retomada dos textos citados possibilitou compreender, dentre outros aspectos, que a formação docente desse século exige docências reflexivas que pensem sobre o que fazem, que se apropriem dos recursos tecnológicos, que assumam a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional dado à dinamicidade do próprio conhecimento e que lutem para assegurar suas participações na implementação das políticas educativas. A releitura dos referidos textos, é relevante na medida que possibilita a oportunidade de fazer um balanço pedagógico do que foi feito, daquilo que ainda não foi possível realizar e a identificação das novas demandas que têm surgido.

Palavras-chave: Educação crítica; Formação docente; Ensino; Aprendizagem.

Current challenges and perspectives in teacher training: revisiting the writings of Freire (1996), Libâneo (1998) and Perrenoud (2000)

Abstract: In an increasingly globalized, digital, consumerist and exclusionary capitalist world, critical education is challenged to ensure quality educational training processes through the construction of reciprocity between learning and teaching with reference to the challenges posed by social practice and the world of work. These elements have mobilized the present article that has the purpose of presenting a reflection about the requirements for teacher training in the 21st century from the resumption of the theoretical contributions of Freire (1996), Libâneo (1998) and Perrenoud (2000), through bibliographic research. It was possible to observe that a significant part of these analyses are relevant for the interpretation of the demands placed on the training of teachers today. The resumption of the texts cited made it possible to understand, among other aspects, that the teacher training of this century requires reflective teaching that think about what they do, that appropriate technological resources, to take responsibility for their professional development given the dynamics of their own knowledge and to fight to ensure their participation in the implementation of educational policies. The re-reading of these texts is relevant in that it allows for a pedagogical assessment of what has been done, what has not yet been possible to accomplish and the identification of new demands that have arisen.

Keywords: Critical education; Teacher training; Teaching; Learning.

Desafíos y perspectivas actuales en la formación docente: revisitando los escritos de Freire (1996), Libâneo (1998) y Perrenoud (2000)

Resumen: En un mundo capitalista cada vez más globalizado, digital, consumista y excluyente, la educación crítica es interpelada para asegurar procesos formativos docentes de calidad, mediante la construcción de aprender y enseñar teniendo como referencia los desafíos planteados por la práctica social y el mundo del trabajo. Estos elementos movilizaron el presente artículo que tiene la finalidad de presentar una reflexión sobre las exigencias para la formación docente en el siglo XXI a partir de la retomada de las contribuciones teóricas de Freire (1996), Libâneo (1998) y Perrenoud (2000), a través de la búsqueda bibliográfica. Se pudo observar que una parte significativa de estos análisis siguen siendo relevantes para la interpretación de las demandas planteadas para la formación de profesores y profesoras en la actualidad. La reelaboración de los textos citados permitió comprender, entre otros aspectos, que la formación docente de este siglo requiere enseñanzas reflexivas que piensen sobre lo que hacen, que se apropien de los recursos tecnológicos, que asuman la responsabilidad de su desarrollo profesional dado a la dinámica del propio conocimiento y que luchen para asegurar sus participaciones en la implementación de las políticas educativas. La relectura de los textos mencionados, es relevante en la medida que permite la oportunidad de hacer un balance pedagógico de lo que se hizo, de lo que aún no fue posible realizar y la identificación de las nuevas demandas que han surgido.

Palabras clave: Educación crítica; Formación docente; Enseñanza; Aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A reflexão proposta neste texto foi apresentada por meio do diálogo realizado no dia 15 de agosto de 2024 no âmbito do II Ciclo de Palestras do Grupo de Estudos em Discurso, Sociedade e Subjetividade (GEDiSS) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O tema que discutimos foi “Desafios e perspectivas atuais na formação de professores”. Para dar conta dessa tarefa, quanto às interpelações e significados do que preparar docências para atuação no espaço escolar, representa, estruturamos a reflexão a partir da revisitação a três referenciais de formação docente produzidos por Paulo Freire (1996), José Carlos Libâneo (1998) e Philippe Perrenoud (2000), que a nosso ver apontam pistas importantes sobre o pensar/fazer dos professores e professoras.



A escolha dessas obras tem relação direta com o trabalho pedagógico que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória na formação docente no âmbito da relação entre a Linguagem e as Ciências Humanas. Desse modo, o objetivo deste ensaio é retomar aspectos da reflexão desenvolvida no evento mencionado a respeito das interpelações que o século XXI nos coloca quanto as demandas postas para a formação docente por meio da dialogia com os referenciais já citados no sentido de analisar suas pertinências na contemporaneidade.

O olhar panorâmico que dirigimos a esses referenciais teóricos buscou focalizar um conjunto de pistas a respeito do fazer docente e em função disso, como podem operar como dispositivos importantes para pensar e materializar programas de formação de professores e professoras de caráter inicial ou continuado. Significa dizer que não é nossa pretensão aprofundar ou estender a discussão a respeito dos múltiplos conceitos que se apresentam nesses escritos.

Uma consideração inicial precisa ser colocada quando discutimos a educação e de forma mais específica, os desafios e perspectivas atuais na formação docente: a legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, no artigo 1º, apresenta um amplo panorama das práticas formativas e seus múltiplos espaços de produção, mas no parágrafo, primeiro, já define de forma inequívoca que a finalidade principal dessa normativa é o contexto escolar, estabelecendo como vinculação o mundo do trabalho e a prática social:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996, p. 1).

Assim, a leitura da LDB, permite interpretar que os processos formativos estabelecem ou devem estabelecer correspondências com os contextos relacionados ao



mundo trabalho e a prática social. Significa dizer que os nossos projetos formativos buscam inspiração ou são provocados a partir do olhar para essas duas direções.

As demandas postas pelo mundo do trabalho, são caracterizadas por uma dinâmica de mútua influência, pois, se de um lado a educação é pressionada para pensar/formar determinados profissionais para atender as exigências do mercado, simultaneamente, em uma perspectiva crítica, ela é interpelada a questionar as regras existentes nestes processos rumo a justiça social. Quanto à prática social, a Lei nº 9394/1996 considera que ela é fonte de proposições na medida em que opera por meio de um conjunto de dispositivos que possibilita reflexões em torno do que deve ser levado em conta na formação das pessoas.

Além dessa referência legal, nossas perspectivas formativas, como já mencionamos têm sido mobilizadas a partir das contribuições teóricas do campo educacional. Nesse sentido, ao longo de nossa prática pedagógica de cerca de duas décadas na formação docente, temos trabalhado a partir de três textos básicos, além de outros, que têm sido importantes para pensar o agir na educação: “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (Freire, 1996), “Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente (Libâneo, 1998) e “Dez novas competências para ensinar” (Perrenoud, 2000).

Um elemento comum nestas obras é que, publicadas na transição para o século XXI procuraram antecipar reflexões sobre as demandas do fazer docente para essa temporalidade. Possivelmente procuraram responder inquietações do tipo: que aprendizagens serão necessárias para o novo século que se aproxima? O que as pessoas precisam aprender para viverem nesse novo tempo? Essas questões orientarão o escrito a partir dos tópicos enunciados por meio da apresentação das autorias teóricas.

I - Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa - (Freire, 1996)



Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que *seu estar* no contexto vá virando *estar como ele*, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (Freire, 1996, p. 39-40, grifo do autor).

Os escritos freireanos parecem estar sempre dialogando com a Pedagogia do Oprimido (1987). A epígrafe extraída de “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (Freire, 1996), passa por esse caminho considerando a horizontalidade recomendada para a relação interpessoal em contexto de opressão. Além disso, é possível visualizar horizontes de esperança tendo em vista a dinamicidade dos processos históricos.

E é o seu olhar para o mundo, para as práticas sociais que produz as inspirações necessárias para pensar os conhecimentos que precisam se presentificar na pauta de formação docente, discussão organizada em três capítulos. Identificamos este trabalho como uma referência relevante para o campo da Didática e da Filosofia da Educação, na medida que, de forma crítica disponibiliza elementos para pensarmos a dignidade e o desafio de vivenciar os processos formativos e à docência.

Para Paulo Freire (1996) o trabalho docente envolve um conjunto de percepções, gestos, sentimentos interfronteiriços que se traduzem em uma conexão inseparável: “Não há docência sem discência”. Nesse primeiro capítulo, argumenta que a indissociabilidade na relação professor/aluno exige uma sistematização ou metodologia da rotina pedagógica, ação que requer processos investigativos constantes em sintonia com a dinamicidade do conhecimento. Outro elemento que aponta nessa relação, é o reconhecimento de que os estudantes dispõem de saberes, possível recurso de problematização a hierarquia engendrada pela Pedagogia Tradicional que estabelecia lugares estáticos para o ensinar/aprender.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...]. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das



diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p. 13).

Nesse processo interativo de aprendizagens, a relação entre trabalhar e formar é inseparável, na medida que: “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (Nóvoa, 1995, 26).

Paulo Freire articula a beleza do trabalho docente com a necessária eticidade, diante da sala de aula e do mundo, condição fortalecida pela pedagogia do exemplo e pela abertura para as mudanças democráticas. Essas perspectivas desprezam práticas discriminatórias, por meio da permanente reflexão crítica sobre os fazeres, além de reafirmar a importância da identificação cultural. Esses elementos precisam se presentificar no currículo trabalhado nos cursos de licenciatura:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (Freire, 1996, p. 45).

O segundo capítulo, “Ensinar não é transferir conhecimento”, é um contundente questionamento a um dos pilares da educação bancária, que pela própria metáfora utilizada pelo autor, os saberes são devolvidos conforme foram recebidos em uma correspondência estática. Possivelmente em decorrência disso, reafirma a concepção de que uma das marcas humanas é a compreensão de que somos seres inacabados e condicionados, mas não determinados: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser



determinado”. (Freire, 1996, p. 53). Uma condição importante para a construção das aprendizagens.

Outra repercussão desse modo de pensar, de que o processo formativo não se caracteriza por uma cadeia de transmissão, mas sugere movimento, participação, um contexto que leva em conta a defesa da autonomia discente, o que exige do educador ou educadora, sentimentos pessoais e profissionais, como o bom senso, alegria, esperança e humildade. Nessa lista, enxerga a curiosidade como ferramenta relevante na atualidade cibernética, considerando principalmente o peso dos recursos digitais, observa que há um “[...] excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa”. (Freire, 1996, p. 18). Evidencia um olhar atento, mas não subalternizado.

A rejeição à pedagogia tradicional também passa pela leitura da realidade, do entendimento que a mudança pode acontecer, um exercício que inclui a defesa dos direitos docentes e que pode ser favorecido ao lado de outras lutas sociais, com potencial de ampliação do entendimento que: “[...] a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de Deus [...] tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia”. (Freire, 1996, p. 41). Um exemplo que o autor utiliza para ilustrar a importância do conhecimento crítico.

Assim, o amplo olhar de Paulo Freire (1996) para a educação é explicitada no terceiro capítulo, talvez o mais filosófico desse livro: “Ensinar é uma especificidade humana”. E mais uma vez observamos como a visão ampla e contextualizada do sentido de educar na sociedade, inspira os processos formativos de âmbito formal. E nesse ofício, a prática de gerir a própria formação é uma exigência importante para a profissionalidade que lida diariamente com o conhecimento, recurso importante para



a construção da segurança profissional: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (Freire, 1996, p. 47).

Desse modo, a educação permanente, o compromisso com o saber, poderá contribuir na construção de valores como generosidade, liberdade, autoridade, a importância da escuta pedagógica, da disponibilidade para a dialogia, gostar dos/as estudantes, com o entendimento político que a educação pode promover intervenções transformadoras na sociedade. Uma percepção reiterativa que evidencia que a educação é ideológica, é um ato político porque os projetos formativos têm endereçamentos sociais, são construídos para atender determinados sujeitos e demandas.

A leitura do pequeno grande livro, “Pedagogia da Autonomia”, nos mobiliza a ampliar nossa compreensão para a função docente em uma perspectiva ampliada, que reconhece a articulação entre educação e sociedade, as reciprocidades que envolvem o educar, o aprender e o ensinar. Significa dizer que as reflexões freireanas, pensam o espaço escolar a partir das múltiplas experiências humanas.

II - Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente (Libâneo, 1998)

[...] o mundo contemporâneo pede uma participação ainda maior da escola. Se valorizávamos a escola num momento em que tínhamos mais certezas em relação aos seus objetivos pedagógicos e políticos, especialmente na luta contra as desigualdades e a marginalização social, hoje ela aumenta de importância. [...] conjugam-se os avanços científicos e tecnológicos na microeletrônica, bioenergia, informática e meios de comunicação, com a globalização da economia que é, na verdade, a mundialização do capitalismo. Essa associação entre ciência e técnica acabaram por propiciar mudanças drásticas nos processos de produção e transformações nas condições de vida e de trabalho em todos os setores da atividade humana. Essas mudanças mexem diretamente com a escola. (Libâneo, 1998, p. 2).



A segunda referência que propomos nesse exercício de antecipação/verificação do perfil docente para o século XXI é o livro de Libâneo (1998), que também propôs elementos reflexivos para a docência considerando as mudanças evidenciadas no século XXI. O próprio título suscita uma provocação: será que ainda há espaço para o fazer docente na sociedade da informação e do conhecimento, no contexto da sociedade pós-moderna? O fantasma que a máquina poderá substituir o exercício docente está mais próximo?

A descrição do cenário pós-moderno marcado pela velocidade da informação e de outras nuances do sistema produtivo, é apresentado no primeiro capítulo: “Profissão Professor ou Adeus Professor, Adeus Professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes”. Mas, como a escolarização se relaciona a esse contexto? Que escola precisa ser reinventada a partir dessas interpelações? E o que responsabilidade cabe à profissão docente? Dentre outros aspectos, aponta que o enfrentamento a esse presente desafiador, exige um reordenamento não subalternizado desse ofício, “[...] a luta por uma formação de qualidade, por uma cultura *do profissionalismo*, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade [...]” (Libâneo, 1998, p. 21). Adverte que a má formação docente está diretamente relacionada a um insuficiente processo formativo.

Nesse processo de reatualização da tarefa docente, Libâneo propõe conexões entre a Universidade e a escola: “É preciso, também, uma ligação maior da formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns” (Libâneo, 1998, p. 21). Talvez essa proposta se aproxime da política pública materializada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) coordenada pelo governo federal em colaboração com as instituições de educação superior.



Pelas experiências construídas com o PIBID, entendo que há um movimento maior da Universidade para a escola, de modo a possibilitar que estudantes em formação vivenciem as rotinas desse ambiente. Isso é interessante, mas por outro lado, a sugestão de Libâneo, em nosso entendimento, aponta para a vinda de docentes iniciantes ou experientes para a Universidade de modo a possibilitar dialogias entre formação e ação, dimensão qualificadora da preparação para o mundo do trabalho.

Na discussão “As Novas Tecnologias da Comunicação e Informação, a Escola e os Professores”, o autor destaca a necessidade das docências dominarem o conhecimento tecnológico para além do uso das ferramentas digitais, mas que eduque as suas múltiplas utilizações de forma crítica, de modo a não ficar refém delas, traduzido na demanda por “Uma leitura pedagógica dos meios de comunicação” (Libâneo, 1998, p. 56).

A didática contemporânea não pode mais ignorar esse importante conteúdo que são as tecnologias da comunicação e da informação, tanto como conteúdo escolar quanto como meios educativos. É na escola que se pode fazer, professores e alunos juntos, a leitura crítica das informações e familiarizá-los no uso das mídias e multimídias (Libâneo, 1998, p. 34).

Em tempos em que utilizamos tanto tempo nas telas, o autor alerta para a exigência da apropriação do conhecimento digital, tendo em vista a formação cidadã crítica, bem como a interlocução de qualidade com os estudantes, o que nos remete à análise de (Prensky, 2001) sobre os nativos e os imigrantes digitais. Considerando a importância social atribuída a essa temática no mundo capitalista da atualidade, o não saber pode ampliar as desigualdades sociais, principalmente pela vulnerabilidade frente ao gigantismo espacial da virtualidade.

Uma estratégia de enfrentamento aos desafios postos pelo mundo digital, é explicitado no terceiro capítulo: “Sobre Qualidade de Ensino e Sistema de Formação Inicial e Continuada de Professores – Notas preliminares”. Para o autor, um dos elementos fundamentais para a melhoria da educação tem relação direta com os



processos formativos de perspectiva crítica. Nessa direção, a tecnologia ao invés de ser temida, pode ser utilizada na conexão de aprofundamento de saberes. Avalia que na direção contrária, um aspecto enfraquecedor da educação é a desvalorização da profissão docente.

As orientações pedagógico-curriculares, constituem as premissas que traduzem as modificações ocorridas nas práticas sociais para o ambiente escolar. E possivelmente, é em função dessa mediação que se sustenta um argumento importante da necessidade da escola na sociedade pós-industrial: “Ao contrário, pois, do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre” (Libâneo, 1998, p. 10). Assim, a formação docente é significativa em uma perspectiva em que o processo educativo escolar opera como recurso crítico-reflexivo, situação que demanda iniciativas formativas correspondentes:

[...] sua presença é indispensável para criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significado às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais (Libâneo, 1998, p. 11).

Após 27 (vinte e sete) anos de sua publicação, as reflexões de Libâneo (1998) disponibilizam um texto crítico e que ainda ajuda a explicar aspectos do reordenamento da política capitalista na era digital alinhado ao sistema da globalização econômica. Diferentes impactos são produzidos a partir disso, como o gigantismo das empresas, principalmente aquelas que operam com informação em larga escala, o consumismo desenfreado das compras online, o ataque diuturno à soberania nacional e as implicações na redução das responsabilidades sociais com a precarização da vida de milhões de pessoas.

Esse cenário marcado pelas alterações sociais produz impactos na escola e pressionam para reatualização de uma ética formativa, sobretudo porque nessa lógica



a educação não é mais vista como direito, mas como serviço, reeditando o dualismo educacional, em 1ª classe e 2ª classe. Acrescentaria, como um desses aspectos, o *homeschooling*, situação em que pais e mães se colocam como agentes de formação domiciliar, pressionando governos por políticas de dispensa da docência e a escola. Uma evidência que aponta para posturas conservadoras por desconfiança do conteúdo escolar, sobretudo na abordagem de temas da diversidade e inclusão e, que neste ataque pode se vislumbrar a desvalorização do trabalho docente.

No decorrer da leitura do livro: “Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente (Libâneo, 1998), o autor apresenta uma série de exigências necessárias à profissão docente. A expectativa é que represente um tempo de preparação, aprofundamento para uma efetiva participação ética nos contextos sociais. Leva em conta as análises da conjuntura nacional e internacional e é o olhar para esse cenário que justifica a presença da escola e das docências no mundo do século XXI.

III - Dez novas competências para ensinar - (Perrenoud, 2000)

As competências não são elas mesmas saberes, [...] ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subtendidas por esquemas de pensamento [...] que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. (Perrenoud, 2000, p. 15).

O livro “Dez novas competências para ensinar” do sociólogo suíço Philippe Perrenoud foi publicado no Brasil em 2000. Significa dizer que há 25 anos essa leitura vem fazendo parte da rotina de estudantes, docentes, pesquisadores e pesquisadoras do campo educacional no país.



A visibilidade desse referencial possui relação direta com a discussão e disponibilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos noventa na gestão de Fernando Henrique Cardoso.

Particularmente nesta obra, o autor elencou dez ações/reflexões que podem ser pensadas para o contexto educativo. Em uma visão ampla, explica que: “A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. (Perrenoud, 2000, p. 15). É possível notar que a articulação entre saber e saber fazer constitui um binômio observado ao longo do trabalho do autor.

O conjunto de dez competências esperadas para o fazer de professores e professoras na temporalidade do século XXI, envolve concepções, saberes e práticas referentes à gestão pedagógica, atenção sistemática às aprendizagens dos estudantes, estabelecimento de relações interpessoais com a comunidade escolar, o uso de recursos digitais, enfrentamento de dilemas da profissão e formação continuada.

- 1- Organizar e dirigir situação de aprendizagem
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
- 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
- 5- Trabalhar em equipe
- 6- Participar da administração da escola
- 7- Informar e envolver os pais
- 8- Utilizar novas tecnologias
- 9- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão
- 10- Administrar sua própria formação contínua

Para Perrenoud (2000), é tarefa fundamental de um bom professor ou professora saber “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” ao longo de sua carreira profissional. É muito interessante esse primeiro encaminhamento que ele



propõe para o fazer docente, porque nos aproxima das atividades que desenvolvemos no dia a dia formativo. Efetivamente essa condição inicial é uma exigência crucial na educação. O processo de organização e gestão das aprendizagens, exige o conhecimento do conteúdo da referida disciplina, especificação dos objetivos, planejamentos das sequências didáticas, reflexão que se aproxima do pensamento freireano: “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (Freire, 1996, p. 49).

Durante a aula, é preciso negociar com os interesses dos estudantes de modo a envolvê-los em atividades investigativas, levar em conta o que pensam quando estão aprendendo, o que pode evidenciar erros de compreensão, uma situação que exige intervenção pedagógica. O exercício docente, de acordo com Perrenoud (2000), demanda “Administrar a progressão das aprendizagens”, que é a segunda competência. Para avaliar se a turma está aprendendo e como está aprendendo tendo em vista os ajustes no processo educativo, é preciso dispor de saberes a respeito das teorias educacionais – as finalidades do ensino e os ciclos de aprendizagem¹. A mobilização desses conhecimentos pode possibilitar uma performance mais justa nas decisões de progressão. Assim, a observação e a avaliação discente em uma perspectiva formativa, ou seja, de maneira contínua, pode favorecer a administração de situações-problema de acordo com o nível do conhecimento da classe.

O olhar para o desenvolvimento estudantil continua na terceira competência: “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”. Significa afirmar que ser professor ou professora envolve a compreensão de que as turmas que

¹ De acordo com Perrenoud “Os ciclos de aprendizagem são sinônimo de profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; é uma verdadeira inovação, que assusta uma parcela dos professores e dos pais e requer novas competências (2004, p. 12). No Brasil, os ciclos constituem um modelo de organização escolar como possível alternativa ao modelo seriado, previstos no artigo 23 da LDB 9394/1996. Em algumas experiências (Mainardes, 2007; Teixeira; Moura; Fernandes Silva; Moreira, 2022) a proposta cíclica tem sido implementada como um reordenamento de ampliação dos tempos de aprendizagem e estratégia de combate à exclusão na escola.

encontrará pela frente, no decorrer de sua carreira profissional se caracterizarão pela heterogeneidade. Uma situação que implica no fornecimento de apoio articulado de modo que possa atender estudantes que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem. Ação que pode ser propiciada por todo o grupo por meio da cooperação e do trabalho entre pares.

A concepção construtivista, na qual Perrenoud (2000) se apoia para produzir suas elaborações, aponta para a importância de “Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho”, a quarta competência, que se aproxima das reflexões anteriores. Expressa um conjunto de desafios para o ofício docente na medida que sugere que os professores e professoras têm um papel importante no significado de estudar. Em que momento os saberes escolares passam a fazer sentido para os estudantes? Por algumas pessoas passam pela escola e isso parece ser algo quase insignificante? Por que algumas pessoas não veem sentido no estudo de determinado conteúdo? Por que não há estabelecimento de conexão entre aquilo que é vivido no ambiente escolar e aquilo que é vivido na prática social?

Então essa discussão ela é muito interessante porque evidencia como esse trabalho de mobilização é importante na medida que pode contribuir para que as pessoas que chegam até a escola possam ter experiências mais significativas com repercussão ao longo de suas vidas. Assim, entende que é possível ajudar os/as estudantes a construírem uma relação melhor com o saber, isso pode acontecer na medida em que compreenderem de forma mais aprofundada o significado da educação formal. Sugere algumas estratégias, tais como: a criação de instituições colegiadas para definição de regras de convivência, de situações em que o próprio aluno possa fazer o balanço do que está aprendendo (autoavaliação), além da possibilidade de dispor de outras atividades didáticas de acordo com seus interesses, contexto que pode favorecer o surgimento de um projeto pessoal.



Para Perrenoud (2000) além de saber gerir uma sala de aula por meio de uma atuação dinâmica com o coletivo estudantil, as redefinições da atuação docente extrapolam esse espaço, pois é necessário que o docente do século XXI saiba “Trabalhar em equipe”, a quinta competência. É muito interessante porque nessa competência ele se refere a dois termos: grupo e equipe, sugerindo que há diferenças. O agrupamento inicial está ali por uma série de motivos, no entanto, a formação de equipe tem a ver com aproximações entre as pessoas, descoberta de afinidades com um determinado colega, por exemplo.

As ações desse coletivo podem resultar em novas formas de pensar, de fazer, em atos favoráveis e necessário ao processo formativo, um desafio que ainda precisa ser alcançado pela escola e seus sujeitos. Essa instituição se configura como um efetivo ambiente educativo, em que trabalhar e formar, são atos inseparáveis: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (Nóvoa, 1995, 26)

A dimensão de “Participar da administração da escola” é a sexta competência, estabelece possível relação com a gestão escolar, a docência não se limita à sala de aula. Demanda atos diretivos como condução de reuniões, além da formação ou reorganização de equipes, o que exige o conhecimento do pensamento do grupo que pode ser materializado em um projeto coletivo, por exemplo. Um instrumento importante que pode reduzir tensões ou conflitos interpessoais relacionados ou não a problemas profissionais. Como na reflexão anterior, exige a elaboração coletiva de um projeto educativo, que contemple a coordenação e/ou direção da escola e seus recursos. Nesse processo, a participação estudantil é fundamental devido ao caráter formativo propiciado por essa ocasião, podendo ampliar ou não a discussão a respeito dos ciclos de aprendizagem. (Perrenoud, 2000).



O desenvolvimento de atividades em equipe possivelmente se estende até a comunidade. Essa afirmação leva em conta a sétima competência: “Informar e envolver os pais”, um diálogo da maior importância porque a escola precisa se constituir como um espaço de colaboração e partilhamento de responsabilidades na formação de crianças, jovens e adultos que acessam suas dependências.

Essa relação muitas vezes é marcada por tensões, conflitos, desentendimentos, pois se de um lado a escola tem uma determinada proposta formativa, de outro, pais e mães também possuem concepções de educação que nem sempre são convergentes com ela. Assim, o autor aponta essa competência que é aprender a saber fazer esse diálogo, essa comunicação de modo que escola e família possam convergir para um projeto formativo com alguns elementos comuns, que seja interessante para os sujeitos em formação.

A antecipação a respeito da utilização de recursos digitais na escola é representada na sétima competência: “Utilizar novas tecnologias”. Possivelmente um dos temas que ainda exige atenção nos processos formativos. Perrenoud elenca uma série de conhecimentos que precisam ser presentificados na rotina docente, que expressam possibilidades de atualização pedagógicas, tais como: apropriação dos saberes da informática, utilização de editores de texto, comunicação à distância, afinidade com recursos multimídia tendo em vista a imersão da cultura tecnológica.

O papel das tecnologias digitais no ambiente escolar em 2000 era desafiador, tempo de classificação dos nativos digitais – referência às pessoas que já nasciam nos ambientes virtuais e os imigrantes digitais – a geração anterior a esses recursos (Prensky, 2001). Na época a leitura que havia um grande distanciamento entre a escola e esses recursos: “A maioria dos professores não faz parte dessa geração tecnológica, e, por isso, têm muita resistência para compreender essas inovações”. (Barros; Carvalho, 2011, p. 214). Considerando que já se passaram um pouco mais de duas décadas e embora as evidências empíricas apontem que o uso das tecnologias



digitais tenha sido ampliado, sobretudo em função do confinamento decorrente da pandemia de covid-19 em 2020 e 2022, a exclusão, ainda persiste:

No contexto educacional brasileiro, a violência da infotécnica é evidenciada pelas desigualdades e assimetrias quanto ao seu uso nesse locus, pois, além da falta de equipamentos para o uso pedagógico das TICs e da internet, há inúmeros professores(as) que não conseguiram acompanhar as constantes mudanças tecnológicas em curso na atualidade (Pereira, 2022, p. 192).

Assim, mesmo que o período pandêmico, por força do isolamento social tenha obrigado as pessoas, no ambiente escolar e comunitário, a lidar com as tecnologias, ainda há um caminho a percorrer. É preciso levar em conta que, dentre outros fatores, o acesso a equipamentos de ponta e o conhecimento correspondente que não é acessível a maioria da população. A apropriação tecnológica na vida e na sala de aula, possui um caráter autoral, ou seja, não se refere a “[...] a tentação de [...] ‘tecnologização do ensino’. Estes caminhos levam [...] a uma secundarização dos professores, ora obrigados a aplicarem materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor” (Nóvoa, 1999, p. 18).

O fazer docente no século XXI, também pode significar a necessidade de ter que “Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão”, a oitava competência. Dentre outros aspectos, o sociólogo da educação (Perrenoud, 2000) aponta que um deles é a produção da violência escolar, pois “Embora as escolas se queixem da violência, não podemos esquecer que também se constituem como agências da desigualdade social que também reproduzem violência [...]” (Neves; Brun; Silva; Gomes, 2006, p. 8), de gênero, raça e sexualidade.

Além disso, aponta a necessidade da escola aprender a lidar com as diferenças culturais “Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais” (Perrenoud, 2000, p. 143), o que inclui a construção também de saberes interculturais (Neves, 2023). A construção de superação pode envolver a elaboração coletiva da produção de regras coletivas, a ampliação de diálogos na sala de aula,



vivências solidárias, por exemplo. A leitura desse capítulo, de caráter altamente filosófico, provoca múltiplas reflexões.

O aprender a ser professor ou professora na contemporaneidade, requer “Administrar sua própria formação contínua”. Isso não significa desobrigação do poder público ou agências formadoras de suas responsabilidades nessa questão, apenas inclui a dimensão do sujeito nesse processo. Estamos nos referindo à décima e última competência, que significa uma autogestão do conhecimento docente, por meio da formação contínua, expressão da autonomia profissional. De acordo com o autor, essa competência “[...] condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras” (Perrenoud, 2000, p. 155). Tem relação direta com a própria lógica da dinamicidade do conhecimento.

Essa visão da formação continuada nos remete às recomendações do educador português, na medida que devem promover “[...] a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1995, p. 27), bem como às premissas do pensamento freireano, em que: “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 13), movimentos que traduzem a dinamicidade de se pensar sistematicamente sobre o que faz com vistas ao aperfeiçoamento dela.

A reflexão proposta neste texto a partir de aspectos do livro de Perrenoud (2000) para além de um resumo, tem a intenção de provocar o desejo de conhecer, ler esse escrito e tirar suas próprias conclusões. Significa dizer que a percepção aqui apresentada trata de um olhar particular, uma vez que estabelece dialogias com o trabalho formativo que temos desenvolvido em diferentes cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O mundo do século XXI tem se caracterizado por um conjunto de termos, tais como: globalização, sociedade capitalista pós-industrial, tecnologias digitais, dentre outros. Nesse contexto, a educação escolar é convocada para se repensar e atualizar. De um lado, é pressionada pelas forças do capital para se identificar como serviço e, de outro, numa visão crítica, é tensionada para se posicionar como um direito inalienável de todas as pessoas.

Esses elementos mobilizaram o presente artigo que trata de apresentar uma reflexão a respeito das exigências para a formação docente no século XXI a partir da retomada das contribuições teóricas de Freire (1996), Libâneo (1998) e Perrenoud (2000), por meio da pesquisa bibliográfica.

A releitura desses textos, possibilitou compreender o quanto são pertinentes na atualidade. Significa dizer que eles ainda têm muito a dizer sobre a formação docente necessária para o século XXI. Dentre outros elementos, esse tempo exige docências reflexivas que devem pensar sobre o que fazem, que se apropriam dos recursos tecnológicos, que construam uma relação de bem querer com os/as estudantes, que assumam a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional dado à dinamicidade do próprio conhecimento e que lutem para assegurar suas participações na implementação das políticas educativas.

O reconhecimento da importância dos referidos textos em nosso fazer profissional é relevante na medida que possibilita um estabelecimento dialógico circunscrito a uma determinada temporalidade, além de oportunizar a realização de um balanço pedagógico do que foi feito, daquilo que ainda não foi possível fazer e das novas demandas que se vêm se colocando no presente.

A leitura realizada possibilitou a identificação de elementos comuns, assim como de observação de determinados aspectos mais destacados por um ou outro autor e também, a ausência de agendas, como a sustentabilidade, as emergências climáticas,



as identidades culturais, por exemplo. No entanto, a nosso ver, a Educação crítica, que se presentifica nas três abordagens, assim como as análises produzidas que reconhecem as conexões entre educação e sociedade, bem como o peso da tecnologia digital nos processos formativos, contribuem para a inclusão de novas temáticas.

Muitos são os desafios que precisam ser traduzidos nos programas de formação docente de caráter inicial ou continuado tendo em vista a materialização de práticas pedagógicas críticas, amorosas, solidárias e inclusivas. Daí que a (auto) preparação de professores e professoras constitui uma estratégia possível, relevante e esperançosa para continuar interpretando e enfrentando as perversidades que se atualizaram e produzem de forma ininterrupta, a brutalidade da exclusão.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. d. G.; CARVALHO, A. B. G. C. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC.; CARVALHO, ABG., (orgs.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 209-232.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [digital]. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. Entrevista José Carlos Libâneo - Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Pensar a Prática**, n. 1, p. 1-21, jan./jun.1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do autor, 2002.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Josélia Gomes; BRUN, Diléia da Silva; SILVA, Vaneska José Nunes da Silva; GOMES, Viviane. Didática, para que? Refletindo o processo de ensinar e aprender



matemática... Revista Iberoamericana de Educación. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 40/2, 10 de octubre de 2006.

NEVES, Josélia Gomes. **Didática Intercultural Indígena** – A Educação Ameríndia e seus processos próprios de aprender e ensinar. In: Anais XXI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino [recurso eletrônico] Uberlândia: FAGED/UFU, 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa/Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, 1999.

TEIXEIRA, C. de J.; MOURA, E. M. B. de; FERNANDES SILVA, E.; MOREIRA, G. E. Ciclos de aprendizagem no Distrito Federal: o fluxo escolar no período de 2014 a 2019. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 16, fevereiro de 2022.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Os desafios do uso da tecnologia digital na educação em tempos de pandemia. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 187–205, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

