

**Formação inicial de professores para a Educação Básica no século XXI: novos sujeitos,
novas demandasⁱ**

Initial teacher education for Basic Education in the 21st century: new subjects, new demands

Geisiel Antônio de Moraes Cassimiro
Diógenes de Oliveira e Souza
Aparecida Maria Almeida Barros
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Catalão-GO-Brasil

Resumo

Neste estudo, buscou-se compreender, a partir de uma revisão bibliográfica, as demandas para a formação inicial de professores no Brasil, face aos novos perfis de alunos que vêm se configurando, a partir das mudanças sociais e culturais do século XXI. O atual contexto, permeado por diversas transformações, instiga novas formas de aprender e de ensinar e, por conseguinte, repercutem novos desafios no preparo dos professores. O conceito de experiência de Dewey, auxilia na compreensão de determinadas demandas do aluno da atualidade, quanto a valorização de suas experiências, em especial relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Novos modos de imersão na chamada cibercultura inserem alunos e professores como protagonistas de distintas experiências, que convergem ambos para a sala de aula. Na discussão conceitual, visualizamos a pertinência de conceber os agentes educativos enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação; TIC.

Abstract

This study sought to understand, based on a bibliographic review, the demands for initial teacher education in Brazil, given the new profiles of students that have been taking shape, based on the social and cultural changes of the 21st century. The current context, permeated by several transformations, instigates new ways of learning and teaching and, therefore, reflects new challenges in the preparation of teachers. Dewey's concept of experience helps to understand certain demands of today's student, regarding the appreciation of their experiences, especially related to Information and Communication Technologies (ICT). New modes of immersion in the so-called cyberculture insert students and teachers as protagonists of different experiences, which both converge in the classroom. In the conceptual discussion, we visualize the relevance of conceiving educational agents as active subjects in the learning process.

Key words: Initial teacher education; Education; ICT.

Introdução

Para discutir questões alusivas à formação inicial de professores no século XXI é necessário, antes de qualquer coisa, realizar uma contextualização histórica, a fim de situar o leitor sobre aspectos e transformações experimentadas na e pela educação ao longo do tempo, assim como possíveis reflexos na conformação da Educação Básica no Brasil.

O conhecimento da e sobre a realidade, desde os tempos mais remotos, fora uma marca da ação do homem em diferentes tempos e espaços, mas, é na Grécia Antiga, por volta dos séculos V e IV antes da era cristã (a.C.), que certa preocupação com a formalização do conhecimento se tornou uma questão recorrente, assim como a sistematização de novos modos de organizar o saber, perpassados pela aplicação de determinados métodos. (NOVAES, 1996). Embora o acesso fosse limitado aos homens livres integrantes da polis, os filósofos clássicos tiveram o mérito de pensar e organizar os saberes sob novo sistema de pensamento, inaugurando novo processo de conhecimento sustentado na percepção da razão.

O exercício do homem em conhecer e explicar a realidade assumiu formas e contornos diversos ao longo do tempo. Na Grécia Antiga, por volta do século V a.C., por exemplo, a compreensão da realidade das coisas esteve relacionada, a priori, com o pensamento mitológico e, posteriormente, com a habilidade reflexiva que se desenvolveu através do uso do logos (razão). Segundo Wolf (1996), os gregos, ao perceberem a potencialidade do uso da razão, com o advento da democracia na política grega, difundiram um modo de compreender a realidade centrado nos princípios de isegoria e isocrítica, a fim de que pudessem conduzi-los o mais próximo do conhecimento verdadeiro. Assim, quando o homem começa a organizar o seu pensamento, distanciando-se das injunções mitológicas e religiosas, tem-se a sistematização de uma nova forma de conhecer a realidade, responsável por influenciar futuramente as sociedades mundo afora.

O uso da razão, começou a ser disseminado pelos filósofos aos seus discípulos, ao mesmo tempo em que os chamados sofistas o fizeram, exclusivamente, para aqueles que poderiam pagar para obtê-lo. De acordo com Wolf (1996), podemos inferir que o ideal de educação grega no século V a.C., estaria voltado para a formação do cidadão que pudesse tornar-se dirigente da polis (cidade-Estado grega) ou ocupar cargos elevados da sociedade, em que a valorização do desenvolvimento da capacidade da retórica para a sua aplicação na

democracia política se efetivasse. Percebe-se, que com esse ideal de educação, não havia uma preocupação de formação para todos os indivíduos que compunham a sociedade grega, tampouco para os trabalhos manuais.

Considerado o longo percurso que atravessou os séculos do final da antiguidade e os primeiros séculos da era cristã, na prevalência dos padrões estabelecidos pela visão da filosofia clássica, é na Idade Média, mais precisamente, que se tem a origem de uma instituição específica para tratar da educação em espaço próprio, ou seja, a educação escolarizada admitida em um determinado espaço, onde se aplicava os ritos e métodos próprios, a fim de tratar questões do ensino. Com o surgimento das primeiras universidades no formato de cátedras do conhecimento, os mestres que se ocuparam do ofício, alçaram o prestígio e reconhecimento enquanto intelectuais, na conformação de um modelo de profissional distinto. Despontaram, sobretudo, na definição de métodos pelos quais o conhecimento fora transmitido e operacionalizado. A criação dos colégios a partir do século XIV, na maioria vinculados às ordens religiosas, a expectativa de instrução institucionalizada definiria novos modos de organização do ensino, o que, a rigor, implicaria na responsabilidade do ofício e na necessidade de uma formação específica, descolando, gradativamente, da preparação religiosa promovida nos seminários. Ainda que de modo embrionário, com o incremento do ofício dos mestres, estariam colocadas as condições para a demanda de formação de professores para os novos modelos de sociedade que se desenhavam. (LE GOFF, s/d).

Com o advento da modernidade e o crescimento das cidades, considerado o processo de mudança dos modos de produção - do feudalismo para o capitalismo, observou-se um aumento significativo da população urbana e a necessidade de adequar a educação aos anseios das novas configurações sociais, econômicas e culturais. Especialmente no Brasil, é a partir da Reforma Pombalina datada do início do século XIX, que se tem pela primeira vez, a preocupação com a formação de professores para a realização de um projeto de educação pelo Estado direcionado a uma parcela maior da sociedade. (BOTO, 2010).

Reservadas as características e condições históricas, nas quais ocorreram as transformações da sociedade e dos modos de organização do conhecimento em diferentes épocas, as circunstâncias do Brasil, colonizado pelos portugueses, com a prevalência da mão de obra escravizada por mais de três séculos, conservou um passivo histórico relacionadas à

Formação inicial de professores para a educação básica no Século XXI: novos sujeitos, novas demandas

educação escolarizada, cujas implicações se desdobravam desde a inexistência de escolas, a prevalência de professores leigos e o elevado contingente de analfabetos. Na premência de demandas diversas, evidenciam-se processos distintos de apropriação e de modos de organização do conhecimento, reverberando, sobretudo, na maneira como se deu o aparelhamento do estado, na instalação de instituições e de processos formativos, incluindo a formação de professores.

Dito isto, para situar que, notadamente no contexto do século XX, a questão da formação inicial de professores no país ganhou atenção através de leis vinculadas a um projeto de sociedade democrática, trazendo, como pano de fundo um sistema enraizado no capitalismo industrial, colocando limites a uma educação verdadeiramente efetiva, direcionada a toda a população. A propósito dos aspectos que permearam a legislação republicana ao final do século XIX,

Uma república cujos marcos regulatórios ambicionaram o alinhamento com as ideias positivistas e liberais de inspiração europeia, porém, no plano interno, fundada sob uma conjuntura social frágil quanto aos mecanismos de inserção e participação social pela via dos direitos. Governo desprovido de ações políticas que se convertessem em programas capaz de assegurar a inserção dos excluídos herdados do sistema anterior. A necessidade de equalizar a instrução primária no sentido de reduzir o analfabetismo, ressoava em intensidade com outros problemas de ordem pública e social, tais como propriedade, moradia, saúde, saneamento, trabalho, renda, enfim, os subsídios suficientes para assegurar a condições mínimas de existência a uma fração significativa da sociedade que, oriunda da estrutura escrava, se manteve desgarrada das propriedades rurais, sem abrigo definido nos espaços urbanos. Sob tais contradições e complexidades, assentaram as legislações estruturantes da nascente república. (SANTANA; ALMEIDA BARROS, 2020, p. 3).

Diretamente relacionada às mudanças que ocorreram tanto na educação, como nas sociedades no decorrer da história, visualiza-se a figura do aluno que, sendo fruto do meio social, histórico e cultural, também veio se transformando com o tempo. Tomando as significativas mudanças que marcaram a modernidade a partir da Revolução Industrial e, atualmente, pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), procuramos identificar elementos que nos permitissem caracterizar o perfil do aluno do século XXI com a finalidade de compreender quais as principais demandas para a formação inicial de professores no Brasil para esse novo sujeito.

Faz-se imprescindível compreender os contextos históricos e sociais de formação de professores, bem como os perfis de alunos correspondentes, a fim de que a prática pedagógica do professor esteja em consonância com a realidade do aluno. Nessa perspectiva,

entendemos que uma educação significativa é aquela capaz de dialogar com o contexto vivido pelo aluno, evidenciando as necessidades impostas em cada realidade. Desde Kant (2012), Durkheim (2013) e Dewey (1936), sob distintas percepções, ancorados nos respectivos contextos, já se colocava a premissa segundo a qual, a educação que se realiza no presente prepara as gerações futuras.

No século XXI, o aluno não espera mais aprender mecanicamente apenas os conteúdos das disciplinas específicas do currículo. Segundo Charlot (2020), o professor dotado da mera informação já estaria superado, portanto, convém situar sob novos paradigmas a formação e o ofício do professor. Para um aluno conectado e imerso em diversos tipos de informações, requer que a escola seja um espaço aberto ao diálogo e que o professor, mediador do conhecimento, o acolha como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, que valorize as experiências, ao mesmo tempo em que, juntos possam experimentar modos de construir o conhecimento sobre o mundo que os cerca.

Inferências históricas para a formação de professores no Brasil

Situamos na Idade Média, com Le Goff (s.d) para destacar que a educação esteve, prioritariamente, relacionada à Igreja Católica, de modo que razão e fé cristã pudessem trilhar harmonicamente o mesmo caminho. Enquanto na Alta Idade Média a educação tinha como função a integração dos sujeitos a uma sociedade de ordem autoritária e hierarquizada, no período conhecido como Baixa Idade Média, entre os séculos XII e XV, o autor aponta que, sob a influência de novos formatos de cidade, instituições, homens do conhecimento e de comércio, desenvolveram-se novos modelos de instituições de ensino vinculados à Igreja. Como exemplo dessas instituições de ensino, Le Goff (s.d) destaca as escolas monásticas direcionadas, essencialmente, à educação de alguns privilegiados pertencentes ao clero e à nobreza.

Para Le Goff (s.d.), o professor medieval aparece como mestre das escolas urbanas e a sua função é pensar e ensinar o seu pensamento. Trata-se de um indivíduo sábio, pensador de profissão e professor. Nas palavras de Le Goff (s.d, p. 30) “um homem cujo ofício é escrever ou ensinar, de preferência as duas coisas a um só tempo, um homem que, profissionalmente, tem uma atividade de professor e de erudito, em resumo um intelectual.” O autor afirma ainda que, paralelo à profissionalização do intelectual de ensino, consolidaram-se também as universidades no ocidente. A configuração da instituição escola, por meio das

Formação inicial de professores para a educação básica no Século XXI: novos sujeitos, novas demandas

universidades e dos colégios, influenciaram consideravelmente os modelos desses tipos de instituições que se desenvolveram na Idade Moderna.

De acordo com Souza (2018), é com os jesuítas, por volta do século XVI, que a história da educação no Brasil é inaugurada, a princípio com a finalidade de catequizar os índios e, depois, voltando-se para a educação dos filhos da classe dominante. A autora sublinha que os professores que não integravam a ordem religiosa, eram submetidos a avaliações rigorosas, a fim de que pudessem reproduzir com fidelidade e comprometimento os dogmas e ensinamentos cristãos.

O meio em que se inaugura a educação no Brasil é notadamente permeado por certo descomprometimento com uma parcela da sociedade que, por não corresponder à burguesia colonial, não era contemplada por essa possibilidade de educação. Souza (2018) acrescenta que a educação jesuítica perdurou no país por aproximadamente dois séculos, através de um método bastante conservador, elitista e excludente, tendo nos dogmas da Igreja a base para a sua disseminação.

Segundo Araújo (2018), no final do século XVII e ao longo do século XVIII, apesar de a educação ainda estar relacionada à Igreja Católica, ela começava a esboçar certo desprendimento dessa instituição, visualizando uma educação leiga e mais íntima da filosofia e da ciência que se desenvolviam na época, ligadas ao racionalismo de Descartes e ao empirismo de Bacon. Souza (2018) aponta que nesse período eclodiram as Revoluções Industrial e Francesa, responsáveis por dar novas configurações à economia mundial e à política absolutista vigente, transformando definitivamente as sociedades e o estilo de vida das pessoas contribuindo para a conseqüente ascensão da classe burguesa.

Em meio a essas transformações, no período conhecido como Idade Moderna, cujos aspectos característicos assinalados por Araújo (2018), correspondem à transição do feudalismo para o capitalismo e às mudanças nas concepções de trabalho através da implementação de máquinas a vapor. Na educação, a autora aponta a difusão do livro e o desenvolvimento de um novo perfil intelectual, empregando à educação um aspecto mais social, político e cultural.

No Brasil, a transição entre os séculos XVIII e XIX é marcada, principalmente, pela chegada da família real, período no qual o ensino ainda ligado à Igreja, passou a ser encargo do Estado que o enxergava como uma possibilidade de controlar o povo (SOUZA, 2018). Para

a realização do projeto da educação que almejava o Estado, nesta época, a autora ressalta que foi necessário, dentre outras coisas, a destituição dos jesuítas do seu papel educativo no país. Em consonância, Boto (2010) sublinha que um dos principais marcos desse processo de organização pública de ensino foi a Reforma Pombalina, que objetivava, por meio de aulas régias, uma educação gratuita e a laica.

Apesar dos avanços que a reforma possibilitou, Boto (2010) considera que instalou-se uma relevante problemática nos aspectos de acesso e de qualidade, que reverberaram na educação ao longo dos séculos subsequentes, pois havia claramente nesta proposta, a distinção de educação para uma camada da sociedade correspondente à nobreza, a qual recebia um ensino capaz de conduzir seus membros às universidades, e outra camada popular, que permitia, minimamente, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo.

Souza (2018) complementa que é nesse contexto que se observa, pela primeira vez no país, a necessidade de oficializar e profissionalizar a profissão de professor, contudo, ressalta a autora, que é só após 1820 sob o ideário iluminista, que acontecerão, de fato, as primeiras experiências de preparação de professores, em especial, para o ensino das primeiras letras, com a criação das Escolas Normais.

A esse respeito, Gatti (2010) assinala que através da Escola Normal, a priori, que a formação de professores se realizava. A autora afirma também que a formação era direcionada para a atuação na educação infantil e no ensino primário. Segundo a autora, a preocupação com a formação docente para atuação no ensino secundário, que hoje engloba tanto os anos finais do fundamental quanto do ensino médio, é recente, e remonta ao início do século XX, particularmente nos últimos anos da década de 1930, quando à “formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com as disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura” (GATTI, 2010, p.1356).

O modelo de formação mencionado por Gatti (2010), ficou conhecido como 3+1 e expandiu-se igualmente ao curso de Pedagogia, possibilitando, dessa forma, a habilitação tanto em bacharel em educação, como licenciado. Com essa habilitação, a atuação do profissional no magistério é regulamentada não só ao ensino de primeiro grau, como em algumas disciplinas do secundário também. É válido destacar, de acordo com Romanelli (1986), que a educação que se desenvolvera no país, até então, centrava-se num modelo

Formação inicial de professores para a educação básica no Século XXI: novos sujeitos, novas demandas

liberal, conservador e dualista, no qual havia um tipo de ensino direcionado às classes mais elevadas da sociedade e outro à camada mais popular, concretizando-se um sistema de educação excludente e desarticulado com os anseios populares.

A partir desse panorama, emergiu no Brasil o anseio por uma reforma na educação que fosse capaz de resolver os problemas sociais do país. Como situa Romanelli (1986), destacam-se, nesse ínterim, a Reforma de Francisco Campos, que apesar de permitir ao governo visualizar os problemas educacionais nacionais, não foi capaz de romper com o modelo de educação liberal aristocrata. Paralelamente, a autora aponta o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, encabeçado principalmente por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, na vanguarda pela reivindicação da necessidade de o Estado assumir o seu papel com uma educação pública, laica, gratuita e, de fato, para todos.

Embora o modelo de formação instaurado pelo sistema 3+1 resultasse na habilitação de licenciados, são as Escolas Normais, como nos mostra Souza (2018), que ficarão encarregadas à preparação de professores para atuação na educação básica até o início da segunda metade do século XX, já que a “grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos” (GATTI, 2010, p. 1357).

O que se percebe com isso é que, ao longo da história da educação brasileira, em especial, no que se refere à formação de professores, não houve, necessariamente, uma preocupação, tampouco a realização de um projeto político que se vinculasse às reais necessidades educacionais do povo.

Romanelli (1986, p. 142) estabelece que o que se concretizou na educação do país até o final do século XX, foi a subordinação da educação ao jogo de forças que travaram os “jovens oficiais progressistas da nova burguesia industrial” com “a presença da parte da velha aristocracia liberal”, que continuava a propagar suas ideias e concepções notadamente desarticuladas da sociedade que se emergia.

Nesse sentido, conforme Souza (2018), verifica-se que apenas por volta do início dos anos de 1980, a problemática da formação de professores para a educação básica no Brasil receberá maior atenção, delineando a necessidade de uma formação global, especialmente aos cursos de Pedagogia que estariam direcionados, prioritariamente, à educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. A autora destaca que, a partir daí, em especial

com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – (Lei 9.394/96) aspectos como igualdade e direito a uma educação de qualidade se propagaram exigindo, portanto, uma reorganização das licenciaturas no país.

Para Gatti (2010), a formação de professores no Brasil no início do século XXI, situa-se pela consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no ano de 2002, quando às licenciaturas foram propostas as Diretrizes Curriculares, através do Conselho Nacional de Educação, que se incumbiu de dar, preferencialmente, o direcionamento para a formação específica de cada área, em detrimento da formação de cunho mais pedagógico.

Deste modo, observa-se, de acordo com Gatti (2010), que o modelo de formação de professores que se tem no Brasil no despontar desse novo século, ainda encontra-se intrinsecamente relacionado com o modelo que se desenvolveu no início do século anterior. Isso evidencia que, dentre outros aspectos, adentramos o novo século e milênio, com um atraso expressivo no atendimento de demandas diversas relacionadas à escolarização básica, se comparado a outros países. A superação do analfabetismo, a universalização da Educação Básica, garantia de vagas nas diferentes modalidades de ensino, são condicionantes que também refletem na formação dos profissionais da educação. Adicionadas às condições de trabalho, valorização da carreira, salários e reconhecimento social, tudo isso configuram expectativas e desafios que implicam nas definições políticas, com vistas ao que se preconiza de humanização e educação almejada no país, no decorrer deste século. São novas demandas inerentes a novos sujeitos, porém, revestidas de velhos problemas de natureza estrutural e política.

Desvelando o perfil do aluno no século XXI

O aluno que se construiu no início da era moderna, como aponta Sobrinho (2010), é caracterizado como um sujeito epistêmico, disciplinado e submisso à racionalidade científica, fruto do contexto e do projeto sociocultural iluminista. Conforme destaca o autor, devido às progressivas mudanças que aconteceram e continuam acontecendo na sociedade capitalista industrial, tal perfil de aluno se viu desarticulado do contexto em movimento, e com isso, exigiu uma outra ressignificação.

De acordo com Hall (1988), surge, a partir de então, influenciada pelas ciências humanas da modernidade, a compreensão do aluno como um sujeito sociológico - aquele que

Formação inicial de professores para a educação básica no Século XXI: novos sujeitos, novas demandas

tem a sua identidade construída a partir da interação social mediada pela cultura ao longo da sua história de vida. A identidade, por esse viés de sujeito histórico, constitui-se por meio de um diálogo permanente entre os mundos culturais exteriores e as diversas identidades que esses mundos oferecem (HALL, 1988), o que nos permite inferir que esse perfil de aluno resulta das relações que se estabelecem coletivamente por meio do entrecruzamento de diversas culturas com as quais o aluno se confronta.

Nas últimas décadas do século XX, presenciamos no Brasil, um período de redemocratização do país, no qual é possível notar relevantes transformações em diversos cenários: econômico, político, social, científico, tecnológico e também educacional. Caminhando para um novo século, tais transformações ganharam forças, por meio do processo de globalização sustentado pelo desenvolvimento da ciência, da tecnologia e, principalmente dos meios de comunicação através da internet, vivenciamos profundas modificações sociais e culturais que permitiram o surgimento de um novo perfil de aluno.

Ao tomarmos o processo de socialização como um elemento fundante na diferenciação de um momento histórico para outro e, conseqüentemente, em uma possível delimitação de perfil de aluno, Belloni (2002, p. 118) destaca que:

Neste início do século XXI, quando o futuro já chegou, observamos novos modelos de socialização e mediações inéditas, decorrentes de artefatos técnicos extremamente sofisticados (como por exemplo a realidade virtual) que subvertem radicalmente as formas e as instituições de socialização estabelecidas: as crianças aprendem sozinhas (“autodidaxia”), lidando com máquinas “inteligentes” e “interativas”, conteúdos, formas e normas que a instituição escolar, despreparada, mal equipada e desprestigiada, nem sempre aprova e raramente desenvolve.

Em consonância, Papert (*apud*, MARTINS, 2012, p. 18), contribui afirmando que, “os cidadãos do futuro precisam lidar com desafios e enfrentar um problema inesperado para o qual não há uma explicação preestabelecida. Precisamos adquirir habilidades necessárias para participar da construção do novo, ou então, nos resignarmos a uma vida de dependência.

De acordo com o autor, verifica-se que aluno aprende ao desenvolver habilidades, sendo que esta forma de aprender não pode ser voltada somente a dar respostas certas ou erradas. Ao contrário, deve-se possibilitar mecanismos para que, ao desenvolver tais habilidades, o aluno possa, ao mesmo tempo, criar novas formas de solucionar os problemas. Contudo, para que isso ocorra, Dewey (1979) afirma que é fundamental considerar a

experiência individual que o aluno traz para a escola, uma vez que o seu desenvolvimento educacional se relaciona diretamente com o processo de ressignificação das experiências que este carrega consigo ao longo da vida.

Observando as mudanças no perfil do aluno, decorrentes do contexto social, cultural, histórico e tecnológico que vem se desenvolvendo, Dewey (1979) apresenta contribuições importantes para a educação do aluno moderno, fundamentadas no conceito de “experiência”, compreendido como resultado da ação de um sujeito sobre o outro e da reação que se lhe é provocada. Conforme o autor argumenta, é na experiência que ocorrem os conflitos e é a partir deles que o aluno busca mecanismos para alcançar a harmonização das coisas, que conseqüentemente, o levará ao aprendizado. Portanto, uma experiência significativa é aquela capaz de proporcionar outras experiências, cabendo a qualidade da experiência dizer se a vivência do aluno foi ou não educadora (DEWEY, 1979).

Cunha (2015) esclarece que o projeto de educação progressista desenvolvido por Dewey, a partir da valorização da experiência do aluno, situa-se na contramão de um modelo de educação tradicional que tem se destacado na educação brasileira desde o último século. No entendimento do autor, trata-se de um modelo de educação articulado com o contexto social atual, cujo objetivo é preparar o aluno para a sociedade (democrática) da qual faz parte, e não na preparação do sujeito para um modelo social vindouro.

Entre outras proposições, Cunha (2015) chama a atenção também para a existência da conexão orgânica entre experiência e afeto, pois, segundo ele, Dewey concebe que a experiência é algo que vivenciamos nos processos reflexivos e que nos mobiliza para solucionar alguma situação. Assim, “os professores deveriam propiciar aos alunos a oportunidade de ter experiências, experiências verdadeiramente significativas para eles. Para isso, os mestres deveriam operar não só no âmbito do conhecimento científico sistematizado” (CUNHA, 2015, p. 264).

Para o autor, cuidar dos aspectos psicológicos faz-se igualmente necessário para que a ação mecânica e robotizada não seja automatizada pelo educador e educando no cotidiano da sala de aula, e dessa forma, não exprima um modelo tradicional de aluno, professor e educação.

Quando consideramos que o perfil do aluno do século XXI é marcado, essencialmente, por sua imersão nas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), Belloni (2002)

Formação inicial de professores para a educação básica no Século XXI: novos sujeitos, novas demandas

adverte que o avanço desses aparatos traz consigo uma séria problemática, especialmente para os países subdesenvolvidos, pois aparece como meio de intensificação da desigualdade social existente no país, revelando-se como mecanismo de exclusão social, que recai também no ambiente escolar. Conforme aponta Buckingham (2010, p. 53):

O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade... é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação.

Disso infere-se que os jovens que já têm acesso a esses artefatos fora da escola, possuem mais vantagens de aprendizagens nas atividades escolares devido a sua experiência prévia, em relação àqueles que não tiveram a mesma oportunidade (SELWYN, 1998). Se de um lado crianças e jovens possuem fácil acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), de outro, há igualmente uma parcela sem acesso por vários motivos, entre eles, condições financeiras e infraestrutura pública.

Essas desigualdades sociais têm afetado a educação de diversas formas, pois, se temos uma parcela de alunos dotados de conhecimento além do seu tempo, temos também uma outra com alunos na mesma faixa etária, que não dispõem do acesso a essas informações e que, em função disso, acabam ficando perdidos em vários contextos das aulas que, influenciadas pelo capital cultural, ignoram sujeitos oriundos de outros contextos culturais.

Esses alunos são conhecidos, segundo Bourdieu (1993) como os “excluídos por dentro”, dado que muitas vezes, se tornam invisíveis pelos professores que, condicionados a essa prática pedagógica hegemônica, não conseguem lidar com as diferenças apresentadas por esses perfis de alunos.

Em suma, observa-se que lidar com o perfil de aluno que tem se desenhado no século XXI, tem sido uma tarefa desafiadora, principalmente quando verificamos que muitos professores que ainda se encontram vinculados a práticas pedagógicas tradicionais em descompasso com a realidade dos alunos e com a tecnologia característica da sociedade atual.

As mudanças nas estruturas sociais e culturais estão cada vez mais aceleradas tanto quanto os avanços tecnológicos, impondo no contexto educacional novas formas de aprender, e exigindo outras formas de ensinar. Em função disso, consideramos

extremamente pertinente realizar uma reflexão, a fim de identificar as possibilidades de formação inicial de professores para o trato pedagógico coerente com o aluno deste novo século.

A formação de professores face às demandas do perfil do aluno do século XXI

Viu-se que anseios por uma educação democrática, de qualidade e para todos, é uma demanda que se desenvolveu ao longo do século XX. No entanto, apesar de observarmos mudanças significativas na forma como ela vem se desenvolvendo no Brasil nas últimas décadas, notamos que ainda estamos longe de chegarmos ao que, de fato, se deseja como proposta educacional apresentada pela Constituição Federal de 1988, que a concebe como um dever do Estado para com a população.

A modernidade, visivelmente marcada pela transição do modo econômico feudal para o capitalista industrial proporcionou mudanças na organização social, no perfil do aluno e, principalmente, na forma de ensinar por meio da instituição escola, que se viu totalmente imersa e influenciada por esse sistema produtivo, demasiadamente preocupado com a atividade técnica e prática, em direção à excelência da produção. Como reflexo disso, na formação de professores, Gatti (2010, p. 1357) afirma que mesmo com mudanças nas leis que regem a educação brasileira, frente às demandas de um novo formato de educação:

Verifica-se nas licenciaturas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação formação disciplinar/ formação para a docência, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX. (GATTI, 2010, p. 1357)

Um dos aspectos que merece destaque na configuração da educação que se desenhou a partir de então, centra-se na figura do aluno que, acompanhando as alterações na respectiva organização social e econômica, delineou um novo perfil com demandas educacionais distintas dos períodos anteriores.

Conforme Belloni (2002, p. 120), as novas gerações que frequentam a escola moderna são oriundas de um contexto social mediado pela tecnologia, que tem provocado “novos modos de aprender mais autônomos e assistemáticos (“autodidaxia”), voltados para a construção de um conhecimento mais ligado à experiência concreta, em contraposição a uma

Formação inicial de professores para a educação básica no Século XXI: novos sujeitos, novas demandas

educação bancária”, que por muito tempo se fez presente na escola brasileira, tendo o professor como sujeito central do processo educativo.

Hoje, com esse novo tipo de aluno, novas formas de aprender e ensinar coloca para o professor a necessidade da reflexão crítica quanto ao seu papel formador, e exige uma ressignificação da sua prática pedagógica. Considerando a compreensão sobre experiência na perspectiva de Dewey, Cunha (2015) considera fundamental que o professor tenha o aluno igualmente como figura central no processo ensino-aprendizagem, a fim de que se realize uma educação verdadeiramente significativa e condizente com o contexto atual, uma vez que é a partir da experiência e do interesse que o aluno traz para a escola, que o professor lançará mão de mecanismos para atingir o seu propósito educativo.

Fundamentando-nos em Dewey (1979), entendemos que ao fazer isso, o professor estará diminuindo a lacuna entre os sujeitos envolvidos (professor-aluno), possibilitando ao aluno reconhecer-se como pertencente ao processo de aprendizagem, situado numa estrutura social, que reflete a sociedade democrática fora da escola, por meio de uma educação para a democracia.

Neste contexto, a formação de professores para o perfil do aluno do século XXI, deve estar em consonância com o entendimento que identifica que a realização de uma sociedade, de fato, democrática, não se relaciona apenas com a propostas de políticas públicas, antes disso, é necessário considerar que ela parte da formação de sujeitos democráticos. Ou seja, a construção de um projeto de sociedade democrática acontece, aprioristicamente, na escola, com condições para que os alunos vivenciem os valores democráticos, assim como éticos e, dessa forma, os expressem na vida adulta fora dela (DEWEY, 1936).

Ao considerar as TIC, enquanto artefatos tecnológicos que possibilita a nova configuração de aluno, compreendemos, de acordo com Dewey (1979) que, ao valorizar o conhecimento e a experiência prévia do aluno sobre as tecnologias, o professor dispor-se-á de um elemento igualmente valioso para a aprendizagem na perspectiva educacional progressiva, o equilíbrio. Pois, conforme o autor tão importante quanto o conteúdo, são os meios ou os métodos pelos quais o ensino se realiza. Daí a necessidade da formação para uma nova postura pedagógica e também de conhecimento sobre esses artefatos que integram a vida dos alunos.

No tocante ao acesso dos artefatos tecnológicos, inspirados na perspectiva de educação democrática deweyana, entendemos, de acordo com Cunha (2015), que a formação inicial de professores deve dar uma atenção especial ao trato com as diferenças culturais presentes na sala de aula, no sentido de a escolar democratizar o contato com elas, diminuindo a distância social entre os diversos sujeitos que integram o contexto escolar.

Nesse sentido, Belloni (2002) é enfática ao afirmar que o uso dessas ferramentas na escola, deve estar direcionado à emancipação dos alunos, em oposição a qualquer possibilidade de dominação ou exclusão que projetos educacionais equivocados podem causar.

Considerações Finais

Ao esboçar um perfil de sujeito característico do século XXI, observamos que os alunos de hoje não são iguais aos alunos do século passado. Apesar de parecer uma afirmação óbvia, é uma questão delicada que se coloca na realidade educacional brasileira no momento. Identificar quem são esses sujeitos permitiu entender como a educação é fluida, movente e como as formas de aprender e de ensinar se relacionam com o contexto social, cultural e histórico correspondentes. Quando afirmamos que o aluno do século XXI encontra-se imerso a um meio tecnológico dinâmico, que possibilita o acesso imediato a uma vasta gama de informações, característico da era digital que vivemos, percebemos como as novas formas de aprender e conhecer colocam em cheque o modelo tradicional de educação que persiste em muitas escolas do país. Assim como a formação inicial de professores, torna-se urgente refletir sobre as formas de ensinar essa nova geração que não mais concebem a escola como único meio de obter conhecimento.

Foi possível concluir, com este estudo, que a concretização de uma formação inicial de professores para um ensino inovador e coerente com os anseios sociais e culturais reais dos alunos, apresenta-se de modo bastante desafiador. Entretanto, possível de ser realizado se partirmos do pressuposto de que, assim como o professor, o aluno é também sujeito da aprendizagem, contrapondo a compreensão que vê o aluno com sujeito passivo, no qual é depositado o conhecimento de fora para dentro.

Assim, consideramos que o desenvolvimento deste artigo permitiu compreender de modo enfático o quão importante é a conciliação de uma formação correspondente ao sujeito que se pretende formar dentro de um determinado contexto de sociedade, que no século

Formação inicial de professores para a educação básica no Século XXI: novos sujeitos, novas demandas

atual se relaciona a uma demanda democrática e digital. Tornou-se evidente também a urgência da reflexão e da mudança nos modelos de formação inicial de professores, bem como da postura destes profissionais diante das inúmeras questões que se colocam no cenário educacional a partir da delimitação dos perfis desses novos sujeitos.

Entendemos, por fim, que seja necessário ainda pensar em políticas públicas mais efetivas e fundamentadas na realidade social vigente, a fim de contribuir com uma formação escolar que prepare o aluno para o agora, isto é, para a vida e para o mundo que o cerca. Para isso, tomar o aluno do século XXI, como um sujeito dinâmico, rápido e ávido por conhecimento, colocando à escola a tarefa de se apresentar como um local de acolhimento sensível às experiências dos alunos, torna-se uma premissa fundamental.

Esperamos que as discussões postuladas neste ensaio contribuam para o despertar de novas leituras, pelos pesquisadores e professores da educação básica, assim como para os professores que formam professores para atuar nesse nível de ensino, no sentido de ampliar os olhares e fomentar perspectivas sobre essa temática.

Referências

ARAÚJO, Karina de Toledo; BRAZ, Ana Carolina de Athayde Raymundi. Panorama histórico da educação durante os séculos xvii e xviii. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 30, n. 59, p. 63-72, jul. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/149>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BELLONI, Maria Luiza; Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 78 - Especial, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300005>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BOURDIEU, P. (Org.). **La misère du monde**. Paris: Seuil, 1993.

BOTO, C. A. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 282-299, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jul. 2021.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** SP: Cortez, 2020.

CUNHA, Marcus Vinicius (2015). Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. **Educação Em Foco**, 20(2), 251-266. <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019643>

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

_____, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, Èmile. **Educação e Sociologia**. Lisboa-PT, 2013, Edições 70 Ltda. Tradução: Nuno Garcia Lopes.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, pág. 1355-1379, janeiro, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 de maio de 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa-PT, 2012; Edições 70 Ltda. Tradução: João Tiago Proença.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média**. Lisboa – PT, GRADIVA, 2ª ed. tradução: Margarida Sérvulo Correia. S.d.

NOVAES, Adauto. (org.). NOVAES, Adauto. (org) **A Crise da Razão**. SP: Cia das Letras, 1996.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: Repensando a escola na era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SANTANA, Marco Antônio. ALMEIDA BARROS, Aparecida Maria. Incongruências do primeiro marco regulatório republicano de 1891 em matéria de educação primária e suas implicações em compasso com a necessidade de urbanização. In.: **Revista Opsis**. ISSN: 2177-5648 OPSIS (Online), Catalão – GO, v. 20, n. 2, p. 1-12, 2020. <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/68374/36637>

SELWYN, Neil. The effect of using a home computer on students: educational use of IT'. **Computers and Education**, 31, p. 211-227, 1998.

SOBRINHO, Antônio Fávero. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. **Anais... SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, I, 2010. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file> . Acesso em: 15 de Jul. 2021.

SOUZA, Dominique Guimarães; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Aspectos históricos da educação e do ensino de Ciências no Brasil: do século XVI ao século XX. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 22, p. 1-5 2018. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 03 Jul. 2021.

WOLF, Francis. Nascimento da Razão: origem da crise. In.: NOVAES, Adauto. (org) **A Crise da Razão**. SP: Cia das Letras, 1996, p. 67-82.

Nota

ⁱ O estudo teve origem no resultado de revisão teórica indicada no referencial da disciplina Educação e Conhecimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão/2021.

Sobre os autores

Diógenes de Oliveira e Souza

Professor. Administrador de Empresas pela Universidade Atenas. Pedagogo pela Faculdade IESA. Especialista em Gestão Pública Municipal pela UNB. Pós-Graduado em Administração de Pessoas pela UNIASSELVI. Pós-Graduado em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Mestrando em Educação na linha de pesquisa "Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza", pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Leitura e Escrita (EDULE) do PPGEDUC-UFCAT. E-mail: diogenesadmptu@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-2212-6646>

Geisiel Antônio de Morais Cassimiro

Articulador de Desporto Educacional e Arte Educação da Coordenação Regional de Educação de Catalão/Goiás. Mestrando em Educação na linha de pesquisa "Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza", pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT); Especialista em Fisiologia do Exercício, Treinamento Funcional e Grupos Especiais. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/RC); Bacharel em Educação Física pela Faculdade União de Goyazes (FUG); Integrante do grupo de pesquisa Educação, Leitura e Escrita (EDULE) do PPGEDUC-UFCAT. E-mail: cassimirogeisiel@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6299-9310>.

Aparecida Maria Almeida Barros

Graduada em Pedagogia, Especialista em Ciências Sociais, Mestre em Educação Escolar Brasileira, Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, vinculada à Unidade Acadêmica Educação e ao PPGEDUC da Universidade Federal de Catalão. Atua em cursos de licenciatura e na Pós-graduação em Educação. E-mail: cidaab@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-9370-0556>

Recebido em: 20/06/2022

Aceito para publicação em: 07/07/2022