O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 14 | Nº 41 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.7953967

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS: REFLEXÕES SOBRE O CAMPO EM DISPUTA

Josenildo Santos de Souza[1]

Maristani Polidori Zamperetti[2]

Resumo

As crises e incertezas evidenciadas com a pandemia da COVID-19 trazem novas necessidades e demandas à formação de educadores. Neste ensaio, de natureza exploratória, apresentamos reflexões a respeito dessas demandas na prática docente e os saberes necessários à luz das teorias que pautam a formação e as implicações epistemológicas, políticas, econômicas, sociais, que refletem nas práticas pedagógicas. O referencial teórico é vinculado as abordagens de Freire (1996), Gauthier *et al* (2013), Charlot (2014), Tardif (2014), Santos (2020), Hossain (2021), Marques (2021), Soares *et al* (2023), Wunsc; Leite e Bottentuit Junior (2023), dentre outros. Metodologicamente, este ensaio é apoiado nos pressupostos do método dedutivo, de abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, com levantamento de dados e a hermenêutica educacional como procedimento de análise de dados. Como resultado, identificamos que a formação de educadores e as práticas docentes, frente as novas demandas que emergiram da crise sanitária global, são caminhos a serem reconstruídos por meio de reformulação de políticas, programas, projetos, currículos para os cursos de licenciatura, bem como pauta de debates e encontros em linhas de pesquisas, cursos de pós-graduação, rodas de conversas pedagógicas, mesas redondas, seminários e congressos. Tais propostas são determinantes na formação docente que fundamenta a prática pedagógica e a marca do inacabamento formativo frente as incertezas, as crises sociais, econômicas, políticas que afetam o Brasil, América Latina, em um mundo globalizado, o projeto de estado-nação e civilização.

Palavras Chave: Campo em Disputa; Formação de Professores; Perspectivas Futuras; Práticas Pedagógicas.

Abstract

Since crises and incerzas evidenced by a COVID-19 pandemic bring new need and demands to the form of educators. The text is one of the reflexes of a nature of exploitatia pedagogical nature. The theoretical framework is linked as approaches by Freire (1996), Gauthier *et al* (2013), Charlot (2014), Tardif (2014), Santos (2020), Hossain (2021), Marques (2021), Soares *et al* (2023), Wunsc; Leite and Bottentuit Junior (2023), among others. Methodologically, this essay is based on the assumptions of the deductive method, qualitative approach and bibliographical review, with data collection and educational hermeneutics as a data analysis procedure. As a result, we identified that the training of educators and teaching practices, in view of the new demands that emerged from the global health crisis, are paths to be rebuilt through the reformulation of policies, programs, projects, curricula for undergraduate courses, as well as agenda for debates and meetings in lines of research, postgraduate courses, pedagogical conversation circles, round tables, seminars and congresses. Such proposals are decisive in teacher training that underlies the pedagogical practice and the mark of unfinished training in the face of uncertainties, social, economic and political crises that affect Brazil, Latin America, in a globalized world, the project of nation-state and civilization.

Keywords: Field in Dispute; Future Perspectives; Pedagogical Practices; Teacher Education.

INTRODUÇÃO

A formação de professores como objeto de estudo e pesquisa integra a agenda global (MAUÉS; CAMARGO, 2022) e no cenário brasileiro, reflete nos avanços da Constituição de 1988, perpassa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação-PNE (MARTINS, 2010; GATTI, 2017) e a Política Nacional de Formação de Docentes. Essa formação também é pauta de organizações internacionais no direcionamento de disseminar, organizar, construir e fortalecer a agenda neoliberal, que justifique reformas e políticas nacionais e locais, que interferem diretamente nas

[1] Professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: josenildosantosdesouza@ufam.edu.br

[2] Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: maristaniz@hotmail.com

políticas de formação de docentes (SARAIVA; SOUZA, 2020), e que denotam a dimensão política e pedagógica da formação como um campo de disputa.

Por outro lado, a formação de educadores junto aos cursos de graduação em licenciatura em instituições de ensino superior, tem a difícil e desafiadora tarefa da educação que é a formação crítica, autônoma e emancipatória. Formação essa, que considerem os antagonismos sociais, econômicos, políticos, a realidade dos alunos em processo de formação, integrado aos saberes necessários à educação e as práticas pedagógicas frente à dominação, à opressão, ao inesperado que se abre com os processos pandêmicos, os efeitos, local e planetário, das políticas socioambientais, a intolerância religiosa, sexista, cultural, a diversidade de ideias, a vitalidade dos conflitos argumentativos e sua importância aos processos democráticos (MORIN, 2001).

A crise global gerada pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela pandemia da Doença do Cororanvírus 2019 - COVID-19 (SENHORAS, 2020), trouxe o fechamento de escolas, universidades e impôs à sociedade e à educação novos desafios e a necessidade de reinventar e efetivar os modos de ensino e aprendizagem com adoção emergencial de ensino remoto e ensino híbrido, com o uso de tecnologias da informação e da comunicação, bem como estabeleceu-se "novas formas de relacionamento social, político, econômico, sanitário e outros" (SANTOS *et al.*, 2020, p. 113). De igual modo, evidenciou as desigualdades sociais, culturais e econômicas, especialmente na educação, aos sistemas de ensino, aos educadores, aos governos, a sociedade.

Nesse contexto de crise global, emergiram desafios as políticas de formação de educadoras/es, aos saberes e as práticas educativas, uma vez que a situação levou a reinvenção de novas ações educativas e pedagógicas, com implicações nos sistemas de ensino, intensificou a exploração, a sobrecarga do trabalho docente, novas demandas e tarefas escolares, aquisição de novas habilidades e competências ao papel dos educadores (MARQUES, 2021).

O impacto da pandemia revelou as necessidades e as lacunas formativas docentes nos cursos de licenciatura, a urgência e necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas diferenciadas, as tecnologias educativas mediando o processo de ensino e aprendizagem e as relações em sala de aula (WUNSC; LEITE; BOTTENTUIT JUNIOR, 2023). Importa destacar que foi no contexto das crises do final da década de 1970 e início década de 1980, que no contexto dos debates da formação de educadoras/res, se constitui na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) o grupo de trabalho (GT) licenciaturas, cuja ênfase era a formação inadequada, formação improvisada, sem os aportes teórico e prático, não atendiam a demanda formativa brasileira e a produção de estudos que apresentassem propostas de reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura (BRZEZINSKI, 2009).

Nessa direção, Martins (2010) corrobora indicando a necessidade de um plano emergencial abrangente, arrojado, lucido, possa efetivamente reverter a situação a que se encontra a formação inicial e continuada de educadoras/res, a sinalizar um projeto de educação a enfrentar os problema sociais, econômicos e políticos que vivencia a sociedade.

Nesse texto apresentamos as reflexões das leituras e discussões no âmbito da disciplina Saberes e Práticas Docentes e debates no grupo de estudos e pesquisas na linha de formação de professores, ensino, processos e práticas educativas (PPGE/UFPel), cuja ementa é propiciar espaço para discussão, pesquisa e produção de conhecimentos sobre saberes e práticas do professor no processo de ensinar e aprender numa sociedade contraditória e comunicacional, a partir do referencial teórico bibliográfico indicado, bem como a leitura de textos complementares com foco na formação de educadores e prática docente.

Metodologicamente este ensaio de natureza exploratória, pautou-se no método dedutivo, apoiado nos pressupostos de abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, com levantamento de dados e categorização temática indicado por Brzezinski (2009) e a hermenêutica educacional como procedimento de análise de dados que ajudou a construir uma reflexão crítica sobre a formação de educadores e os saberes docentes. Para isso, focou-se nas leituras, fichamentos, debates em seminários que balizaram a produção textual.

PONTUANDO OS SABERES EM CONSTRUÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

> A formação inicial de professores foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tivessem que se preocupar em fazê-lo (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

A preocupação da formação de educadores, é desde os tempos remotos (IMBERNÓN, 2010) e segundo Santos (2022), abrange estudos em programas de pós-graduação, linhas de pesquisas, processos e políticas de formação nacionais e internacionais, visando orientar a prática e a produção de conhecimentos na formação inicial e continuada. Na atualidade, a formação assume múltiplas dimensões do aspecto social, econômico e político, ou seja, a formação como uma função social envolve os aspectos éticos e morais, afetivo, social, solidário, cooperativo, cognitivo.

Nessa direção, enquanto função social da educação e o processo formativo em tempos de crise, implica repensar o modelo de formação, sociedade, incide na visão de mundo, na organização curricular, nas políticas de formação, diretrizes e no conjunto das crises que é vivenciado na atualidade. Importa considerar um conjunto de mudanças que possa incidir, reverberar na atuação docente dentro e fora dos

espaços educativos. A retomada do papel social, cultural e político da educação em seu escopo de natureza crítica, emancipatório, democrático, seja uma preocupação permanente nos cursos de licenciatura nas diferentes áreas que o constituem.

Seriam saberes necessários (FREIRE, 1996; MORIN, 2001) e a prática docente para dar sentido aos processos de ensino nos contextos nos quais estejam inseridos e que pode ser entendido como propositores de mudanças em benefício do individual e do coletivo que reflete a complexidade da dimensão humana, a educação e a sociedade em um aspecto mais amplo na diversidade de contextos educacionais. Dessa forma, concordamos e entendemos que se faz necessário

> os centros/espaços/núcleos/ de formação de professores [...], principalmente se pensarmos na atual conjuntura política cujos entraves dificultam o andamento de pesquisas, estudos, projetos e sobretudo a práxis pedagógica com vistas ao pensamento crítico. (SANTOS, 2022, p. 45).

Desse modo, a formação docente (inicial e continuada) contribui na perspectiva de permitir análises críticas de contextos reais sobre a complexa realidade (sociocultural, histórico, econômico, ambiental, político) do ambiente educativo no que tange ao aprendizado e as experiências dos sujeitos e aos objetivos institucionais implícitos ao processo formativo. Compreendemos que, a formação articulada ao ensino, ao espírito investigativo trazido pelas pesquisas científicas, integrando o teórico-prático orientado para ações pedagógicas extensionistas, as quais podem enriquecer a reflexão da relação indivíduo/sociedade, favorece ao diálogo e interação com o outro.

Nesse contexto, a formação assume múltiplas e diversas dimensões envolvidas (política de formação, carreira docente e precarização do trabalho, currículo, conhecimentos e saberes dos educadores, qualidade da educação, avaliação, reprovação, sucesso escolar), que podem contribuir com processos de reflexão na transformação significativa de experiências que ocorrem na realidade, e se articulam e envolvem o contexto mais amplo do teórico/prático ao ensino e aprendizagem. Para Shulman (1986, p. 9), o professor:

> precisa não apenas entender que algo é assim; mas sim as razões pelas quais é assim, em que bases pode se apoiar e sob quais circunstâncias devemos dispensar as crenças em sua justificação, podendo ser enfraquecida e até mesmo negada. Além disso, esperamos que o professor entenda por que um determinado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto outro pode ser um tanto periférico.

Nesse aspecto, partindo da "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", Paulo Freire (1996) traz como tema central a formação docente e os aspectos relacionados ao cotidiano da sala de aula e fora dela, ou seja, as práticas educativas interferem dentro e fora do ambiente escolar; é

onde se mostra o aprendizado e este ganha sentido para os alunos quando permite a eles entenderem o mundo. Esse é o ponto que desencadeia a aprendizagem e envolve aspectos da educação básica à pós-graduação e os saberes necessários para a organização do trabalho docente cristalizados na prática educativa: o planejamento, seleção dos eixos curriculares de aprendizagens, as metodologias que permitam o exercício da cidadania e alteridade por educadores e alunos no processo do conhecer e produzir conhecimentos. Isso seja pressuposto de um compromisso ético e político para com o planeta, para com a comunidade, a escola e a universidade.

Concordamos com Freire (1996) que formar é essencialmente um ato educativo e educar embora seja uma tarefa difícil é muito mais que ensinar, pois envolve os aspectos éticos, políticos, tecnológicos. Reflete o indagar, o caminhar, o fazer, o ser, o estar com os outros, a produção, o consumo, o lucro, o emprego, o desemprego, as pesquisas científicas e sua aplicação em benefício da sociedade, os contornos social, econômico e ecológico da atualidade.

A formação de educadoras e educadores deve ser é um ato de escuta, acolhimento ao diálogo, a solidariedade, curiosidade, inquietações, a pesquisa, as contradições, abertura ao novo, a justiça, às injustiças, pois sendo o ensinar uma atividade especificamente humana, deve prevalecer o clima de respeito entre educadores e alunos no espaço pedagógico formativo (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, a formação perpassa e envolve as práticas educativas, as experiências, ou seja, o "que-fazer-docente", prescinde de uma prática educativa viva e que seja pautada na "afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança" (FREIRE, 1996, p. 161) e seja tolerante, da utopia, da esperança, da transformação. Para tanto, uma das características aos saberes necessários e indispensáveis à prática docente de educadores é a "reflexão crítica sobre a prática" (idem, p. 161) e o saber que emerge da práxis, independente das cores ideológicas e políticas, saberes que exigem reflexão crítica contextualizada ao aspecto local, regional, nacional e global no processo de formação docente e na prática pedagógica na relação entre a teoria e a prática, a consciência do inacabamento do sujeito e que a mudança é possível. Estes, por sua vez, pautam compromissos formativos.

Refletir sobre os saberes e a prática docente alinha os aspectos teórico e metodológico por meio da seleção de conteúdo, organização programática do processo formativo, que propiciem aos sujeitos em formação, compreender desde o início que ensinar é criar, recriar, produzir e construir que vai sendo acumulado na relação formador-formando-reformado (FREIRE, 1996), nutridos pela relação professor-aluno-conhecimento (ensino, pesquisa, extensão-ação). É nesse processo que fica caracterizado que não há docência sem "discência" e que nessa relação dialética sujeito e objeto, educadores e educandos trocam de papéis em um processo dinâmico no ir-vir da relação ensino-aprendizagem configurando-se a

"do-discência" que é a relação indissociável entre ensinar-aprender-pesquisar, assim não há saberes e práticas sem "docência-discência" (FREIRE, 1996, p. 31).

O professor, segundo o autor, deve ensinar pelo exemplo, pensando na autonomia das classes populares, a segurança nas argumentações, sem perder de vista a generosidade no posicionamento contrário. Pensar que no processo formativo é necessário e imperativo rejeitar qualquer forma de discriminação, práticas preconceituosas, que envolvem a raça, classe e de gênero, podemos arguir que ensinar seja e exige risco, aceitação aos novos conhecimentos e rejeição aos diferentes tipos de discriminação (FREIRE, 1996).

Esse processo pressupõe o fazer metodológico, epistemológico e científico transformado em problema, que procura esclarecer as evidências e permite a crítica rigorosa enquanto tarefa educativa na interpretação dos fatos da realidade, exige princípios éticos que não se distanciam do rigor estético e científico tendo em vista que

> [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser (FREIRE, 1999, 36-37).

Seguindo essa linha Charlot (2014) destaca que a prática do professor envolve diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, oriundo de saberes disciplinares, curriculares e experienciais e nessa dinâmica dialógica e complexa, a formação e o trabalho docente mantém uma relação permanente com o saber, com a pesquisa e busca compreender a realidade social.

Nessa direção Tardif (2014), diz que o saber docente é uma fusão de vários saberes, ou saberes plurais que vão sendo construídos não somente na formação inicial, mas perpassa também pelos saberes construídos coletivamente, em relações epistemológicas, antropológicas, sociológicas, históricas, ou seja, os saberes são saberes em um contexto mais amplo das relações sociais. Não há saber que não seja construído em relação. Em suma: "Não há sujeito de saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber" (TARDIF, 2000, p. 63).

Azzi (2005, p. 43) considera que o saber do professor enquanto atividade docente se expressa no contexto escolar como uma prática social que fundamenta sua ação docente, "é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento", expressa e reflete as crenças, os valores, as escolhas e seleção dos textos, as atitudes e posicionamentos, relacionados ao aprender, ao saber da prática docente.

Outra contribuição é trazida por Pimenta (2005), explicando que os saberes docentes são saberes da experiência de diferentes educadores e um desafio do cotidiano da formação inicial é fazer o aluno em formação compreender o rito de passagem em ver-se como aluno e como professor e nesse processo a reflexão crítica sobre a prática ganha relevância. Assim, os saberes da experiência "são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores" (PIMENTA, 2005, p. 20).

Entendemos que os saberes do educador/a é um processo em construção, saberes adquiridos na experiência, que se traduz na realidade vivida no ambiente escolar, em sala de aula, bem como em relações fora do ambiente escolar, permitem refletir a prática docente, compreender e refletir o contexto social. Nesse sentido, a prática adquire um significado social mais amplo no contexto do ensino e aprendizagem, pois

> a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 53).

Esse saber também é parte das reflexões de Charlot (2000), assinalando que a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo, em uma dimensão identitária, relacional e epistêmica, que traz à tona uma reflexão que o aprender depende da relação com o outro e consigo mesmo. Importa compreender que a relação com o saber é complexa, que é preciso partilhar os saberes, envolver-se com as comunidades física e virtualmente, são pontos essenciais para apropriar-se do mundo nas dimensões que envolvem o passado, o presente, o futuro e os sistemas simbólicos.

A partir desses pressupostos, "apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo. O mundo não é apenas conjunto de significados, é, também horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito" (CHARLOT, 2000, p. 78) que é situada e temporal. Nesse cenário, identificamos quão relevante é a formação com a prática como elemento crucial no trabalho docente, os desafios frente a complexidade, diversidades de saberes, culturas, o dinamismo presente no ambiente escolar e fora dele não pode ser ignorado pelos educadores, pelas escolas e pelos cursos de licenciatura.

CAMPO EM DISPUTA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE LUTA

A formação de professores é um campo em disputa nas relações da macroeconômica dos organismos internacionais e no plano ideológico, protagonizado pelo: "Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)" (SOARES *et al*, 2023, p. 5). Desde o século XX, a formação de professores na América Latina, sofre as influências dos organismos internacionais, que estabelecem políticas e diretrizes, por meio de "projetos voltados para a formação docente, tais como o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe que teve início em 1981, com uma duração de 20 anos" (MAUÉS; CAMARGO, 2020, p. 19).

Nesse panorama, o ensino na Universidade ainda é hegemonicamente marcado pela vertente cartesiana da ciência, enraizado por um ensino metódico, conteúdistas e universalizante, que não reconhece a presença da diversidade de saberes que dialogam nos ambientes acadêmicos. A formação inicial de educadores em cursos de licenciatura e em programas de pós-graduação não pode perder de vista, as influências e o contexto internacional da formação de educadores, "na lógica da globalização neoliberal e da Agenda Global de Educação" (MAUÉS; CAMARGO, 2020, p. 27).

A formação de educadoras/es deve considerar as funções sociais da escola (GATTI, 2010, 2017) as necessidades sociais contemporâneas que emergem das linguagens comunicacionais e tecnológicas, as novas e conflitantes tensões da conjuntura atual (justiça socioambiental, pluralismo epistêmico, populações e territórios excluídos, marginalizados e invisibilizados. Deve considerar, as mudanças climáticas, a ética planetária e étnico-culturais, dentre outros), visando agregar os saberes necessários (FREIRE, 1996; MORIN, 2001), ao processo formativo para a educação básica, tendo em vista as transformações vigentes nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que influenciam a sala de aula, o ambiente escolar e extraescolar.

Freire (1996) diz que o ensino vai muito além da transferência de conhecimentos, visa contribuir para uma formação pautada nos saberes dos educandos, na realidade vivida e na construção coletiva e produção crítica do conhecer. Desse modo, os saberes docentes são determinantes e necessários à prática do professor. Entretanto, a política de formação de educadores/as sofre influências de organismos internacionais (OCDE, ONU, UNESCO, FMI, BM, BIRD), que constroem a lógica do capitalismo neoliberal em políticas imediatistas na formação, ao tempo em que impõe uma educação pragmática e hegemônica as populações pobres, reflete sobre as implicações do trabalho pedagógico.

Esses organismos internacionais elaboram orientações conjuntas de políticas públicas educacionais, assessoram e apoiam notas técnicas com o objetivo de gerar, difundir, promover

intercâmbio e cooperação entre instituições como universidades públicas e privadas, governos, sociedade civil, com vista a esconder o fortalecimento do projeto neoliberal, as inúmeras implicações políticas, ideológicas e pedagógicas subjacentes à formação do professor e aos saberes inerentes a prática docente.

> Disso decorre, não apenas a importância da formação inicial, em geral enfatizada a necessidade de torná-la mais prática, com a formação pré-serviço, como também privilegiam os percursos de formação continuada. Emerge, portanto, a noção de educação e formação ao longo de toda vida, conceito que deriva do lugar de destaque que o conhecimento ocupa na sociedade globalizada e em rápida e constante transformação. Logo, os professores precisam renovar permanentemente os seus conhecimentos, sob o risco de se tornarem obsoletos (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 142).

Assim, é importante desvelar os sentidos e significados produzidos em processos de formação inicial e continuada em conformidade com a agenda neoliberal de reforma educacional. Políticas estas que, acentuam a responsabilidade do docente com sua formação, os saberes articulados à prática docente e à responsabilidade pelo aprendizado do aluno. Na agenda neoliberal, os sistemas educacionais são vistos como mecanismos da agenda de desenvolvimento mercadológico das economias globalizantes do conhecimento, influência nas políticas de formação de educadoras/es, nas condições de trabalho, salário, na educação de resultados, implica na qualidade da educação, nas práticas educacionais (ROBERTSON, 2012).

Na lógica neoliberal a educação é transformada em mercadoria como as outras, disso resulta o mercado educacional, a educação passa a ser o centro do pensamento neoliberal, os organismos internacionais recomendam planos de ajustamento aos países na política de formação de educadores, formas híbridas de mitigar a educação expressa na relação público/privado (contratação de empresas privadas para dirigir escolas públicas, financiamento de projetos educacionais).

Na atual conjuntura, a formação de educadoras/es nas instituições de ensino superior tem um papel e um desafio a desempenhar, frente as questões sociais e econômicas do mundo globalizado, maximizar o tempo, focar na inovação, na criatividade, na velocidade das mudanças, enfrentar as complexidades e as incertezas do mundo atual e futuro. Nesse viés, a educação tende a formas de aprendizagens desconexas e desconectadas do sentido do saber, da verdadeira atividade intelectual e tendem a predominar aprendizagens mecânicas e superficiais, desprovido de sentido daquilo que o aluno experimenta consigo e na relação com a família, a escola, a cultura, a comunidade e sua relação ao saber e as práticas educativas (CHARLOT, 2014).

Desse ponto de vista, diversos autores (FREIRE, 1996; MORIN, 2001; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2014; CHARLOT, 2014) evidenciam a importância da formação de educadoras/es e que os

saberes da prática docente constitutivos dos conhecimentos necessários para saber ensinar - principal função da atividade docente - é revestida de uma trama complexa dos diferentes sentidos no itinerário acadêmico do ensino superior e profissional. Tais situações, frente à lógica neoliberal, reconhecem os fundamentos epistemológicos e científicos a nortear a formação, os saberes e a prática docente.

Entretanto, Gauthier *et al*., (2013, p. 26), aponta os obstáculos a serem superados no processo formativo, indicando que os saberes ensinados são descontextualizados da realidade do ambiente escolar e do exercício docente, pois "esse saber não se dirige ao professor real, cuja atuação se dá na verdadeira sala de aula", mas em uma realidade idealizada, quimérica, fictícia, desprovida das dimensões concretas da situação pedagógica pertinentes ao saber e a prática pedagógica na ação docente produzidos nas universidades e as necessidades das escolas de educação básica.

Ainda, sobre a questão, Gauthier *et al*. (2013), ressalta que os saberes pré-concebidos prejudicam os saberes necessários a ação pedagógica, uma vez que: i) conhecer o conteúdo apesar de importante, não é suficiente, precisa saber planejar, selecionar e organizar os conteúdos disciplinares, avaliar e evidentemente, os problemas que afetam a realidade escolar; ii) ensinar não se reduz ao talento, sem a necessária reflexão da ação pedagógica que evidencie as habilidades necessárias que acompanha as práticas educativas e os resultados de aprendizagens que fortalece a ação.

Acredita-se que por esses motivos, vale destacar e lembrar as reflexões de Gauthier *et al*., (2013), que: iii) não basta ter bom senso, pois a educação é o lugar por excelência do conflito de perspectivas, pluralidade e variações de senso, argumentos, adesões, contra-argumentos no conjunto de construção e elaboração do conhecimento individual e coletivo. Mais ainda, é nesses espaços que se evidenciam os conflitos argumentativos, assim, entrar em consenso seria uma prerrogativa para o diálogo.

Nesse contexto, pensar a formação de educadoras/es, deve-se considerar com Gauthier *et al*., (2013), os seguintes movimentos a orientar os processos pedagógicos: iv) não é suficiente seguir a intuição, uma vez que adia o estabelecimento necessário da reflexão contínua às inquietudes do desvelamento dos saberes necessários ao oficio de ensino e aprendizagem docente; v) o saber experiencial não se sobrepõe a totalidade do saber docente, pois existem outros saberes necessários a serem aprendidos que lhes são necessários; e por fim, vi) não basta ter cultura quando o saber cultural não se relaciona as atividades de ensino.

Desse modo, esses saberes provocam deslocamentos nas atividades da prática docente vinculados a formação inicial, pois entendemos com Gauthier *et al*. (2013), que a constituição dos saberes pedagógicos quando não apoiados na reflexão-ação, à luz do contexto real e das complexidades

do ambiente escolar e de sala de aula, seriam obstáculos a emergência de outros saberes necessários a prática docente, ou seja, aos saberes pedagógicos da formação.

Esses saberes necessários às práticas educativas devem ser perseguidos nos processos formativos visando contornar os possíveis obstáculos próprios as atividades docentes, revelar os saberes que lhes são inerentes e as ciências da educação que produzem saberes sem considerar a realidade concreta do exercício docente. Imbernón (2010) considera relevante ao processo formativo, isto é, imprescindível à formação docente que seja considerado o contexto social, político, histórico, a situação atual das instituições educativas (escolas, institutos, universidades), como elemento condicionante às práticas formativas.

A formação de educadores é esse campo que envolve formação inicial e continuada, política de formação, saberes e prática pedagógica, identidade e profissão docente vinculado aos cursos de pós-graduação, grupos de pesquisas que buscam conceituar essas categorias como objeto de estudo nas diversas universidades perpassa discussões no processo formativo em cursos de licenciaturas nas diversas áreas da Educação Básica em diferentes regiões do Brasil.

Essas discussões se apresentam ao saber docente do professor, define o repertório de conhecimentos, os saberes, as habilidades práticas, isto é, os conhecimentos necessários para a prática pedagógica em sala de aula, bem como o saber produzido em diálogo de experiências e confrontado com outros sujeitos que partilham esses saberes. A formação contemporânea requer ensinar o respeito às diferenças, que significa que respeitar é tornar visível, fazer aparecer as diferenças presentes no ambiente escolar e em sala de aula, registrar as diferenças e necessidades de aprendizagens e de ensino (CHARLOT, 2014).

Freire (1996), ao abordar a formação docente e os aspectos relacionados ao cotidiano da sala de aula e fora dela envolvendo os aspectos da educação, pressupõe o exercício da cidadania por educadoras/es e alunos que ao se assumirem enquanto sujeitos culturais no processo do conhecer e produzir conhecimentos, possam transformar a prática educativa em um compromisso ético, autônomo e libertador.

Freire (1996, p. 23-24) traça as características dos saberes necessários e "indispensáveis à prática docente de educadores ou educadores críticos", independente das cores ideológicas e políticas, são saberes que exigem reflexão crítica no processo de formação docente e na prática pedagógica, ou seja, exige a "reflexão crítica sobre a prática" na relação entre a teoria e a prática. A formação deve propiciar aos sujeitos desde o início compreender e assumir se sujeito do seu processo formativo e que ensinar é "criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção" ou que ensinar é uma aventura criadora que vai sendo construído na caminhada formativa. É na experiência formativa que os

conhecimentos vão sendo acumulados na relação formador-formando-reformado, ou seja "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1996, p. 25).

Morin (2001) apresenta a emergência dos saberes necessários à prática docente a educação do futuro, nesta entende que o professor precisa de uma formação para enfrentar as incertezas. O autor recomenda que a educação deve incluir o ensino das incertezas. As escolas e as universidades devem operar mudanças nas práticas pedagógicas visando no processo formativo, a emergência de possibilidades ao inesperado, à incerteza e ao desconhecido. Para tanto, ensinar princípios de estratégias para enfrentar o imprevisto é necessário e prudente ao conhecimento pertinente aos campos de formação inicial e continuada.

O contexto atual globalizado e envolto na pandemia do vírus da Covid-19, constituiu-se em um problema planetário e nesse contexto, situa-se a educação e o conhecimento em sua "multidimensionalidade". Para tanto, perceber e conceber o contexto, a "relação todo/partes, o complexo" (MORIN, 2001 p. 35) é ação fundamental e necessária aos novos tempos pós-pandemia. Nesse sentido, reorganizar os conhecimentos, os programas educativos, os projetos, as estratégias é uma questão relevante à educação do futuro. A epidemia produziu um "festival de incertezas" (MORIN, 2020).

> Os conhecimentos multiplicam-se exponencialmente de tal forma que ultrapassam a capacidade de nos apropriarmos deles; lançam, sobretudo, um desafio para a complexidade como confrontar, selecionar, organizar os conhecimentos de forma adequada, ao mesmo tempo religando-os e integrando as incertezas. Para mim, isso revela mais uma vez a insuficiência do **modo de conhecimento** que nos foi inculcado, que nos faz separar o que é inseparável e reduzir a um único elemento aquilo que é ao mesmo tempo uno e diverso (MORIN, 2020).

Frente as incertezas, a pesquisa científica busca indagar e questionar a realidade, mostrando ao acadêmico participante, futuro profissional da educação, o fazer ciência, seus avanços, retrocessos, as lutas históricas, a relação teoria e prática no contexto da transformação social e de uma educação libertadora. Freire (1996, p. 32) corrobora afirmando que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

> Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Para que os educadores se transformem, é preciso, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, o isolamento social, o dito "ensino híbrido" (presencial/semipresencial), o festival de incertezas ao ensino, a pesquisa, extensão e as práticas educativas. Ora, a relação educador-aluno-educador é dialógica e dialética no sentido de buscar a transformação da realidade. A pesquisa, nesse sentido, busca diagnosticar/problematizar a realidade, propor soluções e ao avaliar sua eficácia, problematiza o fazer científico, envolve o ensino e a pesquisa.

As atividades de extensão são uma das atividades no ensino superior, que em nosso entendimento, permite relacionar a Universidade com a Sociedade, aproximando os docentes e os alunos do campo de pesquisa, contribuindo para o retorno social da universidade pública brasileira, para com a população. Aproximar a universidade da sociedade na educação e na formação é inserir a comunidade como parte das dimensões educativas (conhecimento, currículo, ensino, prática, aprendizagem formadora).

Os contextos atuais sociais, econômicos e políticos mostram claramente que a formação para a educação do futuro precisará considerar que "a formação conjunta com a comunidade perfila-se, nos diversos contextos educativos e sociais, como uma das alternativas às difíceis situações problemáticas da educação atual e, principalmente, à exclusão social de uma parte da humanidade" (IMBERNÓN, 2010, p. 85). As ações de extensão na educação superior permitem conhecer e vivenciar as diversas realidades das comunidades, prospectar os problemas sociais, culturais, ambientais, ecológico, territorial, econômico e político que incide no contexto educacional da educação básica e ensino superior.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO CAMPO EM DISPUTA E AS PERSPECTIVAS FUTURAS DE FORMAÇÃO

Termos vivenciado experiências de ensino, pesquisa e extensão durante o isolamento social da pandemia da COVID-19, projetamos um outro olhar para a formação de docente, que sem perder o contexto histórico dos debates e produções acadêmicas da formação de educadores, uma pauta histórica, sofre influência dos organismos internacionais, dentre outros fatores - buscamos outras perspectivas futuras de formação que possam nos conduzir a processos mais emancipadores e coerentes com as necessidades e realidades contemporâneas.

Hossain (2021, tradução nossa) aponta que o cenário atual de formação docente encontra-se desconectado da realidade, currículos, métodos e práticas pedagógicas defasados que não atende as necessidades e as demandas do cenário atual. As novas demandas, exige mudanças radicais nas políticas

e na formação de educadores para dar conta do projeto do Estado-Nação, civilizacional e a relação com métodos inovadores de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o que se observa na atualidade é que com a crise sanitária global, houve um crescimento de formação aligeirada, sem formação adequada e qualificada, sem trazer modificações nos programas, projetos, currículos visando atender as necessidades e demandas da formação. Nesse cenário, se acentuou a precariedade e instalações inadequadas que inviabiliza práticas pedagógicas inovadoras atreladas as inovações tecnológicas e de comunicação, para a formação de futuros educadores (HOSSAIN, 2021).

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas docentes no contexto da pandemia da COVID-19, compreendemos os diferentes desafios emergentes e que são evidenciados por Londoño-Monroy *et al*., (2021) trazendo importantes contribuições para as instituições de ensino, para a formação de professores e para as práticas pedagógicas. Para as instituições a necessidade em produzir permanente diagnostico da realidade educativa da comunidade (aspectos de vulnerabilidade socioeconômica, situação de conectividade de acesso à internet, equipamentos digitais disponíveis para uso nas instituições, hábitos e habilidades de uso dos serviços digitais disponíveis na realidade, tais como salas com ambiente virtual, videoconferências, teleconferências, e-mail e redes sociais que acompanham).

Disse decorre, ainda, compreender as metodologias mediadoras das práticas de ensino e aprendizagem, as estratégias e mitigações para compreender a realidade. De igual modo, a formação em coerência com a realidade social, diagnosticando a realidade de alunos que são da cidade (área urbana e não urbanas), alunos de outros municípios e que moram na cidade, as condições de moradia e os programas de apoio estudantil, são alguns aspectos que podemos refletir com Londoño-Monroy *et al*., (2021).

Entretanto, não podemos perder de vista que a formação de educadores passa pela lógica produtivista de resultados mensurados quantitativamente, em instrumentos hegemônicos patrocinados pelas “organizações internacionais tais como a OCDE, a Unesco e a sua representação regional Orealc” (SARAIVA; SOUZA, 2020, p. 143) as quais contribuem, no sentido de avaliações comparativas internacionais da qualidade, investimentos em educação e excelência dos resultados educacionais, pressionam a formação de educadores, transforma o ambiente educativo em um campo em disputa, concorrências. Nesses aspectos, ressaltamos os obstáculos e as emergências que se apresentam aos saberes docentes:

1. O saber necessário não se reduz ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado na disciplina. O conhecimento é fundamental, entretanto, ensinar perpassa pelo planejamento, organização e avaliação. Ensinar é uma dimensão complexa, que também envolve a reflexão a respeito da

atividade docente e outros saberes que lhes são correlatos e necessários (GAUTHIER, 2013; FREIRE, 1996; MORIN, 2001);

2. A reflexão é necessária a própria prática precisa fortalecer o trabalho docente. A reflexão deve ser um exercício diário e que deve ser evidente em toda ação docente, as práticas e saberes do dia a dia do ensinar e aprender necessitam ser ressaltadas (FREIRE, 1996; MORIN, 2001; GAUTHIER, 2013). As quimeras pedagógicas do bom senso frente ao dissenso pedagógico necessitam ser evidenciadas. A educação e o ambiente pedagógico são lugares plurais por excelência de conflitos de valores, perspectivas e angústias coletivas. "Argumentar em favor do bom senso é insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício" (GAUTHIER, 2013, p. 22) docente;
3. A intuição pedagógica como um obstáculo à necessária reflexão contínua aos saberes necessários a prática docente como elemento preponderante à autorreflexão docente. O papel do professor é afirmar o senso crítico frente as armadilhas da intuição pedagógica, ou seja, a imagem vazia do fazer pedagógico, as cegueiras do conhecimento, ao erro e ilusões; (GAUTHIER, 2013; MORIN, 2001). Na tarefa de transformação social frente as incertezas, o medo, as crises, o educador deve aprender a ser criativo nas estratégias em sua prática pedagógica e reconhecer as diferentes linguagens que perpassam o ambiente educativo, a formação atual de docentes possa levá-los à descobrir outras formas de ver, sentir, perceber e interpretar a realidade que permeia a prática educativa em confronto com a teoria e o dia-a-dia do cotidiano da sala de aula.
4. O educador libertador necessita se manter criativo, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites do concreto de sua ação, a necessidade permanente de uma prática de interrogar-se, esclarecer os as possibilidades de inovações pedagógicas do conhecer como condição aberta ao próprio conhecimento, seja capaz de "apresentar novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação" (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

Nesse cenário, a formação de educadores, os saberes da prática docente, o ensino e aprendizagem, características da atividade do professor, são práticas sociais complexas, situadas e envoltas em conflitos ideológicos, políticos, econômicos e condicionantes sociais, que requerem conhecimentos científicos que apoiem as opções teórico/metodológicas, nas práticas pedagógicas e nos projetos educacionais.

A seleção de conteúdo, o planejamento e a avaliação exigem opções éticas, como enfatiza Soares *et al*. (2023) e que a prática pedagógica dever considerar a intencionalidade, como forma e instrumento de ação reflexiva que promova a emancipação na relação dialógica e práxis entre a teoria e a prática frente ao interesse educacional mercadológico global. Nesse sentido, a formação de professores precisa considerar a centralidade da prática pedagógica onde predomina a concepção produtivista de educação, desde o final do século XX e no século XXI ganhou força nos debates e embates frente aos organismos internacionais e os ideários políticos.

Desse modo, corrobora a pertinência das afirmações de Colares e Colares (2022), em se tratando dos problemas da sociedade e educacionais, as preocupações devem ser coletivas. Nesse caso, é fundamental que "se atente, pedagogicamente, para a necessidade de ampla compreensão da realidade, e que as soluções resultem de diálogos coletivos. Tanto em relação aos problemas gerais da sociedade quanto em relação às questões educacionais" (COLARES; COLARES, 2022, p. 35).

No contexto do cenário social, econômico e político que afeta a realidade brasileira, América Latina e mundial e as crises sanitárias, as práticas pedagógicas devem

> dizem respeito tanto ao planejamento quanto à sistematização dos processos de aprendizagem, respeito ao que acontece para além das aprendizagens, nas relação professor-aluno, ao entender que suas práticas são construídas de acordo com o momento pedagógico do aluno, levando em consideração outras lógicas, outros mundos, ampliando suas fontes (SOARES *et al*., 2023, p. 28).

Então, ser professor, significa tornar-se professor em processo de construção permanente, requer saberes, conhecimentos científicos para enfrentar as incertezas, sensibilidade, indagação, pesquisa, criatividade, criticidade para fazer frente às situações conflituosas, ambíguas, os medos. Significa o aprimoramento permanente no sentido de abrir as portas para o futuro (FREIRE, 1996; MORIN, 2001; CHARLOT, 2014). Pensando as perspectivas futuras da formação docente frente às crises vivenciadas pela sociedade, desse modo, compartilho dos caminhos propostos por Hossain (2021) quanto as necessidades e as fragilidades formativas para o seu enfrentamento, aqui destacadas:

1. O comprometimento dos docentes em oferecer amplas oportunidades educativas e a necessária formação continua e o aluno o comprometimento com a futura profissão;
2. Os estágios formativos devem promover habilidades amplas e essenciais que permita ao aluno-professor efetivar o ensino e aprendizagens na futura profissão, desse modo é essencial que projetos e programas formativos desenvolva oportunidades para os estagiários;
3. Os estágios são potencialidades educativas e formativas, sendo necessário aos alunos em formação experiência que possam vivenciar nas sala de aulas, a lidar com educandos com necessidades educativas especiais junto com os alunos normais em ambientes educativos com salas abrangentes e inclusivas;
4. O desenvolvimento contínuo de educadoras/es, nesse sentido, é importante um permanente diagnóstico das necessidades formativas que a realidade social demanda. Então, organizar formação por meio de oficinas, workshops, simpósios e cursos de curta duração, devem ser incentivados e promovidos continuamente;
5. Promover oportunidades formativas que permita aprendizagens de diversas habilidades para o equilíbrio entre o profissional e pessoal, como forma de aliviar o stress mental;
6. O desenvolvimento profissional de educadoras/es de futuros docentes é um processo contínuo. Portanto, novos cursos de atualização, programas de orientação, workshops, simpósios e cursos de curto prazo devem ser incentivados com frequência para o desenvolvimento profissional de educadores formadores;
7. As políticas, programas e projetos formativos devem ser permanentemente atualizados para os currículos possam responder as demandas sociais, econômicas e políticas, dando ampla oportunidade para a realização de pesquisas sobre formação de educadoras/res, currículo, práticas pedagógicas e avaliativas;
8. Criar políticas e programas de valorização e incentivo ao intercâmbio de educadoras/es formadores e alunos futuros educadores com diferentes universidades nacionais e internacionais visando melhorar a qualidade formativa e educacional;

9. Os educadores formadores devem participar de formação continua de uso das modernas tecnologias para a área de educação e aos alunos futuros educadores, ampla oportunidade para a arte de usar as tecnologias da informação e da comunicação no ambiente escolar e em sala de aula, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, frente as mudanças, inovações, crises e demandas sociais e educacionais que se apresentam aos sistemas de ensino;

9. A infraestrutura educacional é fator crucial no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a infraestrutura necessária é central para as ações de desenvolvimento das práticas pedagógicas, portanto devem ser apropriadas para a realidade e desenvolvimento de habilidades formativas e de aprendizagem;

10. Nesse processo formativo, o currículo ganha centralidade e protagonismo, devendo ser reorganizado e revisando continuamente e possa dar conta das demandas da sociedade, do projeto de estado-nação e do mundo globalizado.

11. Criar políticas e incentivar programas de mobilidade interna entre educadores formadores da própria instituição, entre unidades, departamentos, cursos, buscando enfrentar o problema de isolamento, oportunidades formativas de misturar os diversos estudiosos para dar conta das demandas sociais (HOSSAIN, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de educadores configura-se como um campo em disputa nas encruzilhadas, frente ao projeto de estado-nação, aos projetos de organismos internacionais, aos ideários de projetos políticos e de civilização, que nos permite refletir a respeito da complexidade e dos desafios que se conectam e convergem às preocupações dos autores, no que concerne à formação docente enquanto tarefa das instituições, cursos de licenciatura e pós-graduação ao processo de formação frente as incertezas do mundo contemporâneo, bem como políticas públicas, projetos e programas de formação e currículos que sejam reformulados, revisados, construídos coletivamente para se coadunar com a realidade atual.

Desse modo, compreendemos a importância dos estudos em grupos e linhas de pesquisas, rodas de conversação pedagógicas e formativas, oficinas, seminários, mesa-redonda, workshop, congressos que possam trazer luz e compreensão as ameaças locais, regionais e planetárias que fragmentam a vida, a biosfera, as democracias, os direitos dos cidadãos, as lacunas, as carências educacionais e o imperativo que se impõem nas políticas e processos de formação de docentes, neste caso, as lacunas que reverberam e perpassam as problemáticas educacionais e os atravessamentos na formação de docentes em diferentes áreas do conhecimento.

No conjunto dos debates e leituras, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão que consistem em articular a diversidade de contextos sociais, culturais, econômicos e políticos aos saberes necessários às práticas pedagógicas, se constituem em desafios diários aos formadores de educadoras e educadores. Estes, possibilitam compreender e potencializar os processos formativos na urgência da formação humanística, as preocupações éticas e estética e a transitoriedade dos conhecimentos frente as crises que emergem na sociedade. Nesse aspecto, concordamos com Gatti

(2010); Colares; Colares (2023); e, Hossain (2021), no que concerne a formação de educadoras/res, é necessária uma revolução radical nas estruturas institucionais formativas (políticas públicas, programas, projetos, infraestrutura) e nos currículos de formação.

Frente as incertezas e processos complexos da natureza que permeiam o contexto educativo e as emergências em construir novos saberes, novos aprendizados são necessários, para que possibilitem repensar a formação de educadoras/es, que por vezes, se apresenta deficitária, fragmentada, comprometendo a práxis docente. Por outro lado, colabora quanto a necessidade formativa contínua e diagnóstica para a arte de uso das modernas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e que possa romper com às práticas pedagógicas dissociadas do local-regional-nacional-global, não pode perder de vista as influências dos organismos internacionais, a educação na agenda global, as diretrizes que visa fortalecer o projeto neoliberal.

De igual modo, o currículo é um ponto chave e deve ser constantemente revisado e readequado às demandas sociais, esse é o desafio e caminhos a serem construídos coletivamente, considerando que os saberes necessários a práticas docente são eixos centrais e primordial para basilar a formação de educadoras/es, que a tarefa de ensinar, aprender a pesquisar e ensinar, exige revisão e reformulação.

O saber curricular, atravessa os cursos de formação de educadoras/es, pavimentado na seleção temática dos textos, estratégias metodológicas, pedagógicas, epistemológicas, processos avaliativos, formam o conjunto de saberes docentes a influenciar as diferentes vivencias e experiências que envolve as dimensões políticas da ação pedagógica. Perceber que os sabres e as práticas docentes é um processo sempre em construção e não é dissociado da realidade dos conhecimentos produzidos no ambiente familiar, nas convivências comunitárias, os fatores sociais, econômicos, políticos globais que muitas vezes interferem e delineiam a prática educativa.

Nesse sentido, se faz necessário construir coletivamente formas críticas de ação-reflexão-ação permanente nos processos pedagógicos para enfrentar as incertezas, percebendo que o conhecimento não é estático, irrefutável, dado. Ao contrário, é construído nas interrogações geradoras de dúvidas, incertezas, medo, ousadia, pensamento divergente e convergente, os quais são possibilitadores de sua construção. No horizonte de construir caminhos e reflexões para a formação docente, importa avaliar a formação oferecida e sua adequação as demandas sociais, curriculares e neste caso, ousar reinventar, inovar essas formações, as práticas pedagógicas com olhar para as necessidades educacionais especiais no ambiente de sala de aula na educação básica, uma vez que em grande medida é o destino dos formandos dos cursos de licenciatura.

Por fim, pautar debates e discussões é determinante na formação docente que fundamenta a prática pedagógica frente as incertezas sociais, econômicas e políticas, por isso, a importância dos

fóruns, mesa-redonda, seminários, congressos, que possam trazer discussões quanto a reformulação dos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselhos Estaduais e Municipais, se encontra fragilizado e ocupado por representantes de interesses privatistas e que reforçam o projeto neoliberal com a formulação de diretrizes que fragilizam e trazem retrocessos a formação de educadoras/es em cursos de licenciatura, frente as profundas mudanças na sociedade atual. Nesse sentido, desenhar propostas com ampla participação coletiva e democratização das oportunidades, visando superar as problemáticas que se apresentam trazidos pelas crises, é uma oportunidade com o novo governo que se inicia no Brasil.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. "Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico". *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BRZEZINSKI, I. "Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica". **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 1, n. 1, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artemed, 2000.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. "Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto de excepcionalidade". *In*: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. (orgs.). **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

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

GATTI, B. A. "Formação de Professores no Brasil: características e problemas". **Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, 2010.

GATTI, B. A. "Formação de professores, complexidade e trabalho docente". **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, n. 53, 2017.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ujuí: Editora da ULaval, 2013.

HOSSAIN, A. "Problems and concern of teacher education in present days scenario". **Peer Reviewed and Refereed Journal**, vol.10, n. 7, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

LONDOÑO-MONROY, G. *et al*. "Challenges and reflections on teacher training in times of Covid-19: an analysis from educational psychology". **Archives of Medical Science**, vol. 21, n. 2, 2021.

MARQUES, R. "O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 16, 2021.

MARTINS, L. M. "O legado do século XX para a formação de professores". *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. "A agenda global da educação e a formação continuada de professores". **Textura – Revista de Educação e Letras**, vol. 24, n. 59, 2022.

MORIN, E. "Um festival de incerteza". **Espiral – Revista do Instituto de Estudos da Complexidade**, vol. 4, 2020.

MORIN, E. **Os setes Saberes Necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. "Formação de Professores; identidade docente e saberes da docência". *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ROBERTSON, S. L. "'Situando' os Professores nas Agendas Globais de Governança". **Teoria e Prática da Educação**, vol. 15, n. 2, 2012.

SANTOS, G. M. T. *et al*. "Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da covid-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 4, n. 10, 2020.

SANTOS, J. A. "Formação de professores: breve relação do conceito de diálogo de Paulo freire com o dialogismo bakhtiniano". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, n. 28, 2022.

SARAIVA, A. M. A.; SOUZA, J. F. "Formação Docente e as Organizações Internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar". **Currículo sem Fronteiras**, vol. 20, n. 1, 2020.

SENHORAS, E. M. "COVID-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

SHULMAN, L. S. "Those who understand: knowledge growth in teaching". **Educational**, vol. 15, n. 2, 1986.

SOARES, L. C. A. *et al*. **A formação de professores em disputa**. São Luís: Editora Laboro, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

WUNSC, L. P.; LEITE, S, F, A.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. "(Re)planejar a formação inicial docente: revisão sistemática de normativas no cenário pós-março de 2020". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 14 | Nº 41| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima