

**Avanços científico-tecnológicos e Auto(trans)formação com professores:
novos tempos ... velhos desafios?!**

**Scientific-technological advances and Self-(trans)formation with teachers:
new times ... old challenges ?!**

Joze Medianeira dos Santos de Andrade¹

Juliana Goelzer²

Celso Ilgo Henz³

Micheli Daiani Hennicka⁴

Resumo: Vivemos tempos de rápidas mudanças, sobretudo decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos, que trazem consigo outras caracterizações na sociedade e no cotidiano das pessoas, mudando formas de interagir *no* e *com* o mundo. Esses novos tempos trazem, também, novas presenças no atual cenário educacional, bem como nas formas de ser, fazer, conviver, aprender, predominantemente influenciadas pela era tecnológica. Diante dessa nova realidade, buscamos entender os desafios e as implicações das tecnologias nas relações político-pedagógicas e nos processos de ensino-aprendizagem na escola do século XXI. Autores como Freire (2014), Prensky (2001), Cortella (2014), dentre outros, vem problematizando a necessidade de uma maior atenção aos processos de auto(trans) formação com professores. Isso não implica em desconsiderar as inovações e transformações científico-tecnológicas, desde que aliadas ao desenvolvimento da criatividade e criticidade. Muito embora, metodologicamente, estejamos desenvolvendo um estudo bibliográfico, buscamos realizá-lo dentro da dialética “leitura de mundo, leitura da palavra” (FREIRE, MACEDO, 2013), considerando as diferentes realidades que observamos e vivenciamos. Muitos estudos apontam a importância dos cursos de formação de professores considerarem e analisarem a nova realidade em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrerão com gerações de nativos digitais. Assim, as inovações e transformações científico-tecnológicas passam a ser possíveis aliadas na educação nos/dos novos tempos, propiciando práticas didático-metodológicas contextualizadas, atraentes e significativas para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Palavras-chave: Novos tempos; Escola; Auto(trans)formação com professores.

Abstract: We are living in times of rapid change, especially as a result of scientific and technological advances, which bring characterizations in people's society and daily life, changing ways of interacting *in* and *with* the world. These new times also bring new presences in the educational scenario, as well as in the ways of being, doing, living, learning, all being influenced by the technological era. Faced with this reality, we seek to understand the challenges and implications of technologies in political-pedagogical relationships and in the teaching-learning processes in the

1 Doutora em Educação (UFSM), professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: jozems@gmail.com

2 Doutoranda em Educação (UFSM), professora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UFSM), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: julianagoelzer87@gmail.com

3 Doutor em Educação (UFRGS), professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: celsoufsm@gmail.com

4 Mestre em Educação (UFSM), professora do sistema municipal de Santa Maria, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa *Dialogus*: educação, formação e humanização com Paulo Freire. E-mail: michipedag@yahoo.com.br

21st-century school. Some authors, such as Freire (2014), Prensky (2001), Cortella (2014), have been problematizing the need for greater attention to the processes of self-(trans)formation with teachers. This does not imply to disregard scientific and technological innovations and transformations, since allied to the development of creativity and criticality. Although, methodologically, we are developing a bibliographical study, we seek to accomplish it within the dialectic “reading the world, reading the word” (FREIRE, MACEDO, 2013), considering the different realities that we observe and experience. Many studies indicate the importance of teacher training courses to consider and analyze the new reality in which teaching-learning processes will occur with digital-native generations. Thus, scientific-technological innovations and transformations become possible allies in education in the new times, providing contextualized, attractive and meaningful didactic-methodological practices for children, adolescents, youths and adults.

Keywords: New times; School; Self-(trans)formation with teachers.

Novos tempos... novas presenças

Admirável a atualidade de questões debatidas duas décadas e meia atrás! Paulo Freire costumava dizer a seus amigos: “Deixem ser um homem de minha época!” E embora sua vida não tenha ultrapassado o limiar do século XX, seu pensamento mantém plena vitalidade neste início do século XXI, ao apontar com vigor questões que se encontram no centro do debate atual no campo da educação e dos movimentos sociais (FLEURI, 2008, p. 11).

Os avanços científicos e tecnológicos trouxeram muitas mudanças para o cotidiano da maioria das pessoas. Falar em *WhatsApp, Instagram, Facebook, Skype, Google Drive, E-book, Internet Banking*, moedas digitais, tornou-se, hoje, uma linguagem muito recorrente e familiar, não apenas entre os jovens, mas entre pessoas de as idades alterando, especialmente, as noções de tempo e espaço para a realização das atividades cotidianas. Isso vem gerando novas culturas e configurando novas presenças *com e nas quais* somos desafiados a interagir e nos inserir. Não fazer parte desse universo é sentir-se estrangeiro no seu próprio grupo, no seu próprio tempo; sensação, essa, de não pertencimento a um grupo social e suas relações.

No período vivenciado por Paulo Freire as mídias/objetos mais voltados às tecnologias eram: televisão, rádio, videocassete e jornal impresso. O computador aparecia sob suspeita ainda, como uma novidade no espaço familiar e escolar. Mesmo assim, Freire demonstrava-se aberto às inovações de sua época e reconhecia que elas poderiam facilitar os processos educacionais e as práxis pedagógicas.

Uma das preocupações de Paulo Freire em todos os lugares por onde andou⁵ foi buscar ser “um homem do meu tempo” (FREIRE, GUIMARÃES, 2011), junto aos grupos de pessoas com quem conviveu em diferentes momentos da história. Apesar de ter vivido em uma época em que as tecnologias e a ciência não tinham ainda grande acesso, repercussão e influência que têm hoje na vida das pessoas, Freire sempre se esforçou para ser um homem e educador do seu tempo, como ele mesmo reconhece em seu diálogo com Guimarães: “[...] uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo” (2011, p. 31).

Para que os alunos não se sintam “exilados no seu tempo” (Ibid), reconhecemos a necessidade de a escola ser receptiva às inovações que vêm sendo presença no atual cenário histórico e cultural, devido ao desenvolvimento e evolução da ciência e tecnologia que incidem, diretamente, nas formas de ver, de ser, de

5 Brandão (2010) atribui o termo *andarilho da utopia* a Paulo Freire para caracterizar as andanças desse grande educador brasileiro, nas suas idas e vindas, o que demonstra seu engajamento e comprometimento com a educação de homens e mulheres.

fazer, de conviver, de aprender, de se relacionar, predominantemente, influenciadas pela era tecnológica.

Nesta perspectiva, Prensky (2001) nos alerta que os alunos do século XXI mudaram radicalmente, muito influenciados pelo convívio e uso das tecnologias digitais desde o seu nascimento, sendo considerados nativos digitais. Desde a educação infantil até a faculdade, os estudantes convivem mais horas em contato com as diferentes tecnologias da comunicação do que com atividades didático-pedagógicas e epistemológicas. Jogos de computadores, celulares, internet, e-mails, mensagens instantâneas povoam seus dias e vão provocando novas maneiras de buscar e aprender diferentes concepções, práticas e relações com as pessoas, as quais muitas vezes diferem com a linguagem e os processos de ensino-aprendizagem escolares.

Diante das inúmeras transformações que vivenciamos ao longo dos tempos e a presença de diferentes sujeitos, a escola não pode continuar se fechando às mudanças e negando suas influências no espaço escolar,

[...] não pode cumprir sempre da mesma forma um certo papel que ela vem cumprindo, através do tempo e do espaço. Por outro lado, eu não diria que a escola tem que brigar com as novas presenças que se veem em torno dela. Presenças que vem surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e que, no campo da comunicação, as superam de longe, de longe! (Ibid, p. 44).

Estamos no século XXI e muitas escolas ainda permanecem estáticas frente às inovações tecnológicas e as novas presenças, reproduzindo práticas obsoletas, negando muitas vezes a presença da tecnologia, ignorando as transformações da realidade que estão em constante movimento. Por vezes, as inovações tecnológicas são utilizadas apenas para apoiar práxis pedagógicas que perpetuam concepções autoritárias e bancárias (FREIRE, 2014) nas salas de aula; troca-se o giz e o quadro pela lousa digital ou por computadores, mas as relações, o enfoque dos conteúdos e as práticas avaliativas permanecem como há cinquenta anos.

Ainda há grandes dificuldades em se reconhecer as diferentes culturas (digital, étnica, gênero e outras) que se fazem presentes no cotidiano social e escolar, as quais, quando reconhecidas, desafiam a todos a um novo sentir/pensar/agir (HENZ, 2007). Talvez resida aí um dos motivos do desinteresse, cada vez maior, das crianças, jovens e adultos pelos processos de ensino-aprendizagem da maneira como vem sendo trabalhados no espaço escolar; saberes estes, muitas vezes, centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos vazios de significado e feitos de forma passiva, homogênea e, em alguns casos, sem a presença de quaisquer recursos inovadores que estimulem e [re]signifiquem os processos educativos.

Nesse sentido, Bujes (2009) destaca que a instituição escolar tem tentado “colocar nos trilhos” crianças e jovens que não estão conseguindo se ajustar a esse modelo imposto de escola. Alguns professores reclamam insistentemente das conversas, burburinhos, de toda e qualquer demonstração de desatenção dos estudantes, e aqueles que eram rotulados como “bagunceiros” ou “indisciplinados”, agora, como bem nos situa a autora, ganham rótulos de “portadores de déficit de atenção” ou “hiperativos”. Ou seja,

Não passamos da rígida imposição disciplinar da escola tradicional para outra – em que fomos advertidos sobre a necessidade de respeitar ritmos, interesses e necessidades de crianças e jovens – sem que rios de tinta corressem para demonstrar que aprendemos melhor quando algo nos cativa, quando podemos fazer escolhas, trocar opiniões, produzir prazerosamente (Ibid, p. 200).

Partimos do pressuposto de que os professores, possivelmente, saibam disso e de que saibam também onde estão centradas as necessidades e os interesses dessas crianças, adolescentes e jovens, bem como o que realmente os *cativa*. Pesquisas como a de Morno (2009) apontam que mesmo as crianças e

jovens de classes menos favorecidas, conhecem e desejam artefatos sofisticados como celulares digitais, *iPods* e *notebooks*. Ou seja, “[...] mesmo as crianças pobres são crianças do nosso tempo. Um tempo em que a vida se organiza dentro do universo tecnológico, que vem modificando não apenas formas de pensar, como também sonhos, desejos e significados” (Ibid, p. 203-204).

Diante disso, cabem alguns questionamentos: por que as práticas dos professores continuam sem mudanças significativas? Comodismo? Medo? Insegurança com o novo? Frente a esses desafios, não é mais possível que a escola continue negando a diversidade de influências em sala de aula e as contribuições que elas podem trazer, enriquecendo os processos de ensino-aprendizagem de forma contextualizada e significativa para a vida de professores e alunos.

Tampouco pode ser concebida a ideia de que a instituição escolar se utilize de novas tecnologias como “bengala” para distrair os estudantes, uma vez que “os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida” (LÉVY, 1999, p. 169).

Embora os desafios sejam muitos, também pelos conflitos geracionais que convivem num mesmo espaço-tempo, o papel da escola se torna ainda mais desafiador, no sentido de mediar essa convivência entre as gerações e a relação “pessoa-máquina” sem, contudo, endear ou demonizar a tecnologia. O que precisa ser considerado é que:

Há duas gerações convivendo... os nativos digitais (com idade inferior a 30 anos) e os imigrantes digitais. Essa convivência não é pacífica, por promover um embate entre a informatofobia (o horror às novas tecnologias) e a informatolatria (a adoração das plataformas digitais). Ambas as posturas estão equivocadas; o mundo digital não deve ser demonizado, tampouco entronizado (CORTELLA, 2014, p. 53).

Neste sentido, Prensky (2001) corrobora quando afirma que os professores convivem com gerações de estudantes nativos digitais. Diante desta realidade, muitos até se esforçam para trazer as novas tecnologias para suas vidas e suas práticas pedagógicas. Não obstante, essas gerações anteriores tiveram acesso a novas tecnologias já em processos e idades da vida adulta, sendo denominados imigrantes digitais (Ibid, 2001), o que faz com que as estruturas cognitivas e os processos epistemológicos se configurem de maneiras diferenciadas entre as gerações dos professores e dos estudantes.

Por isso mesmo, a escola é permanentemente desafiada a ser o espaço por excelência onde essas inovações e suas derivações que circundam a educação devem ser debatidas, (re)construídas, desmistificadas, fomentando discussões, como a influência da ciência e da tecnologia em nossas vidas, sobretudo os processos de automação nas diferentes áreas.

No caso brasileiro, com um sistema capitalista, é importante questionar nas mãos de quem se concentram os meios e recursos científico-tecnológicos; as consequências do uso desenfreado da tecnologia e da ciência; como as novas necessidades desse cenário repercutem na vida humana e no ecossistema; nas palavras de Freire (2011, p. 32), “[...] a serviço ‘do quê’ e a serviço ‘de quem’ os meios de comunicação se acham”. Não obstante, em uma sociedade capitalista dividida em classes, ponderamos que os acessos e usos são diferenciados de maneira tal que muitas pessoas não conseguem fazer uso consciente e crítico-responsável dos recursos e informações veiculadas, cabendo à escola o importante papel de promover esse diálogo crítico-reflexivo.

Talvez os novos tempos e as novas presenças estejam desafiando pesquisadores, educadores e outros agentes educativos a, mais do que nunca, começar a priorizar a proposta freireana de uma educação dialógico-problematizadora, rigorosa e amorosa, na qual se vivencie a escuta sensível e o clima em que cada criança, adolescente, jovem ou adulto possa “dizer a sua palavra” (FIORI, 2014). Essa nova práxis vai gerando o reconhecimento à outreidade⁶ de cada participante, com cada vez mais condições para “Ser Mais⁷” (FREIRE, 2014).

De modo geral, isso requer que a escola necessariamente esteja disposta a construir, pelo permanente diálogo crítico-reflexivo com estudantes e professores, as mudanças que contribuam para todos se sentirem reconhecidos pedagógica e socialmente como sujeitos. Por isso mesmo, muito embora reconheçamos que “estamos imersos e capturados por uma sociedade da informação que proclama incessantemente os benefícios das tecnologias, desqualificando formas de vida desconectadas de tal universo” (MORNO, 2009, p. 205), acreditamos que a escola tem potencial para, de forma dialógica e amorosa, aproximar os estudantes desse universo, ajudando-os a se tornar sujeitos de seu tempo, a serem mais presenças no mundo.

Frente a este contexto, a escola não pode restringir-se à função de mera transmissora de conteúdos, o que requer também um compromisso com a auto(trans)formação⁸ de sujeitos críticos, autônomos, reflexivos. Daí ser papel do professor ajudar a filtrar e problematizar informações e novas tecnologias, auxiliando o estudante nesse processo para que, a partir delas, (re)construam conhecimentos, posicionando-se de forma crítica frente à sociedade que ainda prossegue desigual e excludente.

Rivero e Gallo (2004, p. 10) demarcam o importante papel da escola neste cenário, onde “[...] a educação é chamada a ocupar um lugar de destaque; os excluídos da educação serão os grandes excluídos do mundo informacional que se desenha cada vez com maior nitidez”. Para ser significativa em meio a essa realidade, a escola é desafiada a repensar o seu papel, utilizando-se dos diferentes processos tecnológicos e informativos como aliados na construção de uma ação-reflexão-ação crítica, proativa e cooperativa do conhecimento, atuando em prol da democratização da sociedade.

A partir da valorização do novo e do diferente, a escola pode construir práxis pedagógicas que assumam epistemológica e politicamente o reconhecimento do outro na sua singularidade e direito ontológico de “Ser Mais” (FREIRE, 2014). Assim, pode ir se construindo uma escola inclusiva em um sentido mais amplo, abrangendo todas as diversidades pessoais, culturais e profissionais. Para isso, precisamos de professores abertos e (inter)conectados a novas aprendizagens que estão sempre em construção, em movimento.

Ensinantes e aprendentes dialógicos

Partindo das especificidades de cada contexto sócio-histórico-político-cultural e de uma ética de inclusão, do compromisso com a democratização da sociedade, construir cooperativamente espaços-tempos

6 No sentido freireano, compreendemos essa terminologia no sentido de reconhecer e valorizar cada homem e mulher, na sua inteireza, como alteridade importante na sua constituição como gente, bem como na luta do esperar por um mundo onde se possa sentir/pensar/agir com dignidade.

7 Segundo Freire (2014), *Ser Mais* é a ontológica e histórica vocação de homens e mulheres que, conscientes do seu inacabamento, buscam se humanizar com os outros num processo dialógico de humanização com o mundo.

8 A auto(trans)formação envolve um conceito mais abrangente de formação, não estático e nem fechado em si mesmo, mas que articula diferentes dimensões e aspectos auto e heteroformativos, mas fundamentalmente interformativos por meio da pluralidade das (inter)relações que se estabelecem (ANDRADE, 2019, p. 49).

de diálogo se constitui um desafio aos educadores. Cabe-lhes uma postura crítica diante da inclusão/exclusão da era científico-tecnológica e da sociedade do conhecimento, assumindo que a auto(trans) formação se faz permanentemente.

Educar é assumir e revelar-se, primeiramente, como educador em permanente e inacabada aprendizagem e constituição na sua condição humana. Compreender-se como aprendente exige uma atividade contínua de aperfeiçoamento e reflexão, reconhecendo a dimensão de incompletude que perpassa a profissão docente; daí um dos primeiros saberes que o educador deve ter: a consciência do seu inacabamento (FREIRE, 1998).

O inacabamento do humano é base constitutiva para a constituição histórica de novas práxis que implicam em mais esforço da humanidade para colocar todas as conquistas e constructos científicos e tecnológicos a serviço do sujeito criador: o ser humano. No entanto, reconhecemos que a grande questão que se impõe é a seguinte:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transição de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de *acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização* que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e aluno (LÉVY, 1999, p. 172).

Cabe, então, a seguinte problematização: como o professor poderá “acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização” (Ibid), quando na verdade ele, muitas vezes, também se reconhece um alienígena em meio a todas essas mudanças?

Neste contexto, o desafio maior que se coloca a esses profissionais é o da sua auto(trans)formação permanente, assumindo-se enquanto pesquisadores e estudiosos dos/nos avanços no campo educacional e da sociedade de um modo geral. Rivero (2004, p. 89) também destaca o desafio desses profissionais na atualidade, quando se refere à necessidade de “[...] reavaliar suas práticas profissionais e sociais, no sentido de colocar-se de maneira compromissada, na direção de seu fazer pedagógico, cujas ações docentes passem a ser organizadas de maneira condizente e responsável”.

Um educador profundamente humano, preocupado, conectado e crítico com as questões do seu tempo, vai aprendendo sócio-histórica e culturalmente que educar vai além de revelar saberes (ARROYO, 2004), implicando uma profunda capacidade de escutar ao outro, de olhar e reconhecer suas singularidades e seu contexto condicionador.

Tornar a aprendizagem significativa com crianças, adolescentes, jovens e adultos depende da competência no que se refere aos conhecimentos da área de cada professor, mas principalmente pela capacidade de relacioná-los com a realidade cotidiana dos estudantes. Assim, torna-se possível ratificar a importância que os conhecimentos e os avanços científico-tecnológicos podem propiciar para as suas vidas pessoais e profissionais. Por isso mesmo,

Os processos educativos escolares não devem se adaptar às inovações, mas integrar novas formas ao seu cotidiano. Adaptar é postura passiva, enquanto integrar pressupõe metas de convergência. As tecnologias mais recentes podem fazer parte do trabalho pedagógico escolar, desde que utilizadas como ferramentas a serviço de objetivos educacionais que estejam claros para a comunidade (CORTELLA, 2014, p. 53).

Como estudantes, professores, estudiosos e pesquisadores, somos desafiados a democratizar o

acesso às inovações, às informações e, a partir delas, propiciar que cada um tenha condições de “dizer a sua palavra” (FIORI, 2014), assumindo consciente e responsabilmente, o nosso papel como autores da nossa história pessoal e profissional, comprometendo-nos com o tempo presente da nossa época e lugar.

Assim contribuiremos para que a escola e a aprendizagem também avancem, indo para muito além do ensino e das informações, transformando-se em um espaço-tempo privilegiado de trocas e interações entre diferentes conhecimentos e saberes, advindos das mais diferentes realidades e grupos sociais. Freire (2011, p. 72) corrobora, afirmando que:

A escola seria tão mais formadora quanto melhor informadora ela fosse. Ela trabalharia tão melhor quanto melhor ela pudesse usar instrumentos que a ajudassem a possibilitar que o estudante exercitasse a sua curiosidade do saber. Para isso, ela precisaria também, tanto quanto possível, conhecer as experiências extraescolares de seus alunos, o que é que eles fazem, como fazem, como brincam, como trabalham, etc. E adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistematizada.

Destarte, torna-se possível à escola se articular internamente e, ao mesmo tempo, estar em diálogo permanente com os sujeitos para (re)ler criticamente tanto as “palavras” como o “mundo” (FREIRE, MACEDO, 2013). Partindo das diferentes realidades locais, das formas de vida individuais, será possível a inserção consciente e responsável na sociedade científico-tecnológica globalizada. Contudo, tal transformação da escola passa por uma outra auto(trans)transformação necessária: a mudança do modo de sentir/pensar/agir dos professores, criando condições para auto(trans)formação do sentir/pensar/agir também dos estudantes.

Imbernón (2009, p. 39-40), ao refletir acerca das características necessárias ao processo de formação diante dos desafios da sociedade que se configura, destaca que:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo da formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. [...] Mas o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

Concordamos com o autor quando salienta que, para que nossas escolas ajudem na auto(trans) formação de pessoas autônomas, críticas e reflexivas, homens e mulheres do seu tempo, a questão que se coloca é a necessidade de que os professores primeiramente se assumam como tais. Para isso, o processo de auto(trans)formação docente deve desenvolver a capacidade de reflexão constante e de análise crítica da realidade, para serem presenças marcantes na educação dos estudantes e na realidade em que exercem a sua docência.

Cabe também aos professores das instituições formadoras mostrar os caminhos possíveis a partir de uma sensível e rigorosa leitura de mundo, de uma leitura atenta da realidade, para que professores e estudantes vivam processos de auto(trans)formação permanente. Isso possibilita a ambos tomarem consciência da realidade que os cerca e, a partir disso, inserir-se crítica e responsabilmente nos processos sócio-histórico-político-culturais como homens e mulheres do seu tempo. Esse educar-se permanentemente não se dá no isolamento, mas requer uma postura de diálogo crítico-reflexivo com os estudantes, com os

colegas e com a comunidade, para que todos aprendam e ensinem uns com os outros, mediatizados pelos seus mundos circundantes.

Auto(trans)formação permanente... professor também aprendente!

Tornar-se este ou aquele educador não é um fato predeterminado pela história, nem geneticamente pré-estabelecido, mas o resultado de uma caminhada e de escolhas feitas, de um andarilhar dentro de situações favoráveis ou desafiadoras para as possibilidades do viver humano em toda a sua complexidade individual, social, histórica, política.

Por isso, o professor, ao reconhecer-se como um ser inacabado que está em constante processo de busca, compreende que a aprendizagem docente não se encerra com a formação inicial. Pelo contrário, essa é apenas uma etapa do seu processo auto(trans)formativo. A aprendizagem docente vai se concretizando, *vai sendo* na prática, nas situações diárias que exigem um conhecimento amplo da profissão, mas que a transcende. Um conhecimento da vida, do mundo, do seu próprio processo de aprendizagem, o que exige constantemente uma reflexão na, da e sobre a prática (FREIRE, 2014).

À medida que sua aprendizagem vai se concretizando na práxis, alicerçado nas reflexões cotidianas, o professor vai percebendo que sua atividade docente precisa levar em consideração as mudanças sócio-histórico-político-culturais de cada época e lugar. Isso leva à necessidade da busca permanente de novas formas de organizar e propor os processos de ensinar-aprender.

Esse processo Freire (1998, p. 44) chama de formação permanente, destacando que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Daí que a formação com professores se configura como permanente auto(trans)formação, uma vez que implica em mudanças no modo de sentir/pensar/agir do professor, e nas suas práxis educativas; estas ninguém pode realizar por ele, mas precisam ser desejadas e realizadas pelo próprio sujeito, sempre de forma intersubjetiva e dialógica com os outros, mediatizados pela realidade sócio-histórico-político-cultural.

A auto(trans)formação implica em cada um assumir-se como autor e sujeito da sua constituição pessoal e profissional, o que só é possível se também reconhece os outros como co-autores dessa processualidade dialógica e intersubjetiva. Nessa mesma dialética, a (re)configuração identitária, sempre inacabada e permanente, também se constrói na coautoria da (trans)formação com os outros.

Ademais, como sujeitos sócio-histórico-político-culturais imersos em contextos específicos essa auto(trans)formação, necessariamente, traz consigo a mediação transformadora do/no mundo em que cada um vivencia a sua genteidade⁹ e cidadania. Auto(trans)formar-se tem um tríplice compromisso: ser autor da própria transformação, da transformação com o outro e da transformação da realidade. Para tanto, assumir o diálogo como condição ontológica para o Ser Mais (FREIRE, 2014) é a práxis auto(trans)formativa geradora de reflexões críticas e de engajamentos proativos frente aos desafios dos novos tempos e das novas presenças.

9 Momento em que a pessoa toma consciência da sua inteireza, na trama complexa das múltiplas dimensões, ou seja, reconhece-se como pessoa se humanizando sócio-histórico-culturalmente; ao conscientizar-se dos condicionamentos e do inacabamento, assume-se como sujeito na luta por uma história e uma sociedade em que se tenha condições para ser mais nessa inteireza.

Nesse movimento de ensinar-aprender que inclua os avanços científicos e tecnológicos nos processos de auto(trans)formação com professores é importante, inicialmente, aproximá-los às tecnologias já nos cursos de licenciaturas, o que de certa forma já vem acontecendo, mesmo que de maneira limitada. Para Lévy (1999), aquilo que se preza é a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, por isso o destaque no papel do professor, o qual – frente às tecnologias – amplia-se significativamente, pois deixa de ser apenas o informador que impõe conteúdos e passa a ser um orientador, tornando-se um animador da inteligência coletiva.

O papel do profissional docente frente às exigências educacionais dos novos tempos se amplia e não se extingue, nem se minimiza, na perspectiva de que ao ensinar também se aprende e, ao aprender, também se ensina sempre mediatizados pela realidade do contexto circundante (FREIRE, 1998).

Os novos tempos, com suas novas tecnologias e novos sujeitos, desafiam o professor a pesquisar, aceitar os desafios das situações-limite e caminhar junto com os estudantes, sempre visando à construção de novos conhecimentos, sensibilidades, saberes e práxis (pedagógicas, epistemológicas e sociais). Conforme os escritos de Costa (2009, p. 68-69),

Uma das tarefas mais difíceis e desafiadoras é educar. Isso porque o requisito básico é estar preparado para ajudar as pessoas a compreender o tempo e o mundo em que vivem e se tornar seres humanos produtivos, solidários, felizes e realizados no mundo. O que mudou hoje é que o mundo e a vida tornaram-se espantosamente mais complexos, mais sofisticados. [...] Hoje não se trata simplesmente de transmitir conhecimentos básicos e ensinar regras de conduta e moral, trata-se de o mundo ter mudado de forma nunca antes imaginada, exigindo saberes muito diferenciados, e de recursos de que dispúnhamos terem se tornado completamente obsoletos. As novas tecnologias mudaram a face do planeta, e os problemas com os quais deparamos hoje são completamente novos.

Para complementar, a autora escreve que, por isso, educar hoje é mais do que dar conta de novas competências e técnicas, científicas e pedagógicas. Os docentes precisam ter acuidade, sensibilidade para aceitar as mudanças do século XXI e não demonizar e nem endeusar as culturas e os tempos, pois cada um tem seus encantos e limitações; nenhum é melhor que o outro, são apenas diferentes.

Ao mesmo tempo, ao procurar compreender as mudanças deste século, um detalhe importante não pode ser esquecido: que apesar de todas as mudanças e inovações, nossas salas de aula continuam repletas de educadores e educandos, de gentes, que na escola buscam ser mais gente em todas as dimensões do humano. Por isso, não esqueçamos que:

Na medida em que o conhecimento do mundo exterior vai mudando, muda também o ser humano; modifica-se a visão, a concepção e a postura de homens e mulheres para com este mundo, modifica-se o seu sentir/pensar/agir. Se antes a realidade do mundo era vista como algo mágico, “sendo assim porque tem que ser”, agora ela se apresenta como possibilidade, como horizonte de aventura histórica, onde cada um(a) pode vir a *ser mais*, sendo conscientemente no mundo, com o mundo, através da reflexão e da ação transformadora, assumindo o compromisso histórico de ser o(a) sujeito do mundo no qual e com o qual vai se humanizando (HENZ, 2007, p. 153).

Dito d’outra forma: a possibilidade de que nossa sociedade torne-se de fato democrática, permitindo que todos possam ser presenças marcantes no seu tempo de modo crítico e reflexivo, passa necessariamente pelas instituições formadoras, sejam elas universidades, institutos, faculdades, escolas, centros de ensino... É nelas que está a chance de todos e de cada um tomar consciência de seu lugar no mundo, abrindo-se para o horizonte de possibilidades e desafios que se descortina; nelas está colocado a oportunidade e o

compromisso de todos vivenciarem processos humanizadores em suas relações com o mundo, com o outro e com o conhecimento. Enfim, a vida pode ser diferente, a sociedade pode ser diferente, as instituições podem ser diferentes... Para isso, o modo de sentir/pensar/agir dos professores pode e deve ser diferente, o que implica, também, novos e diferentes processos de ensino-aprendizagem.

Interconexões e reflexões... jamais concluídas!

As novas exigências do cenário educacional desafiam as instituições formativas de professores a se (re)posicionarem para atender a diferentes demandas dos novos tempos, (re)pensando outras metodologias e o exercício da pesquisa no cotidiano da prática pedagógica, com respeito aos saberes da “experiência feita” (FREIRE, 2014) dos educandos. Nesse cenário, urge uma postura ética inclusiva, capaz de promover contínuas reflexões sobre a prática educativa, abrindo-se para novas possibilidades de se construir com os educandos espaços contextualizados de ensino-aprendizagem, sobretudo cooperativos, criativos e desafiadores frente às inovações científicas e tecnológicas.

Pensar a integração das inovações científicas e tecnológicas e o reconhecimento de cada pessoa em sua singularidade requer a auto(trans)formação com os professores, partindo de uma nova concepção de educação que se pretende propiciar e desenvolver no século XXI; uma concepção que reconheça que:

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão de conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento a troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos da aprendizagem, etc. (LÉVY, 1999, p. 171).

Mediante essa nova concepção em que a atividade do professor se centra, não mais na transmissão passiva de conhecimentos, mas no acompanhamento e gestão da aprendizagem, cabe o questionamento: em nossa prática pedagógica, atuamos em favor de quê e de quem? É por isso que o processo de auto(trans)formação de professores está na centralidade dessa discussão, pois a escola que temos e a que queremos está primeiramente nas mãos desses profissionais. Nesta perspectiva, é preciso compreender de quê processo de auto(trans)formação estamos falando:

Uma das premissas iniciais ao falarmos sobre a auto(trans)formação é compreender que o prefixo *auto*, na perspectiva aqui defendida, não se constitui em um *auto de si mesmo*, um *eu sozinho*, na sua ipseidade, mas em um *auto* que sempre se estabelece na relação e no reconhecimento com o outro (que também vai se auto constituindo); um *eu* com outros *tus*, que não busca apenas sua transformação, mas de todos os sujeitos que, conscientes do seu inacabamento, auto(trans)formam-se em comunhão, pelo diálogo como ação-reflexão-ação sobre suas práticas e o contexto vivenciado (ANDRADE, HENZ, 2018, p. 315).

Partir dessa concepção de formação, ou melhor, de auto(trans)formação é compreender que na profissão docente nos auto(trans)formamos, fundamentalmente, na relação com os outros e esse processo se estabelece de forma permanente, uma vez que vai se (re)construindo e se [re]significando ao longo da vida e das relações que vão sendo estabelecidas no convívio com os outros.

Por isso mesmo, pode-se dizer que “o debate em torno dessa formação é o pólo de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos

de inovação que caracterizam o nosso tempo” (RIVERO; GALLO, 2004, p. 13).

Afinal, se há algo que pode mudar, como já nos dizia Nidelcoff (1995), é o modo de agir dos professores, pois a escola que cada um recebe é a escola que os professores organizam com o seu modo de sentir/pensar/agir, sempre considerando que se faz necessária uma atitude crítico-reflexiva frente aos diferentes contextos sociais em que crianças adolescentes, jovens e adultos são agredidos em suas dignidades, praticamente impedidos de viver a inteireza das suas genteadades. Não obstante, mesmo com os avanços da ciência e das tecnologias, nossa sociedade continua excludente e elitista inclusive para com o acesso aos benefícios das mesmas.

Nesse caso, o que precisa mudar é o modo como os professores interagem e propiciam que os estudantes interajam com os avanços científicos e tecnológicos dos novos tempos que são os nossos tempos, compreendendo-se como ensinantes, mas também aprendentes da nossa cultura, do nosso tempo, das nossas presenças. Movimentos, esses, que estão sempre e constantemente em movimento, numa relação de complementaridade entre os saberes, em inacabados e permanentes processos intersubjetivos e dialógico-reflexivos de aprendizagem.

Isso pode fazer toda a diferença na escola, na sociedade e na vida de homens e mulheres do seu tempo, uma vez que a escola talvez seja o único lugar em que ainda esperam serem reconhecidos e tratados como seres humanos.

Referências

- ANDRADE, J. M. dos S. de. Por uma Docência Institucional: professores(as)-formadores(as) dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos. 2019. 335 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS: 2019.
- ANDRADE, J. M. dos S. de; HENZ, C. I. Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4740>>. Acesso em: abril 2019.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, C. R. Andarilhagem. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BUJES, M. I. E. Uma infância inquieta? In: COSTA, M. V. (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- CORTELLA, M. S. **Educação, Escola e Docência**. Novos tempos, novas atitudes. SP: Cortez Editora, 2014.
- COSTA, M. V. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. In: COSTA, M. V. (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- FIORI, E. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FLEURI, R. M. **Reinventar o presente: ... pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire: com textos inéditos de autoria de Paulo Freire**. Fortaleza: Edições UFC, 2008 (Coleção Diálogos Intempestivos, 61).

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HENZ, C. I. Na escola também se aprende a ser gente. In: HENZ, C. I.; ROSSATO, R. (Orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MORNO, M. A tecnologização dos desejos. In: COSTA, M. V. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. De **On the Horizon** - NCB University Press, v. 9, n. 5, Outubro/2001. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf> Acesso em: abril 2019.
- RIVERO, C. M. L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.