



## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA PRAXIS DOCENTE**

*CONTINUING TEACHER TRAINING: AN APPROACH FROM THE TEACHING PRAXIS*

---

**Reginaldo Leandro Plácido**

Doutor em Educação (PPGE/UNIMEP).

Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Gestão, Políticas e História da Educação Profissional e Tecnológica.

profereginaldo@gmail.com

**Simão Alberto**

Doutor em Educação (PPGE/UNICAMP).

Docente do Instituto Federal Catarinense (IFC).

simao.alberto@ifc.edu.br

**Ivonete Telles Medeiros Plácido**

Doutora em Administração (PPGA/UNIMEP).

Docente do Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Gestão, Políticas e História da Educação Profissional e Tecnológica.

net.telles@gmail.com

## **Resumo**

Este artigo procura discutir teoricamente a formação docente e argumenta sobre a relevância de uma formação contínua (continuada) pensada enquanto práxis. A discussão baliza-se em pesquisa bibliográfica que dialoga com fundamentos filosófico-pedagógicos, visando compreender a formação continuada na docência enquanto prática educativa reflexiva que permeia o diálogo entre os sujeitos do processo. O objetivo deste trabalho é discutir a profissão docente a partir de um escopo sobre a prática pedagógica, visando a problematização das realidades dos sujeitos envolvidos (educador e educandos), especialmente a práxis docente. Desta feita, a discussão proposta buscou a valorização do fazer-pedagógico que consiste no fortalecimento de uma parceria educativa celebrada entre educador-educando.

**Palavras-chave:** Docência. Formação de professores. Prática educativa. Formação continuada. Identidade profissional.

## **Abstract**

This article seeks to theoretically discuss teacher training and argues about the relevance of continuous (continued) training thought as praxis. The discussion is based on bibliographic research that dialogues with philosophical-pedagogical foundations, aiming to understand the continuing education in teaching as a reflective educational practice that permeates the dialogue between the subjects of the process. The objective of this work is to discuss the teaching profession from a scope of pedagogical practice, aiming at problematizing the realities of the subjects involved (educator and students), especially the teaching praxis. This time, the proposed discussion sought to enhance the pedagogical activity that consists of strengthening an educational partnership between educator-learner.

**Keywords:** Teaching. Teacher training. Educational practice. Continuing education. Professional identity.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo envidamos esforços para discutir a formação de professores como um exercício intrínseco da profissão docente. Partindo deste prisma, vale recordar que a discussão proposta neste trabalho tem sua origem, a partir de uma comunicação no IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, cujos diálogos gravitaram em torno da problematização que contemplou a reflexão filosófico-pedagógica, em especial, a relevância de uma formação contínua (continuada) pensada enquanto *práxis*. A discussão sobre a formação de professores tornou-se imperiosa e atual, razão pela qual as referências textuais e teóricas daquela comunicação foram mantidas no texto presente, a reflexão foi somada de novos contornos e novas contribuições que justificam a retomada e ampliação ao debate inerente a temática.

O objetivo deste trabalho é discutir a profissão docente a partir de um escopo sobre a prática pedagógica, visando a problematização das realidades dos sujeitos envolvidos (educador e educandos), especialmente a *práxis* docente. Assim sendo, a discussão sobre a formação de professores apresentada neste artigo, baliza-se em pesquisa bibliográfica que dialoga com fundamentos filosófico-pedagógicos que compõem a concepção pedagógica inovadora e emancipatória, visando compreender a formação continuada na docência enquanto prática educativa reflexiva que permeia o diálogo entre os sujeitos do processo. Acredita-se que a formação docente permite ao professor compreender que sua profissão é também um espaço de exercício permanente de sua formação, embora reconheçamos que a linha divisória entre o trabalho docente e a formação continuada seja virtual e tênue. Assim, a formação continuada, além de contribuir no desenvolvimento do exercício das atividades docentes, é compreendida neste trabalho como atividade que faz parte da essência profissional do professor, bem como na valorização da profissão docente. Destarte, uma formação continuada que tenha em conta uma perspectiva teórica e prática, ou seja, que oportunize ao docente poder reconhecer-se em constante formação tendo seu próprio local de atuação profissional como exercício primeiro.

Diante da constante evolução tecnológica e o acirramento das exigências no âmbito profissional, a formação docente tornou-se necessária, aliás, quanto “mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo” (ARROYO, 2008, p.19). Neste sentido, a formação de professores não é concebida como fator isolado, pois há elementos como, por exemplo, condições de trabalho, valorização salarial, jornada de trabalho, *status* profissional e sua valorização social questionados, dentre outros, que operam como desestímulo e tornam o esforço da valorização da profissão docente um desafio constante.

A construção do conhecimento, de fato, exige do educador o enfrentamento e questionamento dos elementos citados, inclusive na formação continuada e permanente. Destaca-se aqui a importância fundamental do desenvolvimento permanente do arcabouço conceitual e da capacidade crítica e investigativa — o *aprender a aprender* — do profissional docente. Mas, muito além de uma visão utilitarista ou funcionalista, o *aprender a aprender*, “nos torna melhores, se não mais felizes, e nos ensina a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (DALRI, 2003, p. 43), aliás, se a vida se reduzir exclusivamente ao

atendimento das necessidades imediatas de sobrevivência, o ser humano acaba tornando o labor<sup>1</sup> sua única preocupação.

Diante do exposto, somos desafiados a promover debates pedagógicos que permeiam reflexões dialógicas sobre temáticas que contribuem e(ou) fortalecem uma prática educativa libertadora, pautada no diálogo, sem, contudo, negligenciar a racionalidade da ciência e, muito menos, demonizá-la. Tendo em vista o propósito da abordagem proposta, o referencial teórico da temática tornou-se possível, a partir da contribuição de teóricos clássicos da educação como Nóvoa (1992, 1995), Cardoso (1995), Capra (1996), Freire (1996), Perrenoud (2002), Pereira e Martins (2002), Morin (2004), Lüdke e Boing (2007), Veiga (2008), Tardif (2010) e Vazquez (2011). As leituras realizadas, suscitam uma importante discussão sobre o tema formação de professores, formação continuada e a construção da identidade profissional no cotidiano da prática docente, uma oportunidade que permite repensar a *práxis* educativa, visando responder indagações intrigantes, cuja finalidade é questionar a importância da formação pedagógica de profissionais que atuam na educação.

## 2 POR QUE PRIORIZAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES?

Na atualidade, o desenvolvimento da ciência, bem como a acirrada e desenfreada competição no exercício de qualquer atividade profissional, não tolera a improvisação e nem o amadorismo profissional, portanto a educação não é exceção. Não obstante, o trabalho docente não se limita a este olhar mercadológico e exige a tomada de decisões imediatas que podemos chamar de decisões situacionais, isto é, decisões não previstas na ação pedagógica, mas que requerem uma resposta consciente para sua efetivação. Portanto, a formação de professores está além de uma formação meramente competitiva. É necessária uma forma inteligente e coerente de proporcionar aos profissionais que atuam na educação uma formação cujo desafio exige respostas rápidas e que correspondam ao fazer e ser docente, a partir de um olhar filosófico-pedagógico que tenha o propósito de promover uma educação cidadã comprometida com os valores profissionais.

Neste sentido, a formação docente tende a contribuir no desenvolvimento do exercício docente e que corrobore de maneira comprometida diante dos desafios provenientes do exercício da profissão. Isto significa dizer que a formação de professores implica uma educação cidadã e humana. Assim, torna-se necessária uma formação continuada que oportunize ao docente condições que lhe permitam exercer suas funções de maneira coerente e transformadora.

Ora, a formação continuada de professores consiste em oportunizar ao corpo docente tempo e espaço para a construção de saberes que correspondam com os desafios educacionais de uma sociedade, cujas mudanças são abruptas e constantes. Nessas condições os professores tornam-se agentes ativos que participam na construção de uma prática filosófica-pedagógica e profissional, sem se olvidar que estão em interação com os demais e imersos nas limitações da escola.

Nóvoa (1995), argumenta que a formação profissional se constrói mediante a reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Assim,

---

<sup>1</sup> A esse respeito, cf. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Trad. Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

estar em formação continuada implica um envolvimento da pessoa do professor, requer o desejo de formar-se. Para este autor “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p. 25). Destaca-se ainda, que a formação continuada não é um exercício de responsabilidade ou responsabilização exclusivamente do docente, pois há outros elementos que se agregam ao saber e fazer da profissão e que é necessário que sejam disponibilizadas condições para o docente. Independentemente da compreensão que se tenha a respeito do conceito, a formação continuada fortalece a prática docente do professor no cotidiano.

A formação continuada, trata-se efetivamente de um processo contínuo e imbricado na identidade docente. Sabe-se que a formação continuada do professor não é o “único vetor de uma profissionalização progressiva”, mas é uma forma contínua e “um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 12). Por isso, é preciso evitar esforços que priorizem a formação profissional, pois a falta de uma formação continuada competente e sólida, pode contribuir para a desvalorização da profissão de docente e, conseqüentemente, frustrar as expectativas de muitos professores, estimulando de igual modo o desencanto pela profissão e dificultando a formação de sua identidade profissional.

Relegar a formação continuada de professores a segundo plano, faz com que o processo formativo seja prejudicado, tanto o inicial como o continuado e, por conseguinte, suscita “nos docentes o medo da extinção da profissão ou o receio de desvio de sua natureza, de seus verdadeiros fins e objetivos” (PEREIRA; MARTINS, 2002, p.114). Outrossim, a crise proveniente da negligência pela formação continuada dos professores fica evidente no cotidiano de suas atividades profissionais, pois se sabe que a prática docente, na maioria de vezes, exige “decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade da pesquisa” (ANDRÉ, 2001, p. 59). Daí a necessidade de que a formação continuada do professor contribua para o fortalecimento e desenvolvimento da identidade profissional do mesmo, “[...] para evitar o risco de se tornar um mero executor das políticas emanadas de órgãos estatais” (LÜDKE; BOING, 2007, p. 3).

Em pesquisas inerentes à socialização profissional, Lüdke (2001), destaca “a formação inicial e o trabalho do professor como bases para a construção de sua identidade profissional” (LÜDKE; BOING, 2007, p. 3). Todavia, vale ressaltar não basta a titulação da formação, pois a identidade profissional é um exercício constante de busca e de luta que se dá pelo exercício da própria profissão.

De fato, em um mundo do trabalho<sup>2</sup> eminentemente excludente e competitivo, a formação continuada de docentes torna-se uma condição *sine qua non* para o exercício do magistério.

---

<sup>2</sup> Neste texto optou-se pela expressão mundo do trabalho em lugar de mercado de trabalho, considerando as discussões no campo da Educação Profissional e Tecnológica, contexto imediato da ação docente dos autores. Neste sentido, compreende-se o mundo do trabalho “como o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade.” (FÍGARO, 2008, p. 92).

Outrossim, a formação de professores contribui não somente para capacitar os docentes no exercício da profissão, mas também, proporciona-os a oportunidade de formar sua identidade em uma profissão cada vez sem identidade, talvez, pelo fato de admitir em seus quadros profissionais não possuem formação pedagógica.

### **3 O SIGNIFICADO SOCIAL DA FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Compreender o significado social e construir a identidade profissional do professor em uma sociedade cujas mudanças são abruptas e imprevisíveis, endossa a necessidade e a urgência de uma formação profissional sólida em todas as áreas do conhecimento. Portanto, os professores ao exercitarem sua prática pedagógica precisam contemplar a realidade da sociedade na qual estão inseridos, para que o processo da construção de sua identidade profissional incorpore o *habitus* social. Tal exercício permite refletir sobre o resultado das experiências sociais do campo da profissão a ser exercida, no sentido de se criar e executar estratégias individuais e coletivas dos determinantes e julgamentos da própria profissão.

Seguindo essa linha de raciocínio Pimenta (2000, p. 19), assevera que uma "identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições." Pimenta (1996), por exemplo, entende que a identidade docente se constrói pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator, conferindo à atividade docente, no seu cotidiano, a partir de seu modo de situar-se no mundo, de suas representações e de sua prática docente.

É de suma importância afirmar que compreender o significado social colabora para que os professores, sendo agentes ativos de um sistema educacional em profundas mudanças, participem na construção de sua própria prática pedagógica, bem com tornem-se protagonistas da sua identidade profissional, sem se olvidar que estão em interação com os demais agente do fazer pedagógico e imersos nas limitações da escola. Conforme assevera Nóvoa a "identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (NÓVOA, 1992, p. 16). Ainda no que tange a construção da identidade, Nóvoa (1992, p. 16) acrescentou "a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional".

Sob esse prisma fica "evidente que a identidade do professor está em constante transformação" (VEIGA, 2008, p. 18). Desta feita, seu desenvolvimento deve considerar os significados presentes na cultura escolar, na qual o professor está inserido. Pereira e Martins (2002, p. 131), por exemplo, afirmam que a identidade docente "é construída no cotidiano, a partir da trilogia dos saberes específicos, saberes docentes e experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superação no exercício da sua função [...]". Considerando que a tarefa do professor tem como característica ser um trabalho interativo, a dificuldade de trabalhar com os saberes formalizados sugere assim contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores. Na perspectiva do professor Paro, esta construção não ocorre de forma isolada, isto porque exige uma conexão entre o ser humano e a cultura. Nas palavras de Paro:

Na construção histórica do homem mediante a apropriação da herança cultural, o homem mantém contato com a natureza e com seus semelhantes, produzindo

conhecimento, valores, técnicas, comportamentos, arte, tudo, enfim, que podemos sintetizar com o nome do saber historicamente produzido. (PARO, 1999, p. 109)

Ainda no que diz respeito a construção da identidade profissional do professor, Pimenta e Anastasiou assim se manifestaram:

A identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu mundo, situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em vida o ser professor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77)

Conquanto, pode-se afirmar que uma qualificação profissional sólida, quando contextualizada com a realidade social dos envolvidos pode ajudar o docente a consolidar seus ideais em prol do país e das pessoas que nele se encontram. Esta relação é possível, porque acredita-se na capacidade de o professor transformar o meio pelo qual vive, por ser “um sujeito consciente de seu papel político, capaz de problematizar a realidade e atuar na construção de uma sociedade justa e democrática”, afirma Lopes (2008, p. 82). Estando consciente o professor de seu papel social, pode lutar por condições que o permitam superar a passividade e o conformismo profissionais, dispendo-se a enfrentar com mais determinação e confiança as adversidades oriundas do exercício de suas funções.

É importante reforçar que a formação continuada pode propiciar ao docente, ao mesmo tempo, qualificação profissional e contato direto com a realidade social, elementos necessários à construção da identidade docente. Nessa perspectiva, formação de professores não é o mesmo que “atualizar” os conteúdos da disciplina que leciona ou os métodos de ensino, mas está além disso, pois, trata-se, antes de tudo, o envolvimento do professor com a sua formação, mantendo uma relação mútua entre as experiências anteriores e as experiências do processo formativo. Pode-se, portanto, dizer que a identidade da profissão docente se constrói na significação social da profissão e na forma como este se relaciona com as transformações culturais. Diante do exposto, o docente precisa reconhecer que assim como o mundo está em constante mudança a sua profissão também, portanto, a identidade profissional docente não se baliza apenas na formação inicial. Comenta Delors (2004, p.162),

[...] o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, todos os membros das outras profissões, devem começar a admitir que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida.

Partindo dessa premissa, é coerente afirmar que a formação continuada de docentes não pode ser entendida como um simples treinamento de habilidades pessoais, mesmo porque o professor não é um técnico que só executa instruções previamente elaboradas como bem lembra-nos Marcelo Garcia (1992, p. 47), quando diz que “a recente, mas frutífera, linha de investigação sobre pensamentos do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas”. Se concordarmos com essa linha de pensamento cabe, aqui, registrar que

(...) uma política de desvalorização do professor prevalecendo às concepções que o consideram como um mero técnico reproduzidor de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaborados, um profissional desqualificado, coloca à mostra a ameaça de extinção do professor na forma atual (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 113).

Entretanto, o professor é, sem dúvida, o protagonista na sua própria profissão e, portanto, a formação de professores constitui-se no processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades (MARCELO GARCIA, 1992). Sendo dessa forma, a atuação profissional de um professor, requer “equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e competência pedagógica e deve ser cuidadosamente respeitado” (DELORS, 2004, p.162). Para explicar melhor nosso entendimento, fazemos menção a Marcelo Garcia (1992) que diferencia a formação de professores de outras atividades destacando três dimensões: a) trata-se de uma formação dupla visando a combinar a formação acadêmica com a científica, a literária, a artística, etc.; b) a formação de professores é um tipo de formação profissional que tem a responsabilidade de formar profissionais, embora nem todos os formados assumam a docência; c) a formação de professores é uma formação de formadores; portanto, deve influenciar a própria prática docente (ALBERTO *et al*, 2020).

Em suma, não faz sentido falar na formação de professores, na construção e preservação de sua identidade profissional ignorando a superação de paradigmas conservadores de ensino, visando adotar uma nova *práxis* educativa capaz de transformar o educador e os educando em sujeitos de processo, cuja prática pedagógica esteja pautada no diálogo. Trata-se de um olhar para educação que permeia estabelecer uma parceria entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Assim, em uma sociedade globalizada a formação continuada, torna-se necessária e urgente, razão pela qual a discussão sobre a *práxis* educativa pareceu-nos oportuna, frente à crise da identidade que assola a profissão de docentes, a fim de fortalecer a categoria, bem como repensar a formação continuada de professores em si.

#### 4 A PRÁXIS EDUCATIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A palavra *práxis* tem significado e sentido elásticos, com origem etimológica no grego clássico, traduzido literalmente como prática, conduta ou ação (ALBERTO *et al*, 2020). Neste trabalho utilizamos o conceito de *práxis*, a partir de Vázquez (2011), e compreendido como uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação. Do ponto de vista de Vázquez (2011, p. 221), no termo *práxis* cabem todos os campos ou áreas culturais e as obras, porque é “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada”. Assim sendo, toda conduta ou ação ativa e refletida que transforma o objeto para um determinado fim pode ser considerada como *práxis*. Portanto, a *práxis* é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. "O resultado da atividade, ou seja, seu produto [...] pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social" (VAZQUEZ, 2001, p.221).

Vázquez (2011, p. 267-305) sugere que é possível “falar de níveis diferentes da *práxis*, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada, evidenciado no produto de sua atividade prática”. Conquanto, cabe, aqui, distinguir, de um lado, a *práxis* criadora e a reiterativa ou imitativa e, de outro, a *práxis* reflexiva e a espontânea. Essas distinções de nível não eliminam os vínculos mútuos entre as duas formas apresentadas da *práxis*, eles se dão no contexto de uma *práxis* total, determinada, por sua vez, por um tipo peculiar de relações sociais. Por este motivo, o espontâneo não está isento de elementos de criação e o reflexivo pode estar



a serviço de uma *práxis* reiterativa, visto que o sujeito e o objeto se apresentam em unidade indissolúvel na relação prática (ALBERTO *et al*, 2020).

Com base na discussão apresentada a partir de Vazquez (2011) é possível extrair que *práxis* é uma ação que resulta e é resultante da atitude teórica e reflexiva, também compreendida como prática social transformadora. Assim, cabe pontuar que a *práxis* não se reduz ao simples praticismo, tampouco a pura teorização, pois na *práxis* a relação teoria e prática são indissociáveis. A compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a *práxis* em seu sentido *lato*. A atividade transformadora é, então, atividade informada teoricamente. Nesse sentido, colocam-se em questão posições rotineiramente afirmadas em nível de senso comum, da refutação da teoria e da centralidade da prática, ou seja, de contraposição teoria-prática. Vazquez, comenta:

(...) entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ, 2011, p. 237-8)

Considerando que o ato educativo é um esforço pedagógico realizado através de formas de intervenção reais, o ato educativo é uma prática transformadora em suas relações concretas na construção de conhecimentos socialmente significativos. Neste sentido, toda ação docente de intervenção pedagógica em que há intencionalidade reflexiva, ou das relações docentes, pode ser compreendida como uma forma de *práxis*. Como no ato educativo aquele que ensina também aprende, a *práxis* é também modificadora das próprias relações e, portanto, ressignificadora destas relações de forma reflexiva e reiterativa. Nesse sentido, escreve Nóvoa (1995, p.26), que a “[...] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Entretanto, faz sentido reconhecer que a prática docente constitui um espaço próprio de formação e que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, na perspectiva que a construção do conhecimento possa ser voltada aos interesses e necessidades dos estudantes. Nesse aspecto, Freire, (1996, p.43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. O exercício deste lugar do pensamento reflexivo da *práxis* docente é um dos pontos que chamamos atenção como sendo espaço também de formação continuada.

A discussão sobre a formação continuada de docentes ainda domina o centro dos debates e encontros pedagógicos, mas em alguns casos, as discussões sobre a temática não prosperam, porque o conceito sobre a formação continuada em si, ainda carece de uma real compreensão. Talvez, isto ocorra porque o significado da expressão formação continuada esteja restrito aos cursos de pós-graduação, em especial, *lato sensu* e *stricto sensu* ou qualquer atividade de caráter formativo oferecido pelas instituições escolares, ou assumidos por iniciativa dos próprios professores. Ainda sobre a formação continuada Gatti instiga a cada um de nós para compreender o significado desta expressão com um novo olhar. Segundo ela, formação continuada ainda é compreendida como

(...) uma formação complementar dos professores em exercício, propiciando-lhe a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. (GATTI, 2008, p. 4)

O objetivo deste artigo não é contrapor a importância e necessidade de cursos específicos de formação continuada, pois é perceptível que profissão de docente enfrenta desafios imprevisíveis, portanto é imperioso que o professor participe de cursos de atualização ou de seminários, congressos, fóruns e palestras voltados para sua área de atuação. Tal movimento oportuniza perceber conhecimentos profissionais que permitem ao docente dialogar em igualdade de condições com os demais profissionais em um mundo do trabalho onde predominam as relações multidisciplinares. Aliás, neste mundo de trabalho cada vez mais competitivo e excludente, é prudente atentar-nos para o alerta feita por Veiga (2008, p. 14), pois segundo ela a “docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”. Além da participação em cursos e capacitação, as tecnologias de informação e comunicação constituem excelentes recursos pedagógicos a serem explorados e valorizados, a fim de que a atualização profissional se torne sólida e coesa. Todavia, alguns autores que estudam a temática fazem um alerta que abrange dois fenômenos que podem gerar o agravamento do processo de desprofissionalização: desvalorização salarial e terceirização do trabalho docente. Referindo-se ao surgimento das Tecnologias de Informação e comunicação, Lüdke e Boing afirmam que estes fenômenos podem ocorrer de forma velada, com a

(...) entrada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas financiadas a partir de um desvio do salário dos professores, e a terceirização crescente de funções ligadas à atividade-fim na escola privada, onde o pessoal docente é transformado em pessoa jurídica para apresentação de serviços educacionais. (LÜDKE; BOING, 2007, p. 3)

Apesar de corroborarmos com a necessidade dos cursos de formação (presencial ou a distância) e o uso das TIC's como um aspecto da formação continuada, é necessário compreender que esta perspectiva assume a educação continuada como algo exógeno à prática docente, portanto, com necessidade exclusiva de agente externo que tenha o poder de carimbar uma certificação formal. Muito embora este aspecto da formação continuada seja válido e necessário, ele não pode ser excludente de outras formas de acontecer a formação continuada. Portanto, é importante atentar para a figura do professor como agente de sua formação e valorizar o saber refletido de sua experiência como aspecto contínuo de sua formação. Ou seja, é necessário reconhecer o chão da sala de aula como *locus* também de formação.

A formação continuada ou complementar do professor, portanto, deve sempre emergir da sua prática, pois segundo Saviani (2007, p. 3) “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade”. Assim, para que a formação continuada se consolide é importante que a prática e a teoria caminhem juntas, isto porque “a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria”, acrescenta Saviani, (2007, p. 3).

A formação profissional de professores exige, de fato, uma concepção filosófico-pedagógica bem explícita, isto é, que não divorcia a teoria da prática. Aliás, “a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação” (VEIGA, 2008, p.16). Nessas condições, a prática se torna o “fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete, e a teoria se converte em órgão de representação e instrumento de orientação da *práxis*” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 21).

Cabe ainda salientar que as estratégias de ensino, bem como o aprendizado, ocorrem por meio da relação entre o professor e aluno, considerando todas as variáveis envolvidas, e estas

relações ocorrem no exercício cotidiano e prática do fazer docente. (PLACIDO, *et al*, 2017). Segundo Pereira e Martins (2002, p.121), “não há práticas prontas e acabadas, mas práticas construídas de acordo com as demandas, carências e necessidades que são postas socialmente”. Se concordarmos com Pereira e Martins é possível afirmarmos que a prática docente é carregada de desafios a serem vencidos o tempo todo. Assim, o professor enquanto profissional da educação deve, portanto, ter a oportunidade de priorizar o *aprender a aprender*, uma atitude que o tornará um permanente aprendiz que adota uma postura reflexiva do seu fazer pedagógico.

Nesse contexto, o processo formativo torna-se inacabado, vinculado à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. Por este motivo, no que concerne à formação continuada, o professor não pode se deixar influenciar por vãs ilusões, pensando que a simples participação em atividades de formação continuada, seja em cursos ou na prática docente, solucionará todos os seus problemas profissionais de um dia para o outro. Embora saiba-se que a formação continuada propicia melhorias consideráveis na prática docente, podendo contribuir em sua atividade profissional. Afinal de contas, a vida

(...) é o lugar da educação e a história de vida o terreno ao qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda reflexão teórica [...]. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudanças, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (NÓVOA, 1992. p.24).

Em face do exposto, é possível depreender que o processo de formação continuada tem sido de grande valia para a valorização da identidade profissional docentes. Ademais, ajudam-nos a retrazar o caminho a ser trilhado na profissão, nesse mundo do trabalho competitivo e seletivo (ALBERTO; TESCAROLO, 2009). Assim, se alguém quiser permanecer no ofício de docente, a formação continuada torna-se um elemento importante a ser considerado. No entanto, diante das realidades do mundo do trabalho —, inscrito no centro da profunda, abrangente e rápida crise social e econômica da denominada Sociedade do Conhecimento — e da profunda transformação antropológica que a humanidade vive, não se pode reduzir a formação de docentes a si mesma, e considerá-la a partir de um pensamento pedagógico conservador que reflete um contexto social mais amplo (ALBERTO; TESCAROLO, 2009).

Voltamos aqui sobre a necessidade de reconhecer o espaço de trabalho docente também como lugar de formação. É no seu espaço de trabalho que “[...] o professor transforma pedagogicamente pelos processos cognoscentes, na sua ação prática, a matéria enquanto conteúdo a ser comunicado” (CAMPOS, 2007, p.38). É na relação entre professor e estudante, onde as mediações nessa vivência são múltiplas, que o saber e o conhecimento se constroem coletivamente no exercício de fazer a aula (ALVES; PLACIDO, FARIA; ROHR, 2019, p. 581). Na prática docente se constitui um território em que se demarca o campo privilegiado da formação docente. “É a referência física, ou propriamente à área física e situacional do exercício profissional do professor na sua atividade clássica de ensino” (CAMPOS, 2007, p.40).

Desta forma, o espaço da atuação profissional do docente pode também se constituir o lugar de sua própria formação. E, para que o local de atuação profissional se transforme em um espaço de formação docente é necessário que os processos educativos sejam pautados em uma relação dialógica, de encontro entre professor e aluno. Diz Hayde (2006, p.59): “É por meio do diálogo que professor e aluno juntos constroem o conhecimento, chegando a uma síntese do saber de cada um”. Também deve ser espaço onde o professor tenha condições de refletir sobre

sua atuação pedagógica e constituir-se enquanto profissional. Nesse processo o professor aprende novos saberes relacionados a formação humana como dito por Tardif (2010, p. 11), “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional e com as suas relações com os alunos”.

Aprender é, também, uma forma de exercer a docência, pois reforça as relações humanas que são estabelecidas na sala de aula; como reforça Masetto (1994, p.46) “Toda a aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo”. Tomar a prática docente em sala de aula, considerando todas as relações e transformações que circundam este fazer profissional, como um exercício e aprendizagem e, portanto, de formação continuada que carrega em si uma rica oportunidade de re/pensar a *práxis* e identidade docente. De sorte, espera-se que o docente assuma uma postura reflexiva e possa considerar sua prática docente na relação com o meio e os outros agentes de sua profissão. Nóvoa (1995, p.27) é de entendimento de que as “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Para que isto seja possível é interessante que os professores adotem uma *práxis* pedagógica inovadora, pois esta se fundamenta no diálogo das partes, transformando tanto educador como educando sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Com isso, os benefícios resultantes dessa parceria farão com que a prática educativa adotada logre êxitos.

## **5 A COMPREENSÃO DOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA**

A globalização e o desenvolvimento tecnológico contribuíram em grande parte para o afunilamento profissional, isto porque diante de um mundo do trabalho competitivo e seletivo, a formação profissional tem por objetivo dirimir as dúvidas inerentes à profissão. Logo, a ausência da formação profissional pode resultar no descarte intelectual que pode culminar no fracasso profissional. Outrossim, vale ressaltar que a seletividade profissional faz com que o sistema educacional brasileiro, na contemporaneidade, viva o dilema entre superar os paradigmas conservadores do ensino e a adoção de uma prática docente emancipatória. Ademais, por longos anos na história da educação brasileira, o sistema educacional foi alvo de diferentes abordagens pedagógicas que originaram diversos paradigmas epistemológicos que, por vezes reforçaram o binômio educação e trabalho.

Entende-se por paradigmas educacionais os modelos, padrões que permitem a explicação de certos aspectos da realidade, como sendo uma construção humana, sujeitos à transformação, partindo de um posicionamento que leve a outras soluções, carecendo, além do entendimento, da esperança de que é possível a mudança (COSTA NETO, 2003, p. 36). Neste texto, apenas para efeito de comparação, será realizada referência aos paradigmas cartesiano e sistêmico. A leitura sobre os paradigmas enriquece as reflexões, pois as contribuições advindas do debate são significativas e demonstram que

(...) o paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente. (MORIN, 2004, p. 26).

Partindo desse entendimento, os paradigmas funcionam como regulamentos e regras teóricas por meio dos quais o ser humano (consciente ou não destes paradigmas) faz uma leitura da realidade, julgando e classificando os fenômenos. De acordo com Morin (2004, p. 25) “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”. Assim, analisar uma determinada corrente pedagógica à luz do paradigma epistemológico permite compreender o contexto e a construção do pensamento da corrente em si, bem como a influência no sistema educacional e discutir, no caso de nossa reflexão, sobre formação continuada de professores e as práticas da profissão docente.

Em se tratando, por exemplo, do paradigma conservador na educação (ou pensamento newtoniano-cartesiano), parte do princípio de que os fenômenos podem ser compreendidos se forem reduzidos às partes que os constituem. No entendimento de Behrens e Oliari (2007, p.59) o paradigma newtoniano-cartesiano continua a insistir na separação da mente e matéria, e na fragmentação do conhecimento em diversas partes para buscar maior eficácia. Compreender a ciência desta forma, trouxe como herança para a educação a fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional. Este paradigma legou na educação a primazia da razão sobre a emoção, dividindo assim o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas, atingindo e reduzindo a prática pedagógica do professor e a própria identidade docente. Por isso, não é incomum o docente referir-se ao exercício de sua profissão acrescentando a área de sua formação como um objeto que o delimita e o define; este não é mais professor, mas professor de tal disciplina/conhecimento.

Nessas condições, o paradigma newtoniano-cartesiano apresenta-se bem definido enquanto orientador de práticas docentes, cujas ideias e pressuposições são muito bem delineadas. Ademais, constitui-se em estruturas mais gerais e determinantes não só da forma de conceber a educação, mas também na maneira de agir pedagogicamente. Esta concepção e prática pode ser observada, por exemplo, nas estruturas curriculares, nas cátedras e nos cursos de formação que, às vezes, supõem o conhecimento tão fragmentado que torna necessário a exotividade de ações interdisciplinares (que poderiam ser orgânicas), ou seja, reconhecendo a fragmentação do conhecimento na própria arquitetura curricular.

Contra-pondo-se a esta perspectiva fragmentadora recorreremos à perspectiva sistêmica ou holística, que desafia o professor a recorrer a uma didática do desenvolvimento global. Para se tornar um professor sistêmico é necessária uma mudança de pensamento, que o leve a pensar na aprendizagem como um todo e não apenas do conteúdo de uma determinada disciplina. Para Costa Neto (2003, p. 30) “isso significa que os educadores deverão mudar o seu modo de pensar fragmentário, o qual deverá tornar-se holístico”. Recorrendo à figura do professor reflexivo que encontra na *práxis* um lugar para também compor a formação continuada e sua identidade profissional docente, sua participação na construção do conhecimento ajuda a fortalecer a prática educativa preconizada. Isto implica afirmar que o professor reflexivo tem a seu dispor o desafio de uma formação integral de si e do indivíduo que educa, pois, o ser humano é um ente indivisível que “participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições” (BEHRENS, 2007, p. 62).

Partindo dessa compreensão o professor reflexivo, torna-se um o sujeito capaz de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais ocorre sua *práxis* docente, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la. Portanto, cabe a ele transformar e refletir sobre o processo ensino-aprendizagem dinâmico, criativo e global. Assim, na atual conjuntura faz-se jus que os sistemas de ensino proporcionem ao docente espaço para a formação continuada a partir da *práxis* docente. Para isso, é necessária uma educação pautada

na reflexão crítica e criativa. Dessa forma, a “reflexão e educação são temas indissolúveis ou, pelo menos, deveriam ser, isto é, a escola deve ser, necessária e essencialmente, o lugar geográfico da construção e do diálogo crítico” (GHEDIN, 2002, p.146). Aliás, Ghedin, acrescentou:

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realizar-se. É difícil porque a sociedade em que nos encontramos, de modo geral, não propicia espaços para a existência da reflexão e da educação, em particular não raro reduz-se à transmissão de conteúdos mais do que à reflexão sobre eles e suas causas geradoras. (GHEDIN, 2002, p.147)

Ao adotarmos a concepção emancipatória de ensino, certamente, estamos nos referimos aquela educação que considera tanto educador como educando *sujeitos* na ação educativa, pois estão em constante interação e mediação do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, o processo de interação e mediação só é possível mediante uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditam no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. Assim, requer-se uma prática de ensino que difere da educação bancária, sendo que esta última “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a criatividade, satisfaz aos interesses dos opressores: para esses, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (FREIRE, 2005, p. 69).

Ao optar por fragmentar o conhecimento, o pensamento newtoniano-cartesiano acaba por endossar o paternalismo no sistema de ensino, pelo fato de que os oprimidos recebem o nome de simpáticos e assistidos (FREIRE, 2005). Para evitar os esquivos na prática docente, talvez, o dever do professor enquanto educador, seria envidar o esforço para promover mudanças na busca do novo. Caso contrário, o sistema educacional corre risco de entrar em colapso, pois estaria repetindo os mesmos erros advindos da educação bancária. Em busca de uma educação libertadora, é prudente que o professor tenha “a coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela imprimir uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação” (GHEDIN, 2002, p.148).

Assim, torna-se importante que a educação contemporânea propicie aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, espaços de reflexão crítica e criativa, como condição necessária a socialização e a humanização. Condições que permeiem novos horizontes de compreensão do sentido da existência humana e de todas as coisas diante de novas perspectivas (GHEDIN, 2002, p.149). Todavia, vale registrar que, nenhuma mudança acontece de maneira abrupta, movida por ameaças, rupturas ou imposição. Mudar com sucesso exige *conquista, compromisso e envolvimento* dos sujeitos.

Neste aspecto, o professor reflexivo compreende que a formação continuada efetiva ocorre quando há disposição, mobilização e paciência para romper com o modelo da pedagogia conservadora, cuja influência ainda predomina a prática docente de muitos professores na atualidade. Behrens (2007, p. 55) diz que preservar essa prática pedagógica “pode limitar nossa visão de mundo quando homens e mulheres resistem ao processo de mudanças e insistem em se manter no paradigma conservador”. Com base no pensamento de Behrens (2007), podemos afirmar que no contexto atual de radical transformação a que o mundo está submetido, e que inexoravelmente atinge a escola, um modelo pedagógico anacrônico compromete a prática docente e, conseqüentemente, sua atividade profissional. Na opinião de Veiga (2008, p. 15), nessas condições a “formação assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de

vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional”. Se concordarmos com Freire (1996) — que define o termo formação como sendo o “ato de dar forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma; educar” (VEIGA, 2008, p.15) —, esse modelo de educação, cuja filosofia de trabalho *có*pia e repete os conteúdos tal como foram expostos, não serve de base para uma educação emancipatória.

Na atual conjuntura os desafios da educação contemporânea causam perplexidade e inquietação, na medida em que refletem a crise do todo, por conta do enfraquecimento das políticas educacionais. Mas, o enfrentamento exitoso de tais desafios requer uma formação sólida de professores, capaz de corresponder às expectativas e as necessidades de uma sociedade em crise. Para Veiga (2008, p.14) isso,

(...) implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que capacite [os professores] a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

Compreender a docência e os novos tempos dos quais se vivencia, a continuidade de uma educação pautada na concepção pedagógica bancária, onde os educandos não passam de meros objetos de processo, não faz mais sentido. A educação de nossos dias clama por mudanças rápidas e urgentes. Ademais, no atual processo crítico de mundialização socioambiental, compreender as realidades exige um conhecimento complexo do todo, conforme Cardoso (1995, p.35), observa: “O universo não é uma máquina composta por finalidade de objetos, mas por um todo dinâmico indivisível”. A despeito, continuou Cardoso (1995, p. 36), “a nova consciência holística só será desenvolvida com a percepção da interdependência entre os vários planos de totalidade [...] pessoal, comunitária, social, planetária e cósmica. Tudo o que ocorre em um dos planos repercute nos demais”.

É pertinente e oportuna a observação de Cardoso (1995), pois trata-se da indivisibilidade do homem defendida pelo paradigma sistêmico da complexidade, de acordo com Behrens (2007, p. 62): “Uma visão de homem indiviso, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições”. De sorte que os problemas atuais não podem mais ser entendidos isoladamente, pois, quanto “mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes” (CAPRA, 1996, p. 23).

Em suma, uma educação que se denomine emancipadora considera tanto a *práxis* do professor, a escola como lugar desta *práxis* e, naturalmente, reconhece este exercício como educação continuada na construção da identidade docente. Assim, em lugar de uma prática que domestica a si e os educandos, deve-se priorizar a *práxis* docente do professor reflexivo como agente de sua formação continuada. Um exercício de rebeldia paradigmática e crítica, pois “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosa, pelo contrário continua a ser curiosidade, se criticiza”, adverte Freire (1996, p. 31). Nessas condições, os professores se preparam para trilharem com segurança, coerência e destreza o seu caminho e construção de identidade profissional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise filosófico-pedagógica apresentada neste artigo, ficou evidente que a formação de professores é “uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados” (VEIGA, 2008, p. 20). Desta feita, os processos de formação profissional, inicial ou continuada, são extremamente importantes, pois permitem ao professor exercer seu ofício com base teórica e reflexão crítica de sua prática profissional, contribuindo no desenvolvimento e identidade docente.

A partir das argumentações apresentadas e da literatura estudada foi possível compreender que a *práxis* do professor deve ser entendida como um saber-fazer contínuo, progressivo e refletido que valoriza o *aprender a aprender* e envolve saberes específicos, pedagógicos —, é construído nos espaços da experiência docente cotidiana. Sendo dessa forma, destaca-se que a importância de uma atitude reflexiva no seu fazer pedagógico. Neste sentido, esperamos que a argumentação teórica realizada possa significativamente apoiar outros trabalhos que incidam no mesmo tema.

Foi de grande valia perceber que no decorrer da discussão ficou evidente que, no sistema de educação atual, pesa sobre os ombros do professor a responsabilidade pelas transformações requeridas pela sociedade, culpabilizando quase que exclusivamente a ação docente na escola. Ao reconhecer a excessiva cobrança feita aos professores, Delors (2004, p.155), escreveu: “A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores fazem recair sobre eles muita responsabilidade. Exige-se muito deles e as necessidades a satisfazer parecem quase ilimitadas”.

Sem eximir de sua responsabilidade, o professor deve também estar consciente das possibilidades e das limitações da escola no contexto das profundas mudanças que o mundo vive e das perspectivas dos alunos nele inseridos. Para tanto, cabe aqui a advertência de que o “aluno está mais consciente de que a escola não é o único lugar onde ele aprende”(TARDIF, 2005, p.143). Na atual conjuntura os jovens percebem mais que a escola só faz uma parte de seu aprendizado, que não é o único lugar onde se pode aprender. Isso implica afirmar que os alunos têm consciência de que “se aprende na escola, sim, mas também se aprende muito fora dela” acrescenta Tardif (2005, p.143).

Diante da realidade apresentada, talvez, seja possível afirmar que uma formação profissional sólida e contínua pode oportunizar ao professor a construção e o resgate de sua identidade e valorização profissional. A despeito, vale destacar aqui a advertência feita por Nóvoa (1992, p. 16), por afirmar “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que a construção de identidades sempre passou por um processo complexo, portanto cada um deve apropriar-se dele, levando em conta o sentido da sua história pessoal e profissional. “É um processo que necessita de tempo. Um tempo para fazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”, argumenta Nóvoa (1992, p. 16).

No contexto mundial contemporâneo globalizado e competitivo, a profissão docente requer atualização contínua para corresponder às necessidades da sociedade atual. Isso significa que uma sólida formação profissional facilitaria o ingresso do professor na luta pela valorização do magistério que resultará na mudança de sua história e na construção de uma imagem positiva



da categoria no seio da sociedade brasileira. Mas também significa que, considerando o *hábitus* da profissão docente, é necessário que o professor esteja em constante (trans)formação.

Consideramos, por fim, que, no contexto das profundas transformações que o processo educativo está sujeito, a formação contínua dos professores deve ser assumida como importância estratégica no âmago da profissão docente e do compromisso da escola. De fato, a eficácia da escola será principalmente resultado da qualidade da agência formadora em seu interior. No contexto amplo da função social de formação continuada é que as questões da profissionalização dos formadores encontram sua significação mais clara e suas propostas de intervenção mais eficazes, mesmo porque não se tornam autônomos sem que desenvolvam uma preocupação permanente com a compreensão da realidade, na medida em que se considere a emancipação humana como prioridade. Em suma, a formação continuada de professores não pode ser negligenciada em hipótese alguma, e deve considerar o lugar de exercício (a escola) e a *práxis* docente, num exercício contínuo de superação de paradigmas e construção de saberes necessários à profissão docente.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Simão; TESCAROLO, Ricardo. **A formação docente e a formação continuada**. Curitiba, EDUCERE, 2009. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2682\\_1291.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2682_1291.pdf). Acesso em: 04 abr. 2021.
- ALBERTO, Simão; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; PLÁCIDO, Ivonete Telles Madeiro. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1652-1668, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13837>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- ALVES, L. M. S., PLACIDO, R. L., FARIA, F. P., ROHR, M. L. (2019). Retalhos de Experiências Exitosas em Educação Profissional e Tecnológica. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, mai/ago, 2019, p. 564-585. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6910>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- ANDRÉ, Marli (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, Papirus, 2001.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem**. Petrópolis: Vozes, 10ª ed., 2008.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional da complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, set/dez, 2007 p. 553-66. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4156/4072>. Acesso em 15 jun. 2020.
- BIZZO, Nélio. **Ciências: Fácil ou difícil**. São Paulo: Ed. Ática, 2ª ed. 10ª impressão, 2008.
- CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.
- COSTA NETO, Antonio da. **Paradigmas em Educação no Novo Milênio**. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2003.
- DALRI, Emanuelle Santiago *et al.* **Comunidade de aprendizagem investigativa**. Florianópolis: Sophos, 2003.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC UNESCO, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan/abril, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso 04 abr. 2021.
- GHEDIN, Evandro; PIMENTA, S. G. (Orgs). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LOPES, Alice Casmiro; MACEDO, Elizabeth. **Política de currículo no Brasil e em Portugal**. Porto: PROFEDIÇÕES, 2008.
- LÜDKE, Menga; BOING, L. Aberto. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out., 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300025&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300025&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso 04 abr. 2021.
- MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- MASETTO, M. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PARO, Vitor Henrique. O conselho de escola na democracia da gestão escolar. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Orga.). **Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Unesp, 1999, v. 3, p. 109-118.
- PEREIRA, L. L.S; MARTINS, Z. I. Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva do Professor** – Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso 04 abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACIDO, Reginaldo Leandro; DE LUCCA, Anelise Grünfeld; SOUZA, Gabriela Cristina. Uma proposta didática para o ensino de química: a aplicação do jogo químicasa. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 89-110, 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1682>. Acesso 04 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogias**: o espaço da educação na universidade. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 2007, v. 37, n. 130.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TESCAROLO, Ricardo. **A Escola como Sistema Complexo** – A ação, o poder e o sagrado. Coleção Ensaios Transversais. São Paulo: Escrituras, 2005.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la praxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO: São Paulo: Expressão Populoar, 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.