



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Contribuições da epistemologia da práxis

**Juliana Pereira Garcia
Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Contribuições da epistemologia da práxis

REITORA

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CONSELHO EXECUTIVO

Aryane Tada Ferreira Santos

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Bruno Marx de Aquino Braga

Consuelo Barreto Fernandes

Eryc de Oliveira Leão

Gecyclan Rodrigues Santana

Glauco Vaz Feijó

Jessiane Fontenele Guilherme

Lauanda Beatriz Matos Costa

Leonardo Rodrigues Miranda

Maria de Fátima Félix Nascimento

Mariela do Nascimento Carvalho

Ricardo Teles

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Vanessa de Deus de Mendonça

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

REVISÃO TEXTUAL

Thereza Maria Alves

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Maria Eduarda Caetano Domingos Krewer

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G216f Garcia, Juliana Pereira

Formação continuada de professores do ensino médio integrado: contribuições da epistemologia da práxis / Juliana Pereira Garcia e Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima. – Brasília: Editora IFB, 2026.

Formato digital: 62 p. : il. color; PDF ; 2,7 MB; ISBN 978-65-6074-066-2

Formato físico: 62 p. : il. color; ISBN 978-65-6074-067-9

1. Professores - Formação. 2. Ensino médio - Professores. 3. Educação - Filosofia. I. Título. II. Juliana Pereira Garcia. III. Lima, Fernanda Bartoly Gonçalves de.

CDU 377.8

Catalogação na fonte: Aryane Tada F. Santos CRB/1-2640.

2026 - Editora IFB



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos na obra são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta publicação são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

Obra produzida com apoio do Edital 12/2025 - PRPI/RIFB/IFBRASILIA - Programa Institucional De Fomento À Difusão Científica E Tecnológica (Prodif) - Apoio A Publicações De Livretos



REITORIA - Setor de Autarquias UL Q.2, Bloco E - Edifício Siderbrás
CEP: 70.070-20/Asa Sul, Brasília - DF.
www.ifb.edu.br
☎ +55 (61) 2103-2108
✉ editora@ifb.edu.br



04 **APRESENTAÇÃO**

08 **INTRODUÇÃO**

14 **CAPÍTULO 1**

A importância da formação continuada de professores para o ensino médio integrado

24 **CAPÍTULO 2**

Análise crítica das concepções hegemônicas de formação continuada de professores

32 **CAPÍTULO 3**

Conceituando a epistemologia da práxis no ideário pedagógico

42 **CAPÍTULO 4**

Os desafios e possibilidades da formação continuada em serviço de professores pensada a partir da práxis

53 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

56 **REFERÊNCIAS**



APRESENTAÇÃO

Recentemente foi publicada, por esta mesma editora, uma cartilha pedagógica intitulada “Reuniões formativas de colegiado a partir da epistemologia da práxis”, a qual apresenta, de forma prática e objetiva, como se estruturar uma formação continuada de professores pautada na epistemologia da práxis. Essa cartilha assume uma característica mais pragmática, com foco no “como fazer”, algo que é extremamente importante quando se busca demonstrar a viabilidade de uma proposta que ainda não alcançou o *status* de convencional. Todavia, o que sustentou a elaboração dessa cartilha foi uma pesquisa acadêmica que partiu de um problema concreto – a carência de uma formação de professores que atendesse às necessidades da prática profissional docente, especialmente nos cursos de ensino médio integrado –, seguida de uma construção acadêmica que encontra na epistemologia da práxis uma alternativa capaz de provocar as transformações desejáveis sobre esse problema.

De forma a publicizar essa pesquisa acadêmica, que participa da defesa da necessidade de se repensar a forma como se realiza a formação continuada de professores, apresenta-se este livro. Entende-se também que a leitura desse material é importante para que a própria formação apresentada na cartilha supracitada não corra o risco de se desvirtuar de sua proposta original, vinculada organicamente à ruptura com o modelo fragmentado e imediatista da formação.

Há que se destacar que nenhuma proposta de formação continuada de professores é neutra; pelo contrário, toda ação institucional é um ato político, intencional, organizado por interesse de classes.

Portanto, como forma de resistência e luta, o que se buscou neste livro foi delinear as bases conceituais de uma proposta de formação continuada de professores que contribua com a criação de uma atividade educacional em prol da formação de sujeitos críticos, conscientes de sua capacidade humana de transformação da realidade.

Sendo assim, este livro é resultado de uma pesquisa que buscou compreender como seria possível vislumbrar uma formação de professores continuada que fosse capaz de fazer, de fato, a diferença na prática profissional docente. A necessidade de formação continuada de professores é uma realidade visível diante dos desafios educacionais impostos por uma sociedade cada vez mais complexa, que deposita na educação escolar expectativas cada vez mais exorbitantes. Esses desafios, impostos aos mais variados níveis escolares, tornam-se gritantes no contexto da educação profissional e tecnológica, uma modalidade educacional que historicamente carece de formação docente específica para esse tipo de ensino, em contraponto a uma crescente expansão que se inicia com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008).

Nesse contexto, identificou-se, na epistemologia da práxis, uma forma de se relacionar com o conhecimento que possibilitaria aos professores não apenas serem receptores passivos de uma formação continuada, mas também atuar com autonomia sobre sua própria formação e em seu trabalho docente. Essa autonomia habilitaria o professor, inclusive, a compreender as mudanças necessárias em suas condições materiais de trabalho para que possam ser atendidas as expectativas que recaem sobre sua atividade docente.

Expectativas que se tornam ainda mais desafiadoras nos cursos de educação profissional integrada ao ensino médio. Quanto a

esse aspecto, convém pontuar que esses cursos, também conhecidos apenas como Ensino Médio Integrado (EMI), possuem um potencial valioso quando se pensa uma educação escolar emancipadora, apta a romper com a estrutural problemática da dualidade escolar, em prol de uma formação humana integral. Porém, para realizar tal feito, é necessária uma série de condições que favoreçam essa realização, entre essas, uma formação docente capaz de preparar os professores para construir um processo educacional condizente com essa possibilidade.

Predominantemente, assiste-se às formações continuadas de professores vinculadas a um contexto de cursos, palestras, seminários etc., em que o principal objetivo desses eventos é atualizar, capacitar e treinar o professor para produzir resultados esperados, negando a importância da reflexão da prática docente, recuando ou fragilizando a teoria. Essas propostas evidenciam uma formação fragmentada, utilitária e imediatista.

Em direção contrária a esse tipo de formação, a formação continuada de professores fundamentada na epistemologia da práxis tem como sentido representar um ato de intervenção na realidade escolar, aspirando mudanças sociais, de forma contínua e não fragmentada. Essa análise reforça a importância de os professores assumirem o compromisso de, a partir da sua realidade concreta, refletir sobre a comunidade escolar em que atuam, produzindo conhecimentos coletivos necessários para, ao retornarem à sua prática pedagógica, posicionarem-se como possíveis agentes de transformação.

Como contorno para essas reflexões, este livro se organiza em quatro capítulos: o primeiro analisa o Ensino Médio Integrado (EMI) e a necessidade da formação continuada para os professores que

atuam nesses cursos. O EMI é uma modalidade de ensino que visa um horizonte de ação e de reflexão mais singulares, pois é fundamentado na perspectiva da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo. Assim, para nos aprofundarmos nessas proposições, é relevante nos debruçarmos também sobre as dimensões que abarcam essa modalidade e o papel do trabalho docente.

O segundo capítulo apresenta, sob o olhar crítico, algumas concepções de formação continuada e suas implicações. Apresentamos duas concepções hegemônicas dessa formação, sendo a primeira um modelo baseado na teoria para posterior aplicação da técnica (teoricista) e a segunda concepção baseada na epistemologia da prática (pragmatista), partindo de uma análise crítica importante e necessária para a compreensão do próximo capítulo. Essas concepções hegemônicas influenciaram um movimento dialético de repensar a formação continuada de professores.

No terceiro capítulo, adentramos no conceito da epistemologia da práxis no ideário pedagógico, discutindo o que se entende por essa epistemologia e como ela pode contribuir com a formação continuada de professores, na perspectiva do materialismo histórico-dialético. E por fim, no último capítulo, apresentamos uma proposta de formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis, seus desafios e suas possibilidades.

Esperamos que este livro possa ser útil ao campo da formação continuada de professores, não só para os professores que atuam no ensino médio integrado, mas em todas as modalidades de ensino, contribuindo também com o trabalho dos(as) pedagogos e pedagogas que têm como uma de suas atribuições organizar, planejar e oferecer formação continuada na escola.

INTRODUÇÃO

Para a elaboração deste material, temos como ponto de partida a criação dos Institutos Federais, instituídos pela Lei n.º 11.892, de 28 de dezembro de 2008, que centraliza “como eixo a compreensão da educação como uma prática social que se produz dentro das relações sociais de classe e que, por sua vez, é parte constituinte dessas relações” (Frigotto, 2012, p. 17). Estamos, pois, diante de uma instituição que nos traz, em sua constituição, “uma proposta de educação voltada para a diversidade” (Frigotto, 2012, p. 135), agregando a formação acadêmica para o mundo do trabalho, por meio das diferentes modalidades de ensino.

Desse modo, temos nos Institutos Federais: Ensino Médio Integrado (EMI), proeja, cursos subsequentes, graduação, pós-graduação, Formação Inicial e Continuada (FIC) e Ensino a Distância (EAD), sendo diversas as ofertas de cursos e modalidades, pensados de forma a favorecer a verticalização do ensino, considerando as questões regionais e locais de cada *campus*. Observa-se que “essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais” (Pacheco, 2010, p. 13).

Especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, são considerados como instituições de educação superior, básica e profissional. Sendo assim, dentre seus objetivos, os IF devem oferecer educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior (Lima, 2014, p. 12).

Os Institutos Federais têm como um de seus objetivos uma educação emancipadora. Falar de emancipação

humana no sistema educacional conduz-nos a um caminho de discussão sobre formação humana integral e omnilateral, “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2012, p. 86).

Todavia, contraditoriamente a essas propostas que se voltam para a formação integral e emancipadora do indivíduo, vivemos em uma sociedade capitalista, ideologicamente burguesa. Nessa atual base econômica, a escola é estruturada como um espaço de produção de mão de obra proletária, o que incide diretamente na formação dos professores. Nessa perspectiva, “há uma imposição de uma cultura e saberes hegemônicos, homogeneizados para o público escolar de acordo com as concepções dominantes, daqueles que querem a manutenção do status quo” (Silva, 2021, p. 22). Assim, a sociedade hegemônica, ao impor regras para o espaço escolar, impõe-nas também para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, com o intuito de que o professor seja um sujeito não crítico, corroborando o ideário da ideologia dominante. Nesse sentido:

O contexto em que os docentes se encontram está permeado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista. Dessa forma, quando nos referimos ao trabalho do professor e às condições do trabalho docente, não podemos negligenciar que esse trabalho se constitui sob condições históricas, sociais, políticas e econômicas (Oliveira, 2021, p. 125).

Percebe-se no contexto histórico educacional que o sistema de formação de professores, inserido na lógica do individualismo e da

competitividade próprios do sistema vigente, pautado em treinamentos e capacitações, foi criado a partir do uso de metodologias tradicionais, na transmissão superficial e fragmentada de saberes, em um formato emergencial e aligeirado, baseado em palestras e/ou oficinas não problematizadas, desconsiderando os contextos e as particularidades em que os professores estão inseridos. Nessa perspectiva, o professor, de forma isolada e individualizada, é o receptor das mensagens transmitidas, sendo sua principal função aplicar no seu cotidiano escolar o modelo de práticas recebidas, sem realizar uma reflexão mais aprofundada, crítica e coletiva sobre tais práticas, nas quais “a atividade prática, portanto, passou a ser o principal eixo da formação docente, tendo como lócus central a experiência, o exercício prático” (Pereira, 2021, p. 142).

É a partir desse cenário que os professores devem se mobilizar contra essa estrutura educacional hegemônica, entendendo a escola como um “campo riquíssimo para a promoção de emancipação” (Silva, 2021, p. 27), não só dos estudantes, mas também dos próprios docentes, no sentido de propor mudanças no cotidiano escolar.

Assim, manifestando-se contrários à lógica do capital e a favor de uma educação mais igualitária, é cada vez mais recorrente a mobilização de “professores, filósofos, pesquisadores, intelectuais, preocupados com a qualidade da educação, [...] gerando estudos consistentes contra as orientações governamentais emergindo as propostas pedagógicas contra hegemônicas” (Silva, 2021, p. 26). Nesse sentido, espaços coletivos que propiciem esses momentos de estudos a partir de uma epistemologia que permita repensar a prática, discutindo e debatendo a educação e seus processos, torna-se importante quando o objetivo é promover possibilidades de transformação da realidade dos estudantes.

Nessa direção, propõe-se uma formação pedagógica crítica, fundamentada em uma epistemologia que seja capaz de delinear uma proposta de formação contra hegemônica, na qual os professores possam discutir coletivamente, a partir da realidade concreta, o processo de ensino e aprendizagem e as possibilidades de mudanças no cotidiano escolar em que atuam.

Ou seja, pensar uma epistemologia que possa oferecer aos professores uma formação que faça sentido para eles, pensada aqui, portanto, como a epistemologia da práxis.

É importante ressaltar que consideramos práxis como uma atividade intencional e inovadora, no sentido de transformar o fazer do homem histórico a partir de valores escolhidos por ele, com desejo de transformação.

A reflexão sobre essa epistemologia parte de três pressupostos: o primeiro é que a “formação precisa acontecer na contramão das informações rápidas, superficiais, fragmentadas e acríticas; precisa ser analisada, reavaliada e repensada” (Oliveira, 2021, p. 198). O segundo pressuposto é que as propostas que se centram na teoria ou técnica e/ou nas práticas isoladas, e que conferem ao professor a responsabilidade individual ou solitária pela sua formação contínua, não são capazes de proporcionar uma ação transformadora na prática de ensino dos professores da educação profissional e tecnológica do ensino médio integrado. O terceiro pressuposto é que é preciso apresentar alternativas para que os coordenadores pedagógicos possam aprimorar a prática de

planejar, organizar e oferecer formação continuada aos docentes que atuam no ensino médio integrado para “conseguir atender aos anseios e à realidade dos professores que atuam nessa etapa da educação” (Oliveira, 2021, p. 196).

A partir desses pressupostos, percebeu-se a necessidade de pensar a formação continuada para além da convencional oferecida, ou seja, para além de “processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor” (Silva; Araújo, 2005, p. 2). Nesse sentido, propôs-se a busca por uma formação que promova, desde o princípio e de forma constante, a práxis como foco epistemológico, superando as formações puramente práticas ou teóricas, não contextualizadas e desprovidas de uma perspectiva crítica da prática docente e do cotidiano escolar.

A formação continuada de professores pautada na epistemologia da práxis possibilita a práxis docente, oportunizando ao professor condições para ele teorizar sobre a prática, pois, nesse processo de teorização, ele realiza um esforço cognoscitivo que o ajuda a descobrir a prática pedagógica inserida num contexto mais amplo (Pereira, 2021, p. 156).

Assim, tornou-se crucial conhecer e refletir sobre uma concepção que se contraponha a essa visão fragmentada e utilitária da formação continuada de professores, para distanciá-la do viés conservador e alinhá-la aos feitos pedagógicos que priorizem uma formação que possibilite a transformação da realidade escolar, proporcionando mais sentido para os professores participantes da formação. Dito isso, fortalecemos a ideia de “construir concepções inerentes a

uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos” (Frigotto, 2012, p. 58).

Nessa perspectiva, o intuito deste livro é apresentar a epistemologia da práxis como uma possibilidade de transformação da realidade escolar, a partir da formação continuada de professores, sustentada na compreensão da realidade concreta em que atuam e na ação de transformá-la, fundamentada no conhecimento científico, fortalecendo o real sentido da formação continuada.

CAPÍTULO 1

A importância da formação continuada de professores para o ensino médio integrado

O Ensino Médio Integrado (EMI), oferecido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, expressa-se, historicamente, como uma proposta de superar a dualidade escolar na fragmentação entre o ensino médio regular e a educação profissional, com a perspectiva de uma formação humana integral. Por formação humana integral, “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 85).

O essencial na realização dessa formação integral é a adoção de mudanças consistentes no sentido de democratizar o acesso a esse tipo de educação integrada, “propiciar ao aluno a compreensão da vida social, dialogando com a evolução técnico-científica, dentro de um contexto histórico e das relações de trabalho” (Oliveira, 2021, p. 187). Ao integrar ciência, tecnologia, trabalho e cultura nessa formação, busca-se ampliar “nas pessoas (crianças, jovens e adultos) sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social” (Frigotto, 2012, p. 251), tendo o trabalho como princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo significa compreender que o ser humano, ao se relacionar com a

natureza, transformando-a, produz conhecimentos, tecnologias e ciência, alterando a condição da natureza em benefício da sua própria existência. Nessa ótica, o indivíduo produz a sua própria existência de forma consciente, transformando a natureza em produtos para a sua própria produção e reprodução, tornando-se humano, social e histórico por meio do trabalho.

A formação humana integral, no contexto educacional brasileiro, para ser objeto do currículo escolar, precisa ser inserida nas políticas públicas, de abrangência nacional, de modo que todos os sujeitos envolvidos possam ter a possibilidade de acesso à tecnologia, ciência e cultura, dominando a ciência e a tecnologia e transformando a sua realidade em uma perspectiva contra-hegemônica de sociedade.

É importante ressaltar que há resistência em relação à formação humana integral visto que temos na nossa sociedade uma ideologia dominante, hegemônica, que transforma tudo em mercadoria, inclusive os direitos sociais, como a educação, por exemplo. Essa lógica dispõe que a educação, independentemente do nível e da modalidade de ensino, tem como objetivo formar indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho, e não para satisfazer as necessidades humanas daqueles sujeitos que estão em processo de formação.

O ensino médio integrado ao ensino técnico traz uma perspectiva de integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, de forma sólida, baseada nos conceitos científico-tecnológicos inseridos em uma cultura, permitindo autonomia ao sujeito trabalhador diante da realidade que lhe é posta. Assim, nessa perspectiva de

integração, o indivíduo passa a conhecer as relações de poder existentes no mundo do trabalho, conhecendo as profissões modernas, para que a partir daí ele possa contribuir para algum nível de transformação da sua realidade. Nesse sentido, “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos” (Pacheco, 2010, p. 14).

Nessa direção, com a criação dos Institutos Federais, iniciou-se uma nova possibilidade de romper com o arranjo do capital de subsumir a lógica da educação aos interesses exclusivos do mercado de trabalho. Essa formação integral oferece possibilidade de que os jovens, principalmente os da classe trabalhadora, possam ter melhores oportunidades de inserção na sociedade como um todo, sendo esse um ganho social muito importante e valioso para a sociedade contra-hegemônica que se pretende construir.

Ao ofertar o ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como um dos objetivos a emancipação humana, os Institutos Federais, na figura de seus docentes e envoltos de uma política pública, propõem uma educação em que os estudantes sejam preparados não apenas para o mercado de trabalho, mas principalmente para o mundo do trabalho, ou seja, propõem “romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho” (Ciavatta, 2012, p. 99).

É importante enfatizar que o mundo do trabalho e o mercado de trabalho não são sinônimos, assim como emprego e trabalho também não possuem o mesmo sentido. Ao trabalhar, o sujeito transforma a natureza e a si mesmo; e, a partir das suas ações sobre

a natureza, o ser humano criou o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, o mundo do trabalho é o mundo social, é a manifestação da existência humana. No mercado de trabalho, encontram-se trabalhadores disponíveis na compra e venda da força de trabalho, ou seja, o sujeito, ao ter um emprego, vende a sua força de trabalho em troca de um salário, fazendo parte do mercado de trabalho.

Nesse sentido, é válido ressaltar que os Institutos Federais, desde a sua criação em 2008, vêm “abrindo caminho para a educação do futuro” (Della Fonte, 2018, p. 17), ao possibilitar ao jovem estudante o acesso à cultura, à ciência, à tecnologia e ao trabalho por meio da educação básica e profissional, propondo, assim, uma possibilidade de educação contra-hegemônica sob a hegemonia burguesa.

Compreendendo a concepção de ensino médio integrado ao ensino técnico, é necessário agora compreender o perfil do docente que atua nessa modalidade de ensino e a importância da formação continuada para esses professores.

Ensinar no contexto da educação profissional e tecnológica exige formar sujeitos críticos, conscientes do seu papel social e participantes ativos na sociedade. Nessa ótica, ao discutirmos sobre as bases conceituais da educação profissional e tecnológica, compreendemos que não há que se pensar em uma proposta de educação integrada sem concebermos amplamente a união entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e o compromisso com a formação de sujeitos conscientes e críticos, elementos que

“permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15).

Formar indivíduos em todas essas dimensões exige considerar que a educação profissional e tecnológica precisa caminhar conforme suas diretrizes mesmo diante de todos os desafios impostos, sempre na direção de um projeto contra-hegemônico, que tenha como base uma educação integrada.

O ensino médio integrado, como já discutido anteriormente, é uma possibilidade de educação que não se reduz às necessidades do mercado de trabalho, mas que assume o desafio de uma formação integrada, propondo novos sentidos e significados. Nessa perspectiva, a possibilidade de oferecer formação integral aos jovens tem que partir das leis e de projetos políticos e, a partir disso, dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Para que os professores que atuam no ensino médio integrado sejam capazes de oferecer organicamente um ensino que se preocupe com a emancipação humana, com a formação integral dos indivíduos, com a possibilidade de oferecerem uma educação integrada, é preciso que conheçam e compreendam o seu papel, a partir de espaços coletivos de formação. Porém, um desafio encontrado nesse processo de formação continuada é “a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica” (Ciavatta, 2012, p. 77).

Assim, no interior da escola, entre professores e gestão escolar, “é preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração” (Ciavatta, 2012, p. 100), pois a oferta de um ensino que promova a formação humana integral não se faz de forma isolada, individual, mas coletivamente, entre todos os envolvidos do ambiente escolar, incluindo as políticas públicas educacionais. Esse trabalho coletivo “implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração” (Ciavatta, 2012, p. 101).

A partir da compreensão da organização da educação profissional e tecnológica, observa-se que o docente, no seu fazer pedagógico, deve promover a inter-relação de conhecimentos, articulando ciência e tecnologia, por meio da diversidade cultural, assumindo um compromisso que esteja pautado na ética e no “diálogo entre conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho” (Pacheco, 2010, p. 22), formando cidadãos conscientes da realidade em que vivem e do seu papel de atuar pela transformação da sociedade e de sua realidade, agindo sobre o mundo e sobre si mesmos.

Pensar no papel do professor na educação profissional e tecnológica “significa pensar em um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (Pacheco, 2010, p. 22), superando a dicotomia ciência/tecnologia, teoria/prática, fundamentando-se na concepção de educação integrada. Assim, na perspectiva da formação integral, ensinar é formar um sujeito que não tenha apenas a capacidade técnica, pois formar um sujeito apenas nessa

dimensão, sem fazê-lo compreender a realidade em que ele está inserido, quais as relações de poder existente nesta sociedade, é formar um sujeito apenas para ser um instrumento de serviço da reprodução social e hegemônica que vivemos. A formação da capacidade técnica é essencial e inquestionável, mas é necessário formar também para o alcance do domínio de todas as ciências (humanas, naturais, artísticas, científico-tecnológicas), possibilitando a esses sujeitos em formação compreenderem a realidade em que vivem para além de sua aparência superficial e, a partir disso, atuarem em uma perspectiva contra-hegemônica, pois “a perspectiva formativa do ser humano emancipado e autônomo é essa que não nega a dimensão técnica, mas que não se reduz a ela” (Moura, 2014, p. 32).

O desafio colocado para os docentes da educação profissional e tecnológica, na premissa da formação integrada, é comprometer-se com uma proposta pedagógica transformadora, no sentido de conjugar o saber dos estudantes na indissociabilidade ciência, tecnologia, cultura e trabalho, gerando “conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação” (Pacheco, 2010, p. 24).

Quando nos concentramos na questão do trabalho docente na formação integrada dos estudantes, constatamos que “a formação continuada de professores é uma temática que se apresenta sempre em pauta e que representa um campo de disputa ideológica e política” (Oliveira, 2021, p. 187).

Nesse sentido, a formação continuada de professores, especialmente a oferecida em serviço, aparece como um importante momento de reflexão coletiva sobre

a complexidade do trabalho docente e da dinâmica escolar, partindo dos problemas enfrentados pelos professores no seu agir pedagógico.

Inicialmente, a instituição escolar precisa ter clareza de que tipo de formação deseja oferecer aos seus estudantes, a fim de reconhecer, assim, qual formação continuada deseja oferecer aos seus professores, qual a intencionalidade dessa proposta e quais os objetivos dessa formação, pensando sempre na sociedade que se pretende construir ou reconstruir.

A formação continuada em serviço de professores nunca é neutra; pelo contrário, todo ato institucional é um ato político, repleto de intenções.

Com a sociedade em constante e necessária transformação, observa-se que a formação docente é um processo inacabado e inconcluso, um ciclo contínuo, implicando em um movimento permanente de construção de saberes. A formação inicial tem como objetivo principal ensinar o professor a dar aula da disciplina estudada na sua licenciatura. Já a formação continuada surge com o objetivo principal de dialogar com a realidade concreta vivida diariamente nas instituições escolares, ajudando a resolver conflitos inerentes ao contexto educacional, resgatando possibilidades de reflexão coletiva e crítica sobre a prática.

Pensar o docente como um ser em constante formação e reconhecer que a formação de professores é um ciclo contínuo e coletivo, protege-nos de discursos polarizadores e tendenciosos a defender que o professor é um profissional pronto e sua prática docente é individual, colocando-o como o responsável único e direto pelo sucesso ou fracasso escolar.

Ao discutir a formação continuada de professores, percebe-se que essa temática se fundamenta na perspectiva de um processo contínuo e constante de formação e, assim, na necessidade de obter instrumentos para que o professor possa não apenas conhecer, mas também compreender e transformar a realidade do seu cotidiano escolar. Isso porque os professores têm o direito de repensar e refletir sobre a sua prática pedagógica, um direito conquistado em uma construção histórica de lutas e reivindicações, atualmente garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Nesse sentido, faz-se importante que as instituições de ensino ofereçam, preferencialmente dentro da própria instituição, formação continuada aos seus professores.

Assim, retomando as inquietações postas anteriormente e reportando-nos a estudiosos da área e a pesquisas já realizadas em outros momentos e por outros autores aqui refletidos, remetendo-nos a historicidade da prática docente, percebe-se a importância da formação continuada para os professores que atuam no ensino médio integrado. Essa formação pode ser oferecida fora da instituição escolar ou em serviço, desde que

proporcione ao professor “um diálogo daquele campo científico [da sua formação inicial] com o mundo do trabalho, com a ciência e a tecnologia” (Moura, 2014, p. 47), um aprendizado dialógico e coletivo, e uma participação ativa na construção de saberes integrados e significativos.

CAPÍTULO 2

Análise crítica das concepções hegemônicas de formação continuada de professores

Os programas de formação continuada de professores estão imbuídos de diferentes concepções, porém, neste estudo e especialmente neste capítulo, apresentaremos de forma crítica dois modelos hegemônicos de formação continuada. Esses modelos compreendem “as relações sociais como dadas e a-históricas, portanto, não há perspectiva de transformação social, somente manutenção das relações sociais” (Souza; Magalhães, 2018, p. 129).

Antes de prosseguir, é importante pontuar que não tivemos a intenção e nem a pretensão de descrever essas concepções de forma exaustiva, pois não foi o foco desta pesquisa, limitamo-nos a dar alguns desdobramentos na área de formação continuada de professores, expressando críticas a esses modelos hegemônicos, para melhor compreender, *a posteriori*, as possibilidades de formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis.

O primeiro modelo de concepção hegemônica de formação continuada de professores discutido nesta pesquisa é baseado na teoria para posterior aplicação da técnica, e o segundo é baseado na epistemologia da prática. O reconhecimento da dissociação entre teoria e prática existente nesses dois modelos hegemônicos de formação continuada de professores impõe uma análise crítica frente a essas duas concepções, considerando o sistema vigente, a comunidade escolar que almejamos formar e seus impactos no cotidiano educacional.

É importante destacar que o trabalho do professor não está imune ao controle e às formas de racionalização impostas pelo sistema capitalista em que vivemos (Silva; Limonta, 2014), e que isso nos faz refletir que nenhuma proposta de formação continuada é neutra, mas sempre organizada por interesse de classes. Nessa ótica, a formação continuada de professores tende a se configurar de modo a atender à lógica do mercado, em um modelo que tem como objetivos aumentar a produtividade e transformar tudo em mercadoria, ocasionando, assim, uma sensível diminuição no compromisso de oferecer aos professores uma formação profissional integral, que o faça compreender, criticar e transformar a sua prática pedagógica.

É importante destacar que o trabalho do professor não está imune ao controle e às formas de racionalização impostas pelo sistema capitalista em que vivemos (Silva; Limonta, 2014), e que isso nos faz refletir que nenhuma proposta de formação continuada é neutra, mas sempre organizada por interesse de classes. Nessa ótica, a formação continuada de professores tende a se configurar de modo a atender à lógica do mercado, em um modelo que tem como objetivos aumentar a produtividade e transformar tudo em mercadoria, ocasionando, assim, uma sensível diminuição no compromisso de oferecer aos professores uma formação profissional integral, que o faça compreender, criticar e transformar a sua prática pedagógica.

O primeiro modelo hegemônico de concepção de formação continuada de professores aqui apresentado compreende a valorização da aquisição de teorias pelo docente para a posterior aplicação da técnica aprendida na prática, sendo o professor reconhecido como um repositório de teorias, ou seja, um repositório

de receitas universais, com validade para todos, desvalorizando as diferenças estruturais e sociais dos diversos ambientes escolares. Nesse modelo, a teoria é suficiente para o processo de formação continuada do professor, considerando e valorizando a individualidade, em um processo de aquisição de conhecimento oferecido para todos os professores, de forma unilateral, desconsiderando a realidade concreta de cada um.

É importante enfatizar que uma formação embasada apenas em teoria poderia até gerar reflexões importantes, especialmente se o indivíduo for muito cuidadoso na sua análise teórica; porém, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, base desta pesquisa, a possibilidade de transformação da realidade só é possível no diálogo da teoria com a prática, pois “não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente, pensar os fatos, sim, para transformá-lo” (Silva, 2018, p. 60).

Na perspectiva da supervalorização da teoria, Freire (1987) destaca que só a reflexão não é suficiente, é preciso uma ação concreta do mundo. Para Duarte (2014, p. 217):

Posicionar-se a favor apenas da valorização da teoria na formação e ação docentes implica em superar a realidade prática, impossibilitando a práxis, colocando o ensino como algo neutro e, por conseguinte, minando qualquer mudança em prol da diminuição das diferenças sociais.

Nessa concepção, em que prevalece a teoria e a técnica, “evidencia-se a postura do professor como ‘técnico’, o qual sempre recorre aos especialistas e estudiosos em educação para obter uma resposta ‘quanto ao que deve ser feito’ e ‘como deve ser feito’ quando diante de uma situação nova” (Consalter; Fávero; Tonietto,

2019, p. 6), para posterior aplicação dessas instruções no cotidiano escolar, sem levar em conta a individualidade da realidade de cada professor e do seu alunado. Nesse sentido, a formação se limita a possibilitar que o professor repita, continuamente e de forma acrítica, as técnicas aprendidas, como se fossem receitas prontas, e como se todas essas receitas fossem validadas para qualquer realidade escolar, independentemente das adversidades das instituições escolares em que os professores estão inseridos.

O segundo modelo hegemônico de formação continuada apresentado neste estudo é a concepção baseada na epistemologia da prática, que consiste em adotar a prática pela prática, sem sustentação da teoria, considerando ser possível a produção de conhecimento sem um forte embasamento teórico. Nesse sentido:

A prática é tomada como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, mas não na perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática, que leva a sínteses teóricas mais elaboradas, que por sua vez orientam práticas diferenciadas, de caráter transformador. Aqui, a prática é tomada em seu sentido de atividade, destituída de caráter teórico (Kuenzer, 2016, p. 9).

A epistemologia da prática centra a prática pedagógica do professor, tendo como base teórica o aprender a aprender, associando-se ao modelo tecnicista de educação, com ênfase no desenvolvimento de competências, técnicas e habilidades, reduzindo o aprofundamento das questões teóricas e apoiando-se na prática reflexiva.

Ao proclamar a prática reflexiva, os autores que abraçam essa concepção tendem a confundir os não estudiosos sobre essa temática, sugerindo que o professor reflexivo é aquele que reflete a sua prática, fundamentando-se em uma teoria, a fim de transformar

não apenas a sua realidade, mas a realidade da comunidade escolar em que atua. Na verdade, na perspectiva da epistemologia da prática, o professor reflexivo reflete apenas a prática pela prática, sem aprofundamento teórico científico, transformando apenas a sua prática, sem se preocupar em transformar a realidade. Nesse sentido, como bem nos lembra Kuenzer (2016, p. 6), “é a confusão semântica causada pela utilização de termos iguais para expressar concepções diferentes”.

Nessa direção, o sistema hegemônico em que vivemos tem a preocupação de preservar um tipo de profissional que ele mesmo criou, o “pouco adepto ao exercício do pensamento” (Moraes, 2004, p. 98). Esse tipo de profissional tem, predominantemente, a sua formação, seja ela inicial e/ou continuada, embasada nessa prática reflexiva, com ênfase nas competências e habilidades sublinhadas por autores que sustentam a epistemologia da prática.

A ideia de formar os professores baseando-se em competências e habilidades está intimamente ligada à lógica do capital, na qual o docente é visto como um profissional capaz de adquirir competências e habilidades necessárias para o seu fazer pedagógico dentro da lógica da sociedade em que vivemos. Assim, a formação docente “é atribuída a função de formar a força de trabalho com as ‘competências’ necessárias para atender ao mercado” (Moraes, 2001, p. 9). Nesse sentido:

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria, de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução

dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva reflexão (Pimenta, 2002, p. 22).

É necessário compreender que o reflexo da formação de professores é o ensino recebido pelos educandos, e que o projeto de educação proposto pelo sistema vigente é o de uma educação acrítica e praticista, que sirva apenas como instrumento para o modo de produção capitalista, ou seja, para o mercado de trabalho. Desse modo, “tanto mais a manipulação e exploração do povo terá sucesso quanto menos recursos teóricos e interpretativos da sociedade forem oferecidos pelos educadores às novas gerações” (Oliveira; Oliveira; Protásio, 2022, p. 264).

Moraes (2003), ao fazer uma crítica sobre esse fenômeno de fragilizar ou anular a teoria, denomina essa concepção de *recuo da teoria*, que tem como característica ignorar a ciência, desacreditando, assim, dos estudos científicos. Essa concepção prioriza a prática, ou seja, prioriza aquilo que tem utilidade social imediata, partindo de uma irrupção massiva da prática pela prática na formação de professores.

Com o recuo da teoria, “inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que [...] acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata” (Moraes, 2001, p. 8). O ceticismo, entendido como um estado de quem duvida de tudo, e o pragmatismo, concebido comopositor ao intelectualismo, considerando o valor prático como critério da verdade, estão

amalgamados no recuo da teoria quando ignoram e fragilizam a teoria, menosprezando-a. Nessa ótica, a “teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica” (Moraes, 2001, p. 10).

O recuo da teoria está calcado no conservadorismo e no conformismo, na crença de que as práticas são como devem ser e de que as mudanças e reflexões não são necessárias. Nessa concepção, o praticismo prevalece, e:

Passam a considerar o esforço teórico como tempo gasto, [...], sempre que insistem em recortes temáticos particularistas e optam por uma formação prática para a prática, estão, inadvertida ou intencionalmente, desqualificando a própria prática que pretendem valorizar (Oliveira; Oliveira; Protásio, 2022, p. 264).

Como sujeito crítico e com um pensamento contra-hegemônico de educação, “não podemos deixar-nos capturar pelo recuo da teoria, pelo voluntarismo, pelo desencanto niilista ou por uma visão impotente e conformada ao sistema hegemônico” (Moraes, 2001, p. 21). Para Silva (2018, p. 15):

É preciso lutar contra o recuo da teoria na formação dos professores da Educação Básica e consolidar, tanto na formação quanto no planejamento e na realização do ensino, os conhecimentos teóricos necessários para o professor desenvolver bem seu trabalho.

A partir das concepções apresentadas, compreendemos que a formação do professor não visa a transformação da realidade em que vive, mas visa apenas investir os professores de dispositivos para o exercício do seu trabalho no contexto de um sistema que preza por um professor acrítico e não questionador. Assim, uma formação de professores pautada na dissociação entre teoria e

prática não visa compreender o mundo para transformá-lo; mas, ao contrário, compreendê-lo para entendê-lo, como realidade fixa e explicável, sem intenção real de mudança e transformação. A aplicabilidade pedagógica das teorias ou das práticas aprendidas, descoladas do embasamento teórico e de uma prática transformadora, contribui para uma falsa ideia de que a realidade escolar está sendo transformada, quando, na verdade, a mudança que ocorre é da prática pela prática, ou seja, de uma prática por outra prática pedagógica, sem reflexão, sem fundamentação teórica.

Nessa lógica, o processo de formação continuada de professores pensada na dissociação entre teoria e prática satisfaz os anseios do sistema dominante em dotar os professores de conhecimentos e habilidades inerentes às exigências do mercado, mantendo estreitas relações com uma formação acrítica e não transformadora da realidade. Nesse processo, prioriza-se a prática docente individual, na qual o professor deve assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.

Discussões em torno das concepções hegemônicas de formação continuada de professores são importantes como forma de luta, de resistência e de estratégias que proporcionem o surgimento de novas propostas de formação, para assim “delinear um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação emancipadora” (Silva, 2018, p. 9), isto é, uma formação continuada, baseada na unidade prática-teoria, que traga provocações e possibilidades aos professores de oferecerem aos seus estudantes uma educação alinhada à perspectiva da emancipação humana.

CAPÍTULO 3

Conceituando a epistemologia da práxis no ideário pedagógico

Depois de analisarmos criticamente algumas concepções de formação de professores baseadas na dissociação entre teoria e prática, é preciso seguir e apresentar uma concepção de formação em que a teoria e a prática se dialoguem, ultrapassando a lógica tecnicista e pragmatista “a qual só tem sentido aprender o que é imediatamente aplicável na realidade (com eficiência e eficácia)” (Silva; Limonta, 2014, p. 15). Porém, antes de falarmos sobre a formação continuada de professores pensada a partir da unidade prática-teoria, ou seja, a partir da epistemologia da práxis como uma proposta de formação continuada em serviço, é necessário conhecer e reconhecer o conceito dessa epistemologia dentro de uma concepção pedagógica.

Os estudos que fundamentam a compreensão da epistemologia da práxis expressam valores e princípios de uma educação para a transformação das relações escolares, a partir do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, eles trazem explícito a aproximação da luta e resistência de uma educação voltada para a mudança social, contrariando a lógica da submissão de processos acrícticos e fragmentados da formação de professores.

Nessa reflexão, partimos do pressuposto que, para pensarmos a epistemologia da práxis, vamos aplicá-la na dimensão da educação, para o constante processo do devir, em comunhão com a teoria do conhecimento, visto que o ser humano é um ser epistêmico. Assim:

Tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real (Silva, 2018, p. 37).

Paulo Freire explica práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1997, p. 52). Dessa forma, corroborando esses autores, práxis é uma “atividade concreta, histórica, fundada em relações abertas, dinâmicas, dialéticas do homem com a natureza, da vontade humana com as naturezas econômicas, dos projetos políticos com as cristalizações culturais” (Semeraro, 2006, p. 33).

Ler esses autores nos leva a repensar a importância de se apoderar dessas leituras com o intuito de não se entregar ao senso comum que diz que práxis é sinônimo de prática, remetendo-nos ao erro na utilização e significação do conceito de práxis.

Práxis é um termo alemão e, de fato, está relacionado à ideia de prática. No entanto, no entendimento desta pesquisa, práxis não é só prática e nem qualquer prática. Antes de compreendermos o que é práxis, vamos diferenciar a prática da ação, para posteriormente voltarmos ao conceito de práxis.

A ação é uma atividade rotineira, habitual e necessária para a sobrevivência do indivíduo, que não exige uma reflexão, ou seja, o

sujeito age sem precisar refletir sobre sua ação, como tomar banho, por exemplo. Nessa direção, muitas ações são resultados apenas do hábito, da memorização, da repetição, de um ato que foi realizado pelo indivíduo automaticamente, ou que foi imperativo. Essas ações, na perspectiva aqui defendida, não se caracterizam como prática, caracterizam-se como uma ação apenas, pois, ao contrário das ações, “a prática é o fundamento, o limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, constitui-se objeto do conhecimento (Silva, 2018, p. 36). Nessa perspectiva, “os acontecimentos que ocorrem na prática têm que ser identificados, analisados, compreendidos, interpretados, para que se possa ir além das aparências, do superficial” (Souza; Magalhães, 2018, p. 120).

Assim, para compreender a prática à luz da práxis, é necessário, para além de uma ação consciente e transformadora, atribuir à fundamentação teórica um papel importante na prática concreta, compreendendo que “toda prática é respaldada por concepções teóricas que influenciam o pensar e a ação dos sujeitos sociais” (Souza; Magalhães, 2018, p. 120).

O mundo é transformado, intencionalmente e de forma pensada, pela ação humana sobre a natureza, por uma prática transformadora, ou seja, pelo trabalho. Tudo ao nosso redor são elementos construídos e transformados pelo homem a partir da sua necessidade, ou mesmo pela necessidade de outrem, e pelo seu trabalho, trabalho esse “que contém a intencionalidade da ação” (Dias, 2014, p. 79).

Nessa perspectiva, os indivíduos agem sobre o mundo, refletem criticamente sobre ele e voltam a agir em um outro estágio de conhecimento sobre a realidade em que vivem.

Esse movimento é conhecido como práxis e permite entendermos que o indivíduo, ao passar por esse processo de transformação da sua realidade, jamais retornará para o estágio em que anteriormente estava.

Observa-se um movimento dialético prático-teórico, no qual o ponto de partida é sempre a realidade concreta, ou seja, a prática, e o ponto de chegada será a prática transformada, repensada, a partir do conhecimento da realidade histórica, o conhecimento teórico sobre determinado objeto.

Sob essa ótica, esse movimento se inicia na prática e retorna a ela, com o objetivo de transformação da realidade.

Assim, a práxis é uma atividade intencional e inovadora, no sentido de transformar o fazer do homem histórico a partir de valores escolhidos por ele, com desejo de transformação. A práxis é sempre um momento de intencionalidade, voltado a compreender a realidade e transformá-la, ou seja, ela assume “a lógica da indissociabilidade entre teoria e prática, põe-se em evidência a dialética, como movimento indispensável para a apreensão do

real, suas contradições e historicidade” (Souza; Magalhães, 2018, p. 131). Nessa perspectiva, o indivíduo realiza uma atividade, reflete sobre ela e transforma a realidade em que vive. A reflexão, que deve partir de uma fundamentação teórica, permite compreender a realidade a partir de uma nova perspectiva, e por isso ela é considerada essencial no desenvolvimento da práxis.

Vázquez (1977) chama a atenção para a questão de que toda práxis é atividade humana, mas nem toda atividade humana é práxis. A diferença está no fazer consciente daquilo de que se é capaz de transformar e de querer, intencionalmente, transformar. Sob essa ótica, o mundo não se transforma somente pela prática, tampouco pela teoria, mas sim pelo diálogo entre teoria e prática, sendo a prática a atividade humana consciente e repensada, e a teoria a elaboração do pensamento, um guia da ação que orienta a atividade humana, em que, por meio dessa prática repensada e amparada pela fundamentação teórica, o sujeito torna-se capaz de transformar a realidade, a natureza e a si mesmo.

A práxis é justamente esse momento em que a prática e a teoria dialogam em um movimento intencional de transformação da realidade concreta, oferecendo possibilidades de mudanças sociais e do próprio sujeito.

Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, visto que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento (Silva, 2018, p. 49).

Nesse sentido, a teoria é válida se ela partir de uma situação concreta e real do que está sendo analisado e estudado, ou seja, de uma leitura contextualizada e crítica do trabalho que realiza, para posterior transformação da prática.

Para que o sujeito trabalhador seja um sujeito de práxis, ele precisa reconhecer-se como um sujeito histórico, capaz de interferir não apenas na sua realidade, mas também na sociedade, contribuindo para sua transformação. Nesse processo de reconhecimento, o indivíduo passa a compreender que seu compromisso com a transformação da sua realidade só pode se materializar por meio de práticas conscientes e transformadas.

Pensando especificamente no trabalhador docente, é importante enfatizar “que o trabalho docente é, também, práxis” (Silva; Limonta, 2014, p. 20), desde que “a ação que os desencadeia tenha como finalidade compreender e transformar a realidade” (Souza; Magalhães, 2018, p. 121) do cotidiano escolar em que vive. Sem a intencionalidade de transformar essa realidade, tem-se apenas uma ação intelectual docente, com objetivo de cumprir o que foi previamente planejado no seu plano de ensino.

Se os docentes conduzem o seu trabalho de forma imutável e acrítica, é assim que irão interpretar a sua realidade e será assim que irão estabelecer suas relações na comunidade escolar em que atuam, sem nada mudar, distanciando-se cada vez mais da sua capacidade de transformação, de transcender a sua história e a dos seus estudantes.

O estudante, na maioria das vezes, vive imerso na sua realidade, sem questioná-la, normalizando e naturalizando o seu cotidiano e a sociedade em que vive, porém defende-se que isso precisa mudar, cabendo à escola ajudar nesse processo. O

estudante, ao construir uma percepção crítica sobre sua realidade social, dá o primeiro passo para que se torne um sujeito capaz de transformar essa realidade, porém essa percepção não ocorre de forma espontânea. Essa possibilidade de transformação, além de não acontecer de forma espontânea, também não pode se limitar ao mundo das palavras, dos pensamentos e das ideias, tem que ser planejada, organizada, sistematizada, oferecida pela escola, principalmente na figura do professor. Afinal, “a função social do seu trabalho [trabalho docente] é práxis, é contra hegemônica, visa a emancipação, está dialeticamente relacionado à cultura, à história, às transformações dos processos políticos” (Souza; Magalhães, 2018, p. 133), permitindo assim contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, abraçando todas as dimensões humanas. Nessa perspectiva, “a epistemologia da práxis entende a educação escolar como meio de luta (transitório) para o sujeito que objetiva um projeto de emancipação humana” (Sousa, 2021, p. 81).

Partindo desse pressuposto, o trabalho do professor tem como intenção proporcionar conhecimentos ao estudante para que ele possa compreender criticamente a sua realidade e poder mudá-la. Em uma instituição escolar, a práxis é uma atividade intencional, baseada em estudos e reflexões, visando a transformação da prática pedagógica, sendo a prática docente “concebida como uma atividade transformadora, constituidora e constituinte do ser humano, que é histórico e no seu processo de conscientização almeja por transformações sociais, políticas, pessoais” (Souza; Magalhães, 2018, p. 124). O professor repensa e transforma sua prática a fim de poder contribuir para a transformação da realidade escolar dos seus alunos.

Assim, para que a práxis aconteça de fato, é necessária a existência da relação dialética entre prática, teoria e prática transformada. É a partir da unidade prática-teoria que a práxis se efetiva, permitindo ao docente atuar e transformar a realidade escolar em que atua e a ele mesmo.

Nessa direção, é importante que, na organização do trabalho pedagógico, o professor tenha clareza do que está sendo realizado e porque está sendo realizado de tal forma. O refletir sobre a sua prática pedagógica e transformar essa prática quando necessário, a partir da compreensão da realidade concreta escolar, é o que se constitui como práxis docente.

É importante que o professor tenha esse compromisso de, a partir da realidade concreta dos estudantes e dos desafios colocados pela sociedade, ser “um sujeito mediador e defensor de uma atitude de resistência, que pratica uma ação que provoca engajamento e participação com vistas ao processo de mudança social” (Souza *et al.*, 2018, p. 169), de forma crítica, consciente e intencional.

Nesse sentido, está posto nessa mudança social o trabalho docente, que deve organizar, planejar e executar ações para que a escola, em parceria com toda a comunidade escolar, possa ser um lugar equânime de socialização do saber sistematizado, de acesso ao conhecimento e de transformação e conscientização crítica da realidade em que vive.

Entendemos que a formação da consciência crítica é determinada pela vida do ser humano, ou seja, é a vida que determina a

consciência, e não a consciência que determina a vida, o que significa dizer que primeiro o homem vive, e depois ele reflete sobre a sua própria existência. No cotidiano da escola, os estudantes e os professores vivem a realidade concreta escolar, tomam consciência sobre ela, fazem reflexões críticas, a fim de transformá-la em uma realidade concreta pensada. Nessa concepção consciente e crítica do homem, do trabalho e da sociedade, fundamenta-se a epistemologia da práxis. Nesse sentido:

Os homens são seres de práxis. São seres do quefazer, diferentemente, por isso mesmo dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo pelo seu trabalho (Freire, 1987, p. 121).

Observa-se que essa possibilidade de mudança, de transformação da realidade, a partir do trabalho, está atrelada à condição de humano, isto é, só os seres humanos podem refletir sobre suas práticas e transformá-las, distinguindo-se “das atividades desenvolvidas pelos demais animais” (Souza; Magalhães, 2018, p. 122). Assim, os homens, como seres históricos capazes de refletir, tomando consciência da sua realidade, tornam-se sujeitos de práxis ao repensarem sobre suas práticas, embasados em uma teoria, visando a transformação da sua realidade. Nessa ótica, “a transformação da realidade advém de um momento dialético que envolve teoria e prática” (Silva, 2018, p. 60).

No trabalho docente, “é necessário que todos os professores tomem consciência de sua própria profissão e de sua responsabilidade em termos individuais e coletivos” (Dias, 2014, p. 88), considerando os elementos que constituem a prática pedagógica e as

mudanças que precisam ser realizadas em prol da transformação da realidade escolar dos estudantes e professores.

Nessa perspectiva, a escola, na figura do professor, deve preparar os alunos para compreenderem o mundo em que vivem, a se reconhecerem nesse espaço e perceberem possibilidades de mudança, pois é função social da escola tentar transformar a realidade daqueles que fazem parte da comunidade escolar.

Pensar as questões da função social da escola a partir da práxis exige que o professor repense a identidade da sua prática pedagógica em um diálogo com suas perspectivas de mudança social e de compromisso com a transformação da realidade dos estudantes, e que torne “o objeto do conhecimento para o educando uma possibilidade para a transformação na prática social” (Silva, 2021, p. 42).

As características da epistemologia da práxis aqui apresentadas, a partir do ideário pedagógico, a nosso ver, evidenciam o potencial crítico em uma relação sujeito/objeto e sujeito/sujeito, sua implicação diante dos desafios vivenciados pelos professores, sua aposta nos sujeitos para construírem sua própria emancipação, seu compromisso ético e coletivo, sua busca constante por diálogos e seu comprometimento com a construção conjunta de uma comunidade escolar democrática e igualitária.

Compreender o conceito de práxis e como essa epistemologia se relaciona na função social da escola e no ideário pedagógico é necessário para se posicionar frente à realidade do trabalho docente e diante de uma nova proposta de formação continuada em serviço. No próximo capítulo, vamos compreender a possibilidade de formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis.

CAPÍTULO 4

Os desafios e as possibilidades da formação continuada em serviço de professores pensada a partir da práxis

Partindo do que foi estudado até aqui, podemos agora compreender melhor a proposta de formação continuada em serviço de professores, objeto de estudo desta pesquisa, tendo como eixos norteadores: a escola como lócus da formação continuada; a epistemologia da práxis; e a educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é tentar compreender como a formação continuada em serviço pode ser pensada a partir da práxis, seus desafios e suas possibilidades, para que os docentes possam refletir sobre a realidade escolar concreta em que atuam e, assim, transformá-la. Assumimos uma posição crítica diante do imediatismo, da formação fragmentada e pragmática que hoje, na esteira da formação continuada de professores contemporâneos, tornaram-se lugar comum. Assim, investigar as possibilidades de uma proposta de formação continuada pensada a partir da práxis na sua complexidade e dinamicidade foi um compromisso político e social assumido nesta pesquisa.

Formar professores a partir da práxis é pensar no papel do professor dentro de uma sociedade que precisa ser continuamente repensada, é pensar na educação como prática social, é conhecer quais são as condições que precisam ser transformadas, incluindo aqui as práticas pedagógicas, para a construção de um ambiente escolar mais humanizado, na tentativa de construir uma sociedade menos desigual e mais justa. Nessa perspectiva, a escola, ao oferecer

formação continuada em serviço para o professor, coloca-se como um “lugar mais apropriado para ele pensar, refletir e oportunizar mudanças na sua prática pedagógica por meio de uma reflexão com seus pares para consolidarem saberes que promovam mudanças na realidade da escola em que estão inseridos” (Oliveira, 2021, p. 189).

É importante pontuar que, quando falamos da importância de refletir sobre as possibilidades de mudanças na prática pedagógica, isto é, em uma prática pedagógica constantemente repensada, estamos falando da necessidade de o professor reconhecer a alteridade da sua sala de aula, rever e apontar as fragilidades da educação e das suas práticas pedagógicas de forma contínua, pensando sempre na comunidade escolar em que atua e na comunidade escolar que precisa ser transformada.

Para ajudar o docente nessa transformação, é importante que a escola proponha espaços coletivos de reflexão, oferecendo aos docentes caminhos que assegurem novos saberes, o desenvolvimento dos estudantes e a possibilidade de transformação do contexto educacional em que vivem.

Em uma análise crítica na perspectiva da práxis, chamamos esses espaços coletivos de momentos de formação continuada de professores em serviço, os quais têm como um de seus objetivos propor ao docente uma reflexão sobre a sua prática pedagógica e a realidade escolar que o cerca.

Nessa perspectiva da práxis, o professor não pode participar de uma formação continuada apenas com o único objetivo de obter

um certificado ou de cumprir um cronograma da instituição em que trabalha, mas sim de se formar enquanto sujeito humano para depois formar o outro, também como sujeito humano, incluindo, nessa formação, possibilidades concretas de transformação humana e social. Assim, “evidenciamos que a luta pela transformação da realidade adentra o espaço escolar, e, portanto, é inerente ao próprio trabalho docente” (Sousa, 2021, p. 85) e a todos envolvidos com a educação dos estudantes.

Pensar e organizar uma formação continuada de professores na perspectiva da práxis não é uma tarefa fácil, implicando em alguns desafios e possibilidades, pois é necessário colocar a prática intencional do professor como conhecimento, produção histórica e social, em um movimento dialético entre teoria e prática, e não reduzi-la a uma proposta de aquisição de competências e habilidades.

Propor uma formação pautada na dialética prática-teoria é pensar na importância de uma proposta que ofereça uma sólida formação teórica para que se possa assim teorizar as novas práticas, rompendo com as estruturas do senso comum de que apenas a teoria ou a prática isoladas seriam suficientes para uma formação transformadora.

Essa formação possibilita ao docente uma reflexão sobre sua própria prática, sobre seu agir pedagógico e suas responsabilidades perante a realidade a que pertence. É na busca em se estabelecer um diálogo entre teoria e prática que se dá a práxis na formação de professores. Assim, a epistemologia da práxis

sinaliza um caminho possível de formação continuada, a partir de algumas formas de agir nas relações do cotidiano escolar, sendo uma “ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa” (Silva, 2018, p. 40).

Apresentaremos a seguir um acúmulo de produção de conhecimento sobre os elementos importantes e essenciais na formação continuada de professores a partir da epistemologia da práxis, decorrente de um processo de estudos. Os elementos que fundam essa formação têm como referência uma abordagem crítica, alicerçada na unidade prática-teoria, contribuindo para a proposta de mudanças na realidade escolar concreta dos professores e estudantes.

Quadro 01 — Elementos essenciais para a formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis

Tomada de consciência dos professores como um profissional inacabado
Conhecimento da realidade concreta escolar frente ao trabalho docente
Construção de espaços de formação continuada de professores em serviço
Mediação
Diálogo
Coerência entre teoria e prática
Realidade concreta pensada

Fonte: elaboração própria.

O ponto de partida para teorizar essa formação pensada a partir da práxis, ou seja, o primeiro elemento essencial para que essa formação possa ocorrer, é a tomada de consciência, por parte dos professores, de que são profissionais inacabados e, por isso, precisam estar em constante formação. Para Paulo Freire (1987), o homem é um ser inconcluso, histórico, que se educa continuamente por meio de um movimento dialético no mundo que o rodeia. Porém, a sociedade hegemônica em que vivemos se esforça para que o professor não tenha essa consciência de incompletude, fazendo com que ele apenas se adapte à realidade apresentada, acreditando que a formação inicial é suficiente, como se tivesse sua identidade fixa, imutável e predeterminada pelos estudos recebidos na graduação.

Dessa forma, a formação continuada de professores pensada a partir da práxis crítica a formação de professores que possui apenas o objetivo de adaptar o docente às coisas do jeito que são, anulando o potencial dos professores de transformar a realidade à qual pertencem.

A formação continuada não pode basear-se numa mera transmissão de conceitos, técnicas e/ou conteúdos esvaziados de significados e de práxis. Esse tipo de formação permite apenas a repetição mecânica dos elementos aprendidos. Essa concepção nega a práxis, pois insinua que o docente é um ser passivo do conhecimento.

Depois de tomar consciência da sua incompletude como trabalhador docente, o professor precisa conhecer e reconhecer a

realidade escolar concreta em que vive, suas fragilidades e desafios, para, então, poder contribuir para o desenvolvimento dos seus estudantes. Assim, o segundo elemento importante na proposta de formação continuada de professores pensada a partir da práxis é a observação consciente e intencional da realidade concreta em que os professores atuam e que precisam transformar.

A consciência dessa realidade escolar é indispensável ao desenvolvimento da práxis, pois a práxis não se dá na dicotomia prática e reflexão, prática e teoria, mas na unidade desses elementos.

Nesse sentido, para a práxis acontecer, é necessário que conscientemente o professor observe sua realidade e sua prática pedagógica, faça reflexões sobre elas, a fim de posteriormente transformá-las, sempre pensando na comunidade escolar em que vive e que precisa mudar. Assim, essa consciência não é algo natural e não existe por si só, mas a partir de uma relação direta com as condições concretas, nas quais os indivíduos, no caso os professores, produzem sua realidade material. Assim, a consciência dos professores está fundamentada na sua condição material de existência, nas suas relações concretas diante da realidade, partindo, então, da consciência docente em relação à sua prática pedagógica.

Nessa direção, o ser humano se constitui a partir de sua realidade para se voltar a esta e dialeticamente construí-la, mediante suas relações concretas com o mundo em que vive, com suas vivências e convivências com outros seres, em uma relação homem e natureza. É nessa perspectiva que o professor vive sua

realidade escolar, nas suas relações com os estudantes, com a estrutura institucional em que atua, com seus pares, e com as possibilidades de mudança. Essa realidade precisa ser considerada nessa formação proposta, para que a práxis realmente possa ser desenvolvida e a realidade escolar transformada.

Outro elemento importante para que a formação pensada a partir da práxis se concretize é a construção de espaços de formação, onde os professores, de forma coletiva com seus pares, possam reconhecer-se como profissionais ativos do cotidiano escolar em que vivem, como agentes de transformação.

É importante ressaltar que, quando falamos em formação continuada coletiva, na perspectiva da práxis, não estamos apenas falando em agrupar um conjunto de professores num mesmo espaço físico, mas, para além disso, propor atividades, intencionais e contextualizadas, em que o coletivo discuta, planeje e interaja com ideias e estratégias de forma consciente e crítica, visando à transformação da realidade escolar.

Nesse contexto, a partir da construção de um espaço coletivo de formação, um outro elemento importante para a realização dessa formação continuada a partir da práxis é a mediação. Essa mediação pode ser realizada por um professor da instituição, um pedagogo, ou algum convidado que não trabalha na instituição. O mediador precisa dialogar com os professores, caminhando em uma perspectiva intencional de ação para uma discussão, reflexão e transformação da prática, tentando construir, coletivamente,

a práxis. É importante ressaltar que essa mediação tem papel importante nessa proposta de formação continuada e, por isso, deve ser realizada por um sujeito que conheça profundamente a realidade escolar dos professores, pois, caso contrário, a formação será esvaziada da práxis. Quando a atividade proposta inviabiliza a mediação pedagógica, tem-se uma dificuldade de construção da práxis no outro. Essa mediação consiste na interação dos pares, em uma troca de experiências, vivências e reflexões, na qual os docentes possam reconhecer as fragilidades da sua prática, refletir sobre ela e transformar, coletivamente, sua realidade. Porém, é importante enfatizar que, nessa relação dialética, é preciso ter diálogo, e que esse diálogo deve acontecer de maneira horizontal na mediação. Percebe-se, assim, o diálogo como um outro elemento essencial na proposta de formação continuada de professores em serviço pensada a partir da práxis.

A identidade do indivíduo como docente e agente transformador de sua realidade escolar se constitui nas suas relações sociais, relações essas com os seus pares e com os seus discentes. Essas relações, como dito anteriormente, dão-se prioritariamente por meio do diálogo.

O diálogo é uma prática essencial para a apropriação e incremento de novos saberes dos professores. Por isso, defendemos a necessidade e a importância desses momentos de diálogo, que promovam a consciência crítica da prática pedagógica, contrapondo-se a debates rasos, superficiais e descontextualizados da realidade concreta.

Seguindo adiante, outro elemento importante em uma formação continuada pautada na práxis é a coerência entre a teoria e a prática, ou seja, entre aquilo que se pratica e que se estuda.

Esse elemento exige o reconhecimento de que muitas vezes é necessário desconstruir alguns conhecimentos para reconstruí-los de forma transformadora e coerente, desmistificando que tal objeto na teoria é uma coisa, na prática, outra. Nessa perspectiva, “deve ser assegurado a coerência entre a ação pedagógica e a perspectiva epistemológica assumida” (Silva, 2018, p. 100).

A coerência ocupa lugar de destaque nas formações pensadas a partir da práxis, pois suas proposições refletirão diretamente no comprometimento de transformação da realidade concreta.

Assim, para se pensar a coerência, considera-se a importância do entendimento que a teoria não pode se deslocar da prática, mas uma referendar a outra, dotando-as de sentidos e significados.

Em uma perspectiva em que prevalece o diálogo entre teoria e prática, perceba aqui como os elementos se entrelaçam, põe-se em relevo a necessidade de considerar a coerência como um pressuposto coletivo e intencional nas formações continuadas pensadas a partir da práxis, rompendo com as práticas e teorias isoladas. Tal concepção nos permite compreender que a coerência, para estar fundamentada na epistemologia da práxis, precisa estar dotada nesse diálogo entre teoria e prática, em uma posição de transformação.

Para discutirmos sobre a coerência, podemos exemplificá-la como o sujeito que realiza, em sua atividade prática, aquilo que ele afirma teoricamente. Da mesma forma, esse sujeito realiza produções teóricas que são condizentes com sua prática concreta, para que, assim, a teoria e a prática possam conversar entre si, pois, caso contrário, não haverá coerência, e sim uma contraposição entre o que se diz e o que se faz. Nesse ponto, é crucial considerar que o sujeito que será responsável pela formação continuada realizada vivencie, em sua prática profissional, os mesmos desafios sobre os quais se debruça teoricamente. Ou seja, ao se pensar uma formação continuada de professores que atuam no ensino médio integrado, é necessário que o responsável pela formação tenha alguma experiência profissional nessa modalidade de ensino, além de uma já estabelecida prática de pesquisa científica sobre o tema.

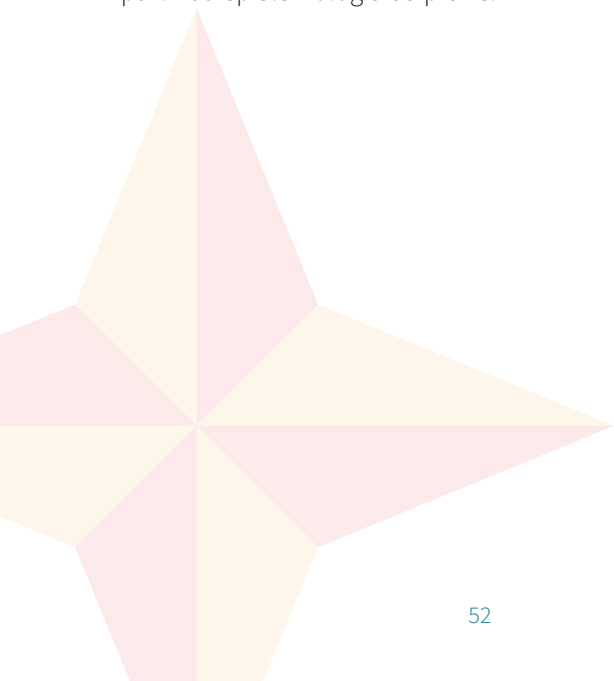
Baseado nas crenças de superação e transformação da realidade concreta, na ótica da epistemologia da práxis, visamos a realidade concreta, pensada (Silva, 2018) como último, porém não menos importante, elemento de uma formação continuada a partir da práxis. A realidade concreta pensada é uma prática que foi, coletivamente, compreendida, refletida criticamente e transformada, proporcionando um impacto significativo na realidade social dos estudantes. É a práxis em sua realização, pela prática profissional dos professores, além da validação das elaborações teóricas discutidas e construídas durante a formação.

Nessa direção, elencamos a epistemologia da práxis como uma categoria importante e essencial nessa proposta de formação, partindo da compreensão de que os professores são sujeitos inacabados e, por isso, precisam de espaços coletivos que

possibilitem reflexões e possibilidades de transformação da sua realidade escolar.

Compreendemos, assim, que, ao retomarmos para a inconclusão dos professores, voltamos ao primeiro elemento destacado na formação continuada de professores aqui apresentada. Nesse sentido, observamos que a formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis não tem fim, mas sim um reinício, com novos grupos e novas discussões, em formato cíclico.

Dessa forma, o professor é capaz de observar conscientemente a sua prática pedagógica, reelaborar seus conhecimentos, construir novos saberes e novas ferramentas para orientar e rever seu cotidiano escolar com o objetivo de transformá-lo, transformando-se, assim, em um sujeito de práxis. Esse é o verdadeiro sentido de uma formação continuada em serviço de professores pensada a partir da epistemologia da práxis.

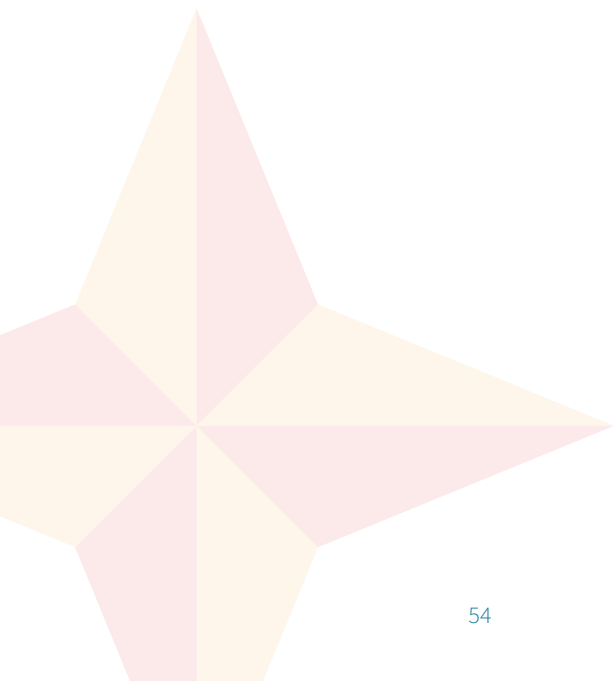


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a relevância das formações continuadas para professores que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI) pautadas na epistemologia da práxis, fundamentada no materialismo histórico-dialético, está calcada no fortalecimento do protagonismo dos professores nesses espaços de aprendizagem, de forma a produzir elementos importantes para o pensar e repensar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, este livro contemplou contribuições importantes para a discussão da temática, trazendo elementos para a compreensão da epistemologia da práxis e de como essa epistemologia pode contribuir na formação continuada de professores em serviço que atuam no EMI.

No primeiro capítulo, falamos sobre a importância da formação continuada para professores que atuam no EMI, por entendermos que não podíamos entrar na temática da práxis antes de conhecer e compreender as contribuições de uma formação continuada. No segundo capítulo, de forma crítica e reflexiva, analisamos duas diferentes concepções de formação continuada de professores e suas implicações. Por compreendermos que não conseguiríamos falar de todas as formações continuadas existentes, focamos em dois modelos de formações hegemônicas, ou seja, aquelas que predominam nas formações oferecidas pelas instituições escolares. No terceiro capítulo, conceituamos a epistemologia da práxis a partir do ideário pedagógico como ponto de partida para a compreensão de todo o debate desta pesquisa. Por último, expusemos os desafios e as possibilidades da formação continuada em serviço de professores pensada a partir da epistemologia da práxis.

Concluindo, dentro do limite histórico da pesquisa, construímos proposições sobre a formação continuada pensada na perspectiva da epistemologia da práxis, traduzida na necessidade de construir uma formação continuada que realmente fizesse sentido para os professores, colocando-os como protagonistas dessa formação e dotando-os de reais possibilidades de transformação da comunidade escolar em que atuam.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Seção 1, p.1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CIAVATTA, M. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-101.

CONSALTER, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. 1-14, 2019.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], IFES, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Organização do trabalho pedagógico e formação de professores. *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**.

Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014, p. 73-92.

DUARTE, Juliana Fonseca. Transmitir, facilitar, mediar, ensinar: qual é a função docente? *In*: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Formação de professores na perspectiva crítica**: resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 213-224.

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

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA; M. RAMOS, M. N. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 60-77.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 13-36, dez. 2016.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. Natal: IFRN, 2014.

MORAES, M.C.M.M (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Revista Educação UNISINOS**, Ijuí, v. 5, n. 9, p. 79-101, 2004.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista portuguesa de educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória: PPG/UFES, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Alessandra Batista de. Sentidos da formação continuada para o docente: o pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio/PNEM. In: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores**: diferentes prismas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 183 - 202.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso; PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. Recuo da Teoria e Pedagogia Praticista. **Revista Dialectus - Revista de Filosofia**, [s.l.], v. 25, n. 25, p. 246-266, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/80846>. Acesso em: 22 ago. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores: reflexões a partir da epistemologia da práxis. *In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores**: diferentes prismas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p. 137-160.*

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.*

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2006.

SILVA, Ânderson Jésus da. Pedagogia histórico crítica na educação científica: apontamentos para a formação de professores de química no contexto da epistemologia da práxis. *In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores**: diferentes prismas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 19-48.*

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, p. 1-8, 2005.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SOUSA, Fernando Santos. Classe, gênero, raça-etnia e o trabalho docente: desafios de articulação na perspectiva da epistemologia da práxis. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (organizadora). **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p.69-88.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Análise epistemológica das concepções da prática docente nas pesquisas sobre professores. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 117-150.

SOUZA, Luzia Costa *et al.* Bases epistemológicas nas pesquisas sobre professores (as): o ideário pedagógico. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. (org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 151-190.

VÁZQUEZ, A.S. Filosofia da Práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SOBRE AS AUTORAS



Juliana Pereira Garcia

Pedagoga, especialista em Educação a Distância, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Coordenadora Pedagógica do Instituto Federal de Brasília - *Campus Samambaia*.

• juliana.garcia@ifb.edu.br



Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Professora de Educação Física do Instituto Federal de Brasília - *Campus Brasília*, Mestre e Doutora em Educação.

• fernanda.lima@ifb.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
Brasília

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN: 978-65-6074-066-2

CD



9 786560 740662