



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA CAMPUS BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**JULIANA PEREIRA GARCIA**

**A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Brasília  
2024

**JULIANA PEREIRA GARCIA**

**A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

**BRASÍLIA**

**2024**

G216 Garcia, Juliana Pereira.

A epistemologia da práxis e a formação continuada de professores: desafios e possibilidades. / Juliana Pereira Garcia. – Brasília, 2024.

144 f. : il. color.

Orientador: Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

1. Formação continuada de professores. 2. Ensino médio integrado. 3. Epistemologia da práxis. I. Lima, Fernanda Bartoly Gonçalves de. (orient.). II. Título.

CDU 37.02:377



**Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Brasília - *Campus Brasília*  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e  
Tecnológica**

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

No dia 12 de abril de 2024, às 14:30, no(a) Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública de dissertação do(a) mestrando(a) Juliana Pereira Garcia, intitulada “A epistemologia da práxis e a formação continuada de professores: desafios e possibilidades.”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima (presidente e orientador(a)), Dra. Daniele dos Santos Rosa, Dra. Katia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Dr. Thiago de Faria e Silva (suplente), a fim de arguirm o(a) mestrando(a). Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(à) candidato(a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado(a) pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram a dissertação:

( X ) aprovada.

( ) não aprovada.

**Observações/Recomendações:**

Recomenda-se a publicação do trabalho em forma de capítulos e artigos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Banca Examinadora:**



Documento assinado digitalmente  
**FERNANDA BARTOLY GONCALVES DE LIMA**  
Data: 16/04/2024 16:23:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima**  
(presiden



Documento assinado digitalmente  
**KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO**  
Data: 18/04/2024 15:12:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dra. Katia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**



Documento assinado digitalmente  
**DANIELE DOS SANTOS ROSA**  
Data: 17/04/2024 15:25:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dra. Daniele dos Santos Rosa**

**Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva (suplente)**

**Candidato:**

**Aluno(a): Juliana Pereira Garcia**

Brasília, 12 de abril de 2024.



Documento assinado digitalmente  
**JULIANA PEREIRA GARCIA**  
Data: 19/04/2024 10:18:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

No dia 12 de abril de 2024, às 14:30, no(a) Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública do Produto Educacional do(a) mestrando(a) Juliana Pereira Garcia, intitulado “Planejamento de formação continuada de professores a partir da epistemologia da práxis”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima (presidente e orientador(a)), Dra. Daniele dos Santos Rosa, Dra. Katia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Dr. Thiago de Faria e Silva (suplente), a fim de arguirm o(a) mestrando(a). Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(à) candidato(a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado(a) pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram o produto educacional:

( X ) validado.

( ) não validado.

**Observações/Recomendações:**


---

---


---

---

**Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente  
 **FERNANDA BARTOLY GONCALVES DE LIMA**  
Data: 16/04/2024 16:23:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

-----  
-  
**Prof. Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima**  
**(presidente e orientador(a))**

Documento assinado digitalmente  
 **KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO**  
Data: 18/04/2024 15:11:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

-----  
-  
**Prof. Dra. Katia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**

-----  
**Prof. Dra. Daniele dos Santos Rosa**

-----  
**Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva (suplente)**

**Candidato:** -----

-

**Aluno(a): Juliana Pereira Garcia**

Dedico aos companheiros e companheiras que lutam por uma educação libertadora e democrática, considerando essa luta um compromisso de transformação social, analisando e transformando, de forma crítica e intencional, a realidade escolar.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Jussara, um exemplo de valentia.

Ao meu pai, Emir, minha luz e fonte inesgotável de saudade.

À Andréa, minha irmã, amiga de todos os momentos.

Ao Alexandre, meu companheiro, pelo seu amor e apoio incansável.

À Maria Fernanda, minha filha, pelo seu amor incondicional.

Ao Joey, meu cãopanheiro, pacientemente ao meu lado.

À Patrícia, minha cunhada, pelos sorrisos que acalmavam o meu coração.

Aos amigos Ayrton e Lucian por terem me ajudado a realizar este sonho.

Aos amigos que o mestrado me deu: Sueli, Laura, Wendes, Fernando, Diego, Serginho e Marcos, e que eu levarei para toda a minha vida.

A minha orientadora marxista incrível, Fernanda Bartoly, minha referência como pesquisadora, fonte de inspiração, com quem eu aprendi muito.

À Luana, minha companheira de orientação, com quem compartilhei momentos de alegria e de angústia.

As minhas amigas-irmãs, Juliana Maria, Marcinha, Bruna, Fabíola, Magda e Silvinha, pela amorosa amizade.

Ao meu chefe, Fernando de Castro, pelo apoio, incentivo e trocas de saberes.

Aos meus amigos e amigas do trabalho, Mayara, Patielle, Sônia, Livia, Leonardo, Célia, Marilda, Elza, Bianca, Luana, Higor e Paulo, pela torcida.

Aos professores e professoras da minha banca examinadora, pelas contribuições valiosas na minha pesquisa.

Aos professores participantes da minha pesquisa, por terem confiado em mim.

E por fim, ao ProfEPT, por oferecer essa oportunidade e assim, ter me proporcionado tanto conhecimento.

Trabalhar na formação continuada a partir da epistemologia da práxis é, na sua essência, buscar a determinação da existência humana como elaboração da realidade, do ser que cria a realidade humano-social e compreende a realidade em sua totalidade (humana e não humana). A práxis é ativa, mas é atividade que se produz historicamente; é unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. (Silva, 2018, p.101)

## RESUMO

O presente trabalho visa estudar os desafios e as possibilidades da epistemologia da práxis na formação continuada de professores em serviço, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília – IFB, na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Apresenta como objetivo geral compreender a organização de um planejamento de formação continuada em serviço de professores a partir da epistemologia da práxis. Os objetivos específicos são: conceituar a epistemologia da práxis, a partir do materialismo histórico dialético, trazendo os elementos da formação continuada em serviço de professores; identificar a compreensão dos docentes que atuam no ensino médio integrado do IFB Campus Samambaia sobre o conceito da epistemologia da práxis; elaborar uma proposta de formação continuada de professores que atuam no EMI do IFB Campus Samambaia, tendo a unidade teoria e prática (práxis) como eixo norteador dessa formação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa participante. Realizamos pesquisa bibliográfica para aprofundamento do referencial teórico acerca da formação continuada de professores em serviço a partir da epistemologia da práxis, na perspectiva do materialismo histórico dialético. Para levantamento dos dados, aplicamos questionários com um grupo de professores que atuam no ensino médio integrado (EMI), tanto da propedêutica como da área técnica. Os dados foram analisados por meio da análise do discurso, proposto por Bakhtin (2014). Os resultados alcançados, além de confirmarem a necessidade de uma nova possibilidade de formação continuada em serviço na instituição, também orientaram para a implementação de uma proposta de formação cuja gênese seja a epistemologia da práxis. A partir do resultado da pesquisa foi criado o produto educacional intitulado

“Planejamento de uma formação continuada em serviço a partir da epistemologia da práxis” construído para e com os professores participantes da pesquisa. A conclusão do estudo é que a formação continuada de professores em serviço pensada a partir da epistemologia da práxis na perspectiva do materialismo histórico dialético é uma possibilidade de formação mais coletiva e reflexiva.

**Palavras-Chave:** Formação continuada de professores. Ensino médio integrado.

Epistemologia da práxis.

## ABSTRACT

The present work aims to study the challenges and possibilities of the epistemology of praxis in the continued training of in-service teachers, linked to the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) of the Federal Institute of Brasília – IFB, in the line of research Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education. Its general objective is to understand the organization of continuous in-service training planning for teachers based on the epistemology of praxis. The specific objectives are: to conceptualize the epistemology of praxis, based on dialectical historical materialism, bringing the elements of continuing education in the service of teachers; identify the understanding of teachers who work in integrated high school at IFB Campus Samambaia on the concept of the epistemology of praxis; develop a proposal for continued training for teachers who work at the IFB Campus Samambaia EMI, with the unit of theory and practice (praxis) as the guiding axis of this training. This is qualitative research, in the form of participatory research. We carried out bibliographical research to deepen the theoretical framework regarding the continued training of in-service teachers based on the epistemology of praxis, from the perspective of dialectical historical materialism. To collect data, we applied questionnaires to a group of teachers who work in integrated secondary education (EMI), both in propaedeutics and in the technical area. The data were analyzed using discourse analysis, proposed by Bakhtin (2014). The results achieved, in addition to confirming the need for a new possibility of continued in-service training at the institution, also guided the implementation of a training proposal whose genesis is the epistemology of praxis. Based on the results of the research, the educational product entitled "Planning continued in-service training based on the epistemology of praxis" was created, built for and with the teachers participating in the research. The conclusion of the study is that the continued training of in-service teachers designed from the epistemology of praxis from the perspective of dialectical historical materialism is a possibility for more collective and reflective training.

**Keywords:** Continuing teacher training. Integrated secondary education. Epistemology of praxis.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação continuada entre 1970 a 2000: tendências e perspectivas teóricas.....	32
Quadro 2 - Elementos essenciais para a formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis.....	49
Quadro 3 - Características do produto.....	74
Quadro 4 - O que a formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis pode oferecer aos professores em formação.....	75

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

DF - Distrito Federal

EAD - Ensino a Distância

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFB - Instituto Federal de Brasília

PIT - Planejamento individual de trabalho

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RIT - Relatório individual de trabalho

UAB - Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 - A importância da formação continuada para professores que atuam no ensino médio integrado	
2.2 Análise crítica das concepções hegemônicas de formação continuada de professores	
2.3 Conceituando a epistemologia da práxis no ideário pedagógico	
2.4 Os desafios e as possibilidades da formação continuada em serviço de professores pensada a partir da epistemologia da práxis	
3 METODOLOGIA	56
3.1 Lócus e participantes da pesquisa	
3.2 Procedimentos metodológicos	
3.3 Coleta de dados	
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS E ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	66
4.1 Análise e discussão dos questionários	
4.2 Elaboração do produto educacional	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1	97
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 3	99
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL	104

## **APRESENTAÇÃO**

A informação sobre o programa de mestrado profissional - ProfEPT, chegou até mim através de uma amiga, na época, também minha chefe de setor, e que hoje compartilhamos uma bonita amizade. Bianca Reis me contou dessa oportunidade e o que representaria para nós fazermos este mestrado. Eu, recém chegada ao IFB Campus Samambaia, sem muitos conhecimentos de onde buscar essas informações, foi ela quem me mostrou o caminho do que estudar, como estudar, data da prova, edital, e o mais importante de tudo, me incentivou a participar desse processo. Enquanto conversávamos e dividíamos sonhos e esperanças, eu já estava convencida a aceitar esse desafio.

No fim da tarde desse mesmo dia, cheguei em casa e compartilhei com o meu companheiro e com a minha filha a conversa de mais cedo que tive com a Bianca. Meu novo projeto foi amorosamente acolhido por eles, prometendo que permaneceriam ao meu lado de forma incansável, e que não me deixariam desistir.

Esse novo projeto deu início em 2022, porém, teve como ponto de partida ainda nas minhas experiências de juventude, quando eu convivia com trabalhadores da educação, dentre eles minha mãe e minha irmã, observando as fragilidades e os desafios dessa classe trabalhadora, crescendo em mim o desejo de me aliar um dia a eles e a fazer algo pela educação. Filha das políticas públicas educacionais criadas pelo governo federal progressista, de esquerda, me graduei em Pedagogia com apoio do FIES - Fundo de Financiamento Estudantil, fui estagiária em uma escola de educação infantil, professora de reforço escolar, tutora em EAD dos cursos técnicos do PRONATEC, tutora do curso de pedagogia do UniSEB, tutora do curso de pedagogia na UAB, pedagoga do IFB Campus Samambaia e aluna do Programa de Mestrado - ProfEPT. Essa trajetória não foi uma caminhada fácil, mas sempre foi um movimento de luta e de resistência.

Há seis anos, estou como coordenadora pedagógica do IFB Campus Samambaia, e dentre as minhas principais atividades desenvolvidas está o trabalho de planejar, organizar e oferecer a formação continuada, que deve ser realizada para e com os professores, e planejada juntamente com os demais servidores da coordenação pedagógica do campus. Trabalhar para e junto com os professores é um estudo diário sobre formação docente, emancipação humana, conscientização e

práxis educativa, saindo do abstrato e indo para o concreto, imersa nas tramas habituais do cotidiano escolar.

Nesse sentido, cada formação continuada que eu oferecia aos meus professores me apresentava como uma dúvida se aquilo realmente ia fazer diferença no trabalho deles e na realidade escolar dos estudantes. Foram longos momentos de reflexão, baseados nos ideais de Paulo Freire voltados para a transformação social.

Quando eu precisei decidir o tema da pesquisa, mergulhei na minha rotina do trabalho, no cotidiano da escola, na formação dos professores, na transformação social que tanto desejamos e refletimos, e principalmente na unidade teoria e prática, em um movimento dialético de coerência, ação e epistemologia utilizada. A partir daí reconheci o interesse de me aprofundar na temática da epistemologia da práxis na formação continuada de professores, como uma possibilidade de oferecer ao trabalhador docente momentos coletivos em que ele possa reconhecer-se como um ser participante ativo do cotidiano escolar, fazendo das formações continuadas instrumentos de luta pela transformação da realidade da escola em que atua, e de resistência ao papel de executor de atividades, imperativo do sistema dominante em que vivemos. Nessa direção, práxis é a "atividade de um sujeito intencional e social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim" (Silva, 2016, p. 8).

Predominantemente, assiste-se às formações continuadas de professores vinculadas a um contexto de cursos, palestras, seminários etc., onde 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 proposta de formação continuada de professores construída nesta pesquisa tem como sentido apresentar-se como um ato de intervenção na realidade escolar, aspirando mudanças sociais, de forma contínua e não fragmentada, pensada a partir da epistemologia da práxis. 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 retornar a sua prática pedagógica, se posicionar como um possível agente de transformação.

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 nesta pesquisa foi marcar estratégias para delinear uma proposta de formação continuada de professores em serviço que contribua com a transformação da realidade escolar, na perspectiva marxista da práxis.

Como contorno para essas reflexões, esta dissertação se organiza em três eixos principais: o primeiro analisa a importância da formação continuada para os professores que atuam no EMI. O EMI é uma modalidade de ensino que visa um horizonte de ação e 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 esta modalidade e o papel do trabalho docente.

O segundo eixo pesquisei, sob o olhar crítico marxista, algumas concepções de formação continuada e suas implicações. Apresento duas concepções hegemônicas dessa formação, sendo estas um modelo baseado na teoria para posterior aplicação da técnica, e o segundo baseado na epistemologia da prática, partindo de críticas importantes e necessárias para a compreensão do próximo eixo. Essas concepções hegemônicas influenciaram em um movimento dialético de repensar a formação continuada de professores.

No terceiro eixo me adentrei no conceito e na proposta de uma formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis, 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, culminando em um produto educacional. Pensado a partir da epistemologia da práxis, o produto educacional é o resultado de um estudo bibliográfico alinhado com a pesquisa participante, que buscou construir junto com os professores que participaram da pesquisa conhecimentos teóricos-práticos que contribuíssem para um planejamento de formação continuada de professores em serviço pensada a partir da epistemologia da práxis.

Esperamos que este estudo e o produto educacional possam ser úteis 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 pedagogos e pedagogas que tem como uma de suas

atribuições organizar, planejar e oferecer formação continuada na escola. Nessa direção, o estudo aqui apresentado buscou colaborar na construção de espaços de formação onde os professores possam produzir conhecimentos coletivos e reflexivos, a partir da compreensão e discussão da totalidade dos fenômenos escolares, e que ao ser manifestado na prática pedagógica, poderá proporcionar uma mudança na realidade escolar. Assim, a epistemologia da práxis permeia toda a proposta de formação continuada aqui apresentada, sendo considerada como uma categoria fundamental para a transformação da realidade escolar, e para além, um instrumento de luta na superação de uma formação continuada fragmentada e imediatista.

Compreendemos ao longo da pesquisa que a formação continuada não pode transformar toda uma sociedade escolar, mas chegamos à conclusão de que ela pode proporcionar mudanças significativas no cotidiano da escola, desde que seja organizada, sistematizada, contextualizada e intencional, que faça sentido para os professores, colaborando na construção de saídas para os impasses e problemáticas de natureza pedagógica enfrentados no cotidiano escolar.

Ao trazer a possibilidade de uma concepção que trace o diálogo prática-teoria no processo de formação continuada de professores, fez-se necessário ler autores da base materialista histórico dialético, e assim enxergar neles um potencial de superação coletiva das propostas atuais de formação continuada de professores, visto que este método supõe, a partir da realidade observada de forma consciente e crítica, uma fundamentação teórica para voltar a prática e transformá-la. Assim, para pensarmos nas possibilidades e nos desafios da formação continuada de professores na perspectiva da práxis, reportamo-nos aos estudos de autores que dialogam com o tema, como: Freire (1987), Saviani (2021), Silva (2020,2021), Marx (1984), Vázquez (1977), Gramsci (1981), Kosik (1976), Frigotto (2015), entre outros.

Os estudos que dão base a esta dissertação têm a pesquisa participante como procedimento metodológico, na perspectiva do materialismo histórico dialético. A pesquisa participante foi escolhida por propiciar, dentro das possibilidades de metodologias qualitativas, uma investigação que surge da necessidade de transformar determinado aspecto da realidade, a partir da totalidade de um fenômeno.

Para a apreciação marxista dos questionários realizados na pesquisa, optamos pela análise do discurso apresentado por Bakhtin (2014), que interpreta que a “compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo”(Bakhtin, 2014, p.137). Observa-se que o diálogo

é um conceito-chave para este método, e a fala possui um viés social inerente à comunicação (Bakhtin, 2014).

Todos os participantes da pesquisa participaram de forma voluntária após assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi submetido, analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), visto que “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (Freire, 2011, p.34).

Apresento, assim, nesta dissertação, reflexões e estudos sobre a formação continuada de professores em serviço, unidos por um esforço e por uma possibilidade de pensar uma proposta de formação continuada a partir da epistemologia da práxis, fundamentada no materialismo histórico dialético. Deixo registrado aqui, uma busca incansável pelo reconhecimento de que essa epistemologia possa contribuir para uma formação que realmente faça sentido para os professores, ajudando-os no esforço da transformação da realidade escolar em que atuam.

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade capitalista, ideologicamente burguesa, que para atender aos interesses do capital compreende a escola 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, homogêneos 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 também para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, ou ainda continuada em serviço, com o intuito de que o professor seja um sujeito não crítico, corroborando com 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 próprias 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 única função aplicar no seu cotidiano escolar o modelo de práticas recebidas, sem fazer uma reflexão mais aprofundada, crítica e coletiva sobre tais práticas, onde “a atividade prática, portanto, passou a ser o principal eixo da formação docente, tendo como locus 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 professores, no sentido de propor mudanças no cotidiano escolar.

Assim, manifestando contrários a 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, a partir de uma epistemologia marxista e transformadora de se pensar a educação, que seja capaz de delinear uma proposta de formação contra hegemônica, onde os professores possam discutir coletivamente, a partir da própria prática, 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, a epistemologia da práxis. É importante ressaltar, que sob a perspectiva marxista, 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, sendo 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 centradas ou teoria ou técnica e ou prática isoladas, e que conferem ao professor a responsabilidade individual ou solitária pela sua formação contínua” (Largar, 2021,

p.66) não estavam proporcionando uma ação transformadora na prática de ensino dos professores da educação profissional e tecnológica do ensino médio integrado ao técnico do IFB Campus Samambaia. O terceiro pressuposto é que pesquisadora percebeu que, como coordenadora pedagógica, era preciso repensar a sua 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 pensar em 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 à 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 na 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). Diante dessas reflexões surgiu o problema da pesquisa: Como pensar a formação continuada de professores em serviço no sentido da práxis?

Da questão central da pesquisa surgiram outros questionamentos, a saber: Qual a importância da formação continuada em serviço para o trabalho docente? Quais são as diferentes concepções de formação continuada de professores? Quais conhecimentos os professores têm sobre a epistemologia da práxis? Como seria uma proposta de formação continuada em serviço de professores que atuam no EMI do IFB Campus Samambaia, tendo a unidade teoria e prática (práxis) como eixo norteador dessa formação?

Partindo dessas questões, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a organização de um planejamento de formação continuada em serviço de professores a partir da epistemologia da práxis. Objetivos específicos: conceituar a epistemologia da práxis, a partir do materialismo histórico dialético, trazendo os elementos da formação continuada em serviço de professores; identificar a compreensão dos docentes que atuam no ensino médio integrado do IFB Campus Samambaia sobre o conceito da epistemologia da práxis; elaborar uma proposta de formação continuada de professores que atuam no EMI do IFB Campus Samambaia, tendo a unidade teoria e prática (práxis) como eixo norteador dessa formação.

Nessa perspectiva, o intuito desta pesquisa foi construir uma formação no sentido da práxis como uma possibilidade de transformação da realidade escolar, a

partir da prática dos professores, sustentada pela compreensão da realidade concreta em que atuam e na ação de transformá-la, fundamentado no conhecimento científico, fortalecendo o real sentido da formação continuada.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A importância da formação continuada para professores que atuam no ensino médio integrado.

Com a sociedade em constante mudança, tem se falado muito sobre a formação de professores, evidenciando-se a necessidade de debater o tema e propor estratégias para uma formação que seja realmente transformadora. Essa formação deve permitir ao professor compreender e articular os conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos na intervenção e mediação professor/aluno, a fim de contribuir no processo de ensino e aprendizagem e na transformação do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação de professores pode ser inicial e continuada, porém, destacamos neste estudo, a formação continuada.

Assim, para compreendermos a importância da formação continuada de professores que atuam no EMI, é necessário, inicialmente, compreendermos a concepção de ensino médio integrado (EMI), o perfil do docente que atua nesta modalidade de ensino, para, posteriormente, compreendermos a importância da formação continuada a esses professores.

As especificidades do EMI se expressam na própria historicidade de como essa modalidade de ensino propõe superar a proposta do ensino médio regular, reconhecendo-se na perspectiva de uma formação humana integral, integrando a ciência, tecnologia, trabalho e cultura nessa formação, “ampliando nas pessoas (crianças, jovens e adultos) sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social” (Frigotto, 2018, p. 251). Com a 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, 2018, p. 85), tendo o trabalho como princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo, que só faz sentido dentro do materialismo histórico dialético, 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, se tornando humano, social e histórico por meio do trabalho.

Nessa direção, a formação humana integral pressupõe iniciar-se desde a educação infantil e perpetuar durante todo o processo de escolarização.

É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros (Frigotto, 2012, p. 60).

Essa formação, no contexto educacional brasileiro, para ser objeto do currículo escolar, precisa ser inserida nas políticas públicas, de abrangência nacional, onde 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 modalidade de ensino, tem como objetivo formar indivíduos para atenderem o mercado de trabalho, e não formar para satisfazer as necessidades humanas daqueles sujeitos que estão em processo de formação.

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) sob pena dessa formação ser apropriada apenas pelas minorias que já são privilegiadas.

Historicamente, no ano de 2008 houve uma grande mudança na forma de pensar a formação integrada com a promulgação da Lei 11.892 onde se instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo eles:

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 nos remete a um caminho de discutir a 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).

Pensando na formação dos adolescentes e dos jovens, os Institutos Federais oferecem o ensino médio integrado, isto é, o ensino médio integrado ao ensino técnico, como uma possibilidade de formação humana integrada, onde “ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica” (Frigotto, 2012, p. 77).

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 iniciamos 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 este um ganho social muito importante e valioso para uma 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 envolvidos de uma política pública, propõem uma educação onde 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 mundo do trabalho e mercado de trabalho não são sinônimos, assim como emprego e trabalho também não possuem o mesmo sentido. O sujeito ao trabalhar transforma a natureza e a si mesmo, e é a partir das suas ações sobre a natureza que o ser humano criou o mundo do trabalho. Na perspectiva marxiana, 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.

Ainda sobre essa diferenciação destacada acima, vale lembrar que a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996 não utiliza a expressão mercado de trabalho em seu texto, mas faz referência ao mundo do trabalho ao conceber a relação entre educação e trabalho, como podemos ver a seguir:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

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, a ciência, a 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 nesta modalidade de ensino, de forma a compreender posteriormente, a importância da formação continuada a 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 discorrermos 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,

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 ótica, a possibilidade permanente de oferecer formação integral aos jovens tem que partir das leis e de projetos políticos, e a partir daí dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Para que os professores que atuam no ensino médio integrado sejam capazes de construir organicamente um ensino que se preocupe com a emancipação humana, com a formação integral dos indivíduos, com a possibilidade de oferecerem uma educação integrada, reafirmando seu compromisso com esses jovens, é preciso que conheçam e compreendam o seu papel neste processo. Um desafio encontrado neste processo 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). Nessa perspectiva:

Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e no normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (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, através 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 tentar transformar a sociedade e a sua realidade, agindo sobre o mundo e sobre si mesmo.

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. Nesse sentido, o professor precisa compreender:

que parte de seu trabalho envolve reconhecer que a escola tem como função social elevar moral e intelectualmente o homem, propiciar a esse homem saberes e competências que o ajudem a compreender e interferir na sua realidade; um homem que dê significado ao pensamento conceitual, que eleve a consciência do senso comum para a consciência filosófica. E, neste sentido, é preciso que o professor compreenda o quão fundamental é, para a definição de sua função, a existência de uma relação predominante com o saber que permita o desvelamento da(s) realidade(s) (Duarte, 2014, p. 217).

Assim, ensinar na perspectiva da formação integral 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 daí 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, sentimos 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. O professor é visto como um grande protagonista para transformar a Educação. Porém, diante do que está posto, é preciso questionar qual a função da escola para a sociedade moderna, que tipo de professor se quer formar e que projeto de educação está sendo construído e consolidado (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. A formação continuada pode ser entendida como:

Aquela que diz respeito às ações que movimentam os conhecimentos impulsionados no processo formativo inicial. Refere-se à constituição de um conjunto de conhecimentos que, interligados à prática profissional, dialogam com a realidade concreta, a fim de melhor compreendê-la (para nela interferir), mostrando as suas contradições, configurando o triplo movimento dialético, que tem a prática como ponto de partida, a teoria como fundamentadora e desveladora dos fenômenos e o retorno à prática, agora, como uma visão de mundo mais ampliada (Lagar, 2021, p.50-51).

Inicialmente, a instituição escolar precisa ter clareza de que tipo de formação deseja oferecer aos seus estudantes, para assim reconhecer 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, e a formação continuada 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. Nesse sentido “a formação inicial e continuada de professores não são aspectos isolados do desenvolvimento profissional, mas estão ligadas à profissionalização docente” (Lagar, 2012, p.33). Nessa ótica:

A primeira etapa, a inicial, é condição para que o sujeito possa ingressar em uma profissão; a segunda ocorre quando o indivíduo já possui a certificação que lhe permitiu o acesso ao campo profissional e encontra-se no exercício da atividade e como investigador dos fundamentos que subsidiam a sua prática (Lagar, 2012, p. 32).

Pensar o docente como um ser em constante formação e reconhecer que a formação de professores é um ciclo contínuo e coletivo, nos protege 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 esta 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 direito de repensar e refletir a sua prática pedagógica, um direito adquirido em uma construção histórica de lutas e reivindicações e que hoje está garantido na LDB. Porém “tão importante quanto a previsão de direitos são as formas de concretizá-los” (Lagar, 2012, p. 73). Nesse sentido, se faz 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, nos remetendo 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 da construção de saberes integrados e significativos.

## 2.2 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 nesta subseção, apresentaremos de forma crítica e sob a perspectiva de autores marxistas, dois modelos hegemônicos de formação continuada “que compreende 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). A figura abaixo apresenta as concepções que serão aqui analisadas, norteando a discussão sobre a formação continuada de professores.

Quadro 01 - Formação continuada entre 1970 e 2000:  
Tendências e perspectivas teóricas

	1970	1980	1990	2000
<b>Características</b>	Modelo técnico	Modelo prático pedagógico	Modelo neotecnista	Modelo pragmático-instrumental
	Treinamento/reciclagem	Treinamento em serviço	Treinamento / Praticismo	Centrado no saber-fazer
	Racionalidade técnica	Epistemologia da prática		
	FC: caráter dual e disperso, adaptativo e desarticulado de um projeto coletivo institucional	FC: práticas homogêneas, tecnificação do ensino, assimilação individual	FC: desenvolvimento de conhecimentos e competências para um mercado competitivo	FC: modelo transmissivo; caráter pragmático; baseado em competências

Fonte: Santos (2010).

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, limitamos 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 teoria e prática existentes nesses dois modelos hegemônicos de formação continuada de professores impõe-se 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 imposto pelo sistema capitalista em que vivemos (Silva; Limonta, 2014), e 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 a 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.

Nesse sentido, as formações continuadas hegemonicamente oferecidas aos professores:

Podem ser relacionadas a um processo que busca dotar o professor de conhecimentos teóricos, capacitando-o como se ele fosse desprovido de saberes. Pode ser também uma forma de treinar o professor a aplicar técnicas “infalíveis” para a profissão e, ainda, ser visto como um momento de reflexão que parte da prática cotidiana (Lagar, 2012, p. 69).

O primeiro modelo hegemônico de concepção de formação continuada de professores, proposto nesta pesquisa, 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. Nessa ótica:

O primeiro modelo que iremos discutir consiste no modelo de formação de professores que atribui importância à aquisição de conhecimentos teóricos pelo docente e domínio de habilidades técnicas para o desempenho das suas funções. Privilegia-se a teoria. A formação é vista como um meio em que se preenche de teoria pela instrução. O objetivo é dotar o professor de saberes para que ele possa usá-los em sua prática (Lagar, 2012, p. 45).

Neste 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 dessa 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 (Duarte, 2014, p. 217).

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, “formar o professor significa dotá-lo de conhecimentos de regras e princípios rígidos sobre o ensino” (Lagar, 2021, p. 51), repetindo continuamente e de forma acrítica as técnicas aprendidas, como se fossem receitas prontas e que todas essas receitas fossem validadas para qualquer realidade escolar, independentemente das adversidades das instituições escolares em que os professores estão inseridos.

Nesse tipo de formação, “o professor é visto como um repetidor e um consumidor de técnicas, e não como um sujeito capaz de elaborar conhecimentos” (Lagar, 2021, p. 54).

Ao aprofundarmos na percepção crítica do docente como consumidor de técnicas, encontramos o termo racionalidade técnica (Tardif, 2010) que reforça os “aspectos pragmáticos do trabalho docente, [...], e na resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar”(Silva; Limonta, 2014, p.19). Dessa forma:

De algum modo, podemos inferir que no modelo tecnicista, ou modelo de racionalidade técnica espera-se por parte dos profissionais a adoção de uma postura essencialmente receptiva, onde o professor é o executor de tarefas que geralmente são idealizadas por terceiros (Rocha, 2014, p.12).

Lagar (2021) explana algumas características do paradigma de formação continuada de professores baseados na prevalência da teoria e da técnica, como: dicotomia teoria e prática; preponderância da teoria e técnica sobre a prática; aquisição de teoria para posterior aplicação na prática; professor visto como receptor e aplicador de técnicas e conhecimentos teóricos (p.55).

Antes de prosseguirmos, é preciso compreender que mesmo em uma concepção praticista, há uma teoria implícita. A teoria existe nesta concepção, porém, ao minimizar e relativizar a importância da teorização, o docente fica impossibilitado de conhecer e refletir sobre o embasamento teórico científico da prática ensinada, tornando-se refém de uma atividade puramente pragmática.

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).

Para refletirmos sobre a epistemologia da prática, partimos do olhar crítico e marxista de algumas autoras, dentre elas, Lagar (2021), Silva (2018) e Moraes (2003).

A epistemologia da prática centra a prática pedagógica do professor, tendo como base teórico o aprender a aprender, associando-se ao modelo tecnicista de

educação, tendo como ênfase o desenvolvimento de competências, técnicas e habilidades, reduzindo o aprofundamento das questões teóricas, apoiando-se na prática reflexiva. Nesse sentido, “a concepção tecnicista reduz a função docente à tarefa de executar e valorizar o tarefismo, em que o professor age sem saber as bases epistemológicas do seu fazer pedagógico”(Lagar, 2021, p. 60).

Ao proclamar a prática reflexiva, os autores que abraçam essa concepção, tendem a confundir os não estudiosos sobre essa temática 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, 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). E esse tipo de profissional, que também está ou pretende-se que esteja dentro da escola, o docente, tem, predominantemente, a sua formação, seja ela inicial ou continuada, embasada nessa prática reflexiva, com ênfase nas competências e habilidades sublinhada 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, onde 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 a 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. Nesse sentido, “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 esta 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. Nesse sentido:

A celebração do "fim da teoria" — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgoss, 1999, p. 468).

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, como um estado de quem duvida de tudo, e o pragmatismo, como opositor 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 de que as práticas são como devem ser, e 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:

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 (2018, p.15).

Ao abordar de forma consciente e crítica a esses dois modelos de concepção de formação continuada de professores baseadas na dissociação teoria e prática, constatamos que:

Embora centradas em diferentes pólos: ora na prevalência da teoria e técnica, ora na exacerbação da prática - têm em comum a falta de diálogo ou com a realidade prática concreta ou com a teoria como desveladora da totalidade de relações que permeiam o real. São perspectivas limitadas que não dão ao professor condições de avançar no entendimento mais aprofundado das contradições do seu trabalho (Lagar, 2021, p. 61).

A partir dessas concepções apresentadas, compreendemos que a formação do professor não visa a transformação da realidade em que vive, 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 professor pautada na dissociação teoria e prática não visa compreender o mundo para transformá-lo, mas ao contrário, visa compreender o mundo 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 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, onde 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 teoria e prática, que traga provocações e possibilidades aos professores de oferecerem aos seus estudantes uma educação que se alinhe à perspectiva da emancipação humana .

### **2.3 Conceituando a epistemologia da práxis no ideário pedagógico**

Depois de analisarmos criticamente algumas concepções de formação de professores baseadas na dissociação teoria e prática, é preciso seguir e apresentar uma concepção de formação onde 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 teoria e prática, 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 marxista, fundamentada no materialismo histórico dialético.

Materialista, posto que parte da realidade material objetiva; histórico, porque nasce da ação do homem sobre a natureza no processo de produção de sua existência; dialético, porque evidencia a contradição inerente à realidade e o movimento do devir, da mudança e transformação dessa realidade (Queiroz, 2018, p.210).

Os estudos marxistas desta pesquisa, pautados na 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. Trazem explícito a aproximação da luta e resistência de uma educação voltada para a mudança social, contrariando a lógica da submissão de processos acríticos e fragmentados da formação de professores.

Assinalamos algumas leituras críticas e marxistas sobre a epistemologia da práxis que sustentam convicções e mudanças dos processos educacionais.

Entrelaçamos, assim, estudos de outros pesquisadores e a nossa compreensão sobre a práxis, a partir de um movimento de teorização do que compreendemos, pesquisamos, e refletimos criticamente sobre essa epistemologia.

Nessa reflexão, partimos do pressuposto que para pensarmos a epistemologia da práxis, identificada com o marxismo, 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).

Karl Marx (2007) chama de práxis a ação humana de transformar a realidade existente. Paulo Freire explica práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1997, p. 52). Dessa forma, corroborando com esses autores, práxis é “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 levam 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, nos remetendo ao erro na utilização e significação do conceito de práxis.

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

A ação é uma atividade rotineira, habitual e necessária para a sobrevivência do indivíduo, que não se exige uma reflexão, ou seja, o sujeito age sem precisar refletir sobre sua ação, como por exemplo tomar banho. 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 marxista do método materialismo histórico dialético, não se caracterizam

como prática, se caracterizam 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, na perspectiva marxista, pensando na 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 sob 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 este “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. Assim, “ nesse movimento dialético do real é que se encontra a possibilidade da transformação, do novo, que se inscreve tanto no homem, como nas suas relações com os outros e com o mundo” (Queiroz, 2018, p. 213).

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 onde 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” (Queiroz, 2018, p.217) Nessa perspectiva, esse movimento “deriva da prática e para ela se volta tendo em vista a transformação da realidade” (Queiroz, 2018, p.207).

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 de 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, na concepção marxista, 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 que toda práxis é atividade humana, mas nem toda atividade humana é práxis, onde a diferença está no fazer consciente do que se é capaz de transformar e de querer, intencionalmente, transformar.

Sob a perspectiva marxiana, o mundo não se transforma somente pela prática, tampouco pela teoria, mas sim pelo diálogo 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, onde 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 se 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, para o marxismo, 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 se reconhecer 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 através 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 isso precisa mudar, e a escola precisa ajudar nesse processo. O estudante ao

“ter clareza de quem se é e de qual lugar social ocupa é o primeiro passo para a realização de rupturas necessárias a transformações. Contudo isso não se dá de forma espontânea” (Queiroz, 2018, p.218). 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.

No materialismo histórico dialético, “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 marxista, o trabalho do professor tem como intenção proporcionar conhecimentos ao estudante para que ele possa compreender criticamente a sua realidade e querer mudá-la, visto que “a consciência de classe é necessária no processo de transformação da realidade” (Queiroz, 2018, p.219). 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 para poder contribuir na 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 teoria e prática 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; Freitas; Silveira; Queiroz; Costa, 2018, p. 169), de forma crítica, consciente e intencional.

Nesse sentido, está posto nesta 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.

No ideário do materialismo histórico dialético, 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 de homem, de trabalho e de 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).

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. Para Silva (2018, p.91):

A função básica da escola deve ocupar-se da formação do sujeito, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e a interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade.

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 torne “o objeto do conhecimento para o educando uma possibilidade para a transformação na prática social” (Silva, 2021, p.42).

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 refletirem, tomando consciência da sua realidade, tornam-se sujeitos de práxis ao repensarem sobre suas práticas, embasado 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).

Ao longo dos estudos marxistas sobre práxis, fica claro que “é nesse processo histórico que se forjam novos sujeitos e se constrói concretamente a práxis” (Semeraro, 2006, p.240).

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 de construir sua emancipação, seu compromisso ético e coletivo, sua busca constante por diálogos, e com a construção de uma comunidade escolar em conjunto, 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 a realidade do trabalho docente e de uma nova proposta de formação continuada em serviço. Na próxima subseção vamos compreender a possibilidade de formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis.

#### **2.4 Os desafios e 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, balizada no materialismo histórico dialético, e a educação profissional. Nesse sentido, o objetivo desta seção é tentar compreender, com base no pensamento marxista, como a formação continuada em serviço pode ser pensada a partir da práxis, seus desafios e 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. Nessa direção:

Adotar a práxis como fundamento da proposta de formação continuada é possibilitar ao professor enxergar com clareza o seu trabalho, suas contradições, ir além das aparências e, fundamentado em conhecimentos teóricos, se movimentar, chegar à essência do fenômeno, refletir e tomar decisões conscientes com vistas a mudanças nessa mesma realidade, que não é estática (Lagar, 2021, p. 65).

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 se construir uma sociedade menos desigual e mais justa. Nessa perspectiva, a escola, ao oferecer formação continuada em serviço para o professor, se coloca 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, que tem como um de seus objetivos propor ao docente uma reflexão sobre a sua prática pedagógica e a realidade escolar que o cerca.

A epistemologia da práxis permeia toda a proposta de formação continuada aqui apresentada, sendo considerada uma categoria fundamental para a transformação da

realidade escolar, e para além, um instrumento de luta na superação de uma formação continuada fragmentada e descontextualizada. Só a formação continuada pautada na práxis, contrariando toda forma pragmatista de educação, poderá contribuir na formação de um docente mais crítico, transformador da realidade escolar em que vive, e menos pragmático.

A centralidade da concepção da práxis é importante para repensar a formação continuada de professores que atuam na EPT, assim:

A concepção de formação defendida neste trabalho é aquela permanente que se baseia no método dialético em que a elaboração do conhecimento passa por três fases: a prática (ponto de partida), a teórica e a prática (ponto de chegada). Parte-se da prática social docente, passa-se pela sólida fundamentação teórica, adquirida pela pesquisa, e, em seguida, o professor – agora com saber mais ampliado – terá condições de retornar à sua prática, comum conhecimento agora caracterizado pela unidade e pela organização (Lagar, 2012, p.57).

Nessa perspectiva da práxis, o professor não pode participar de uma formação continuada tendo como único objetivo obter um certificado ou cumprir um cronograma da instituição em que trabalha, mas sim para 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, não reduzindo a uma proposta de aquisição de competências e habilidades. Propor uma formação pautada na dialética teoria e prática, 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 a teoria ou a prática são 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.

Nessa ótica:

Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1987, p. 121).

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, para a compreensão dessa proposta de formação. Os elementos que fundam essa formação têm como referência uma abordagem crítica, alicerçada na unidade teoria e prática, contribuindo na proposta de mudanças na realidade escolar concreta dos professores e estudantes.

Quadro 02 - 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 dos professores como um profissional inacabado, e que por isso precisa estar em constante formação. Para Paulo Freire (1987), o homem é um ser inconcluso, histórico, que se educa continuamente através 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 critica a formação de professores que possuem apenas o objetivo de adaptar o docente às coisas do jeito que são, anulando o potencial dos professores de transformar a realidade a 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. Esta 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 no 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 a sua realidade, a sua prática pedagógica, faça reflexões sobre elas, para posteriormente, transformá-las, pensando sempre 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, no qual os indivíduos, no caso aqui, 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.

Somos seres sociais e situados, constituídos historicamente, influenciados e ao mesmo tempo dispostos a construir novas formas de produção e reprodução da vida material. Assim, as maneiras com que produzimos nossa existência revelam as diferentes formas que encaramos a realidade que está posta e que nos desafia a sua transformação (Sousa, 2021, p. 83).

Nessa direção, para o materialismo histórico dialético, “o homem é o maior artesão da realidade” (Leite, 2017, p.851), 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 se reconhecer como um profissional ativo 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 em 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, 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, onde 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 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 estas com os seus pares e com os seus discentes. Essas relações, como dito anteriormente, se dão prioritariamente através 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 com a realidade concreta.

Já pontuamos até aqui cinco elementos importantes para a formação continuada de professores em serviço pensada a partir da epistemologia da práxis, sendo eles: a tomada de consciência dos professores como um profissional inacabado, e que por isso precisa estar em constante formação; a observação e reconhecimento da realidade concreta em que o professor vive, incluindo sua prática pedagógica; os espaços coletivos de formação continuada de professores; a mediação; e o diálogo.

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:

Uma política de formação contínua docente deve ter clara e explícita a crítica epistemológica para que se diminua a distância entre o que se propõe e o que

se realiza efetivamente, assegurando 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, percebe-se 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 ela precisa estar dotada nesse diálogo entre teoria e prática, em uma posição de transformação.

Para discutirmos sobre a coerência, tomamos como exemplo um professor que diz trabalhar utilizando o método materialismo histórico dialético, de Karl Marx. As suas aulas, assim como suas atitudes e propostas de atividades deverão estar coerentes com as características do método utilizado, 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.

Ao estudar o materialismo histórico dialético e a biografia de Karl Marx percebemos que Marx foi um sujeito coerente, e um exemplo de sujeito de práxis. Karl Marx foi um filósofo da práxis porque ele não apenas compreendia teoricamente a sua realidade, mas refletia sobre ela, com o objetivo de transformá-la, ou seja, tentou não apenas compreender sua realidade, mas também trazer elementos teóricos e possibilidades práticas de luta pela transformação da realidade em que ele estava inserido. Assim, esse filósofo não apenas teorizava sobre a observação e compreensão da sociedade capitalista de sua época, mas participativa ativamente de práticas coletivas, conscientes e críticas, em movimentos sociais, sindicatos e panfletagens, como forma de refletir e transformar não apenas a sua realidade, mas a sociedade em que vivia. Nessa direção, Marx não foi um filósofo que ficava apenas confinado em uma biblioteca elaborando teorias a respeito da realidade sem confrontá-las com a realidade concreta que ele estudava, mas ao contrário, era um pensador

atuante e coerente que se envolvia diretamente com os grandes movimentos revolucionários de sua época.

Observa-se que a clareza sobre a coerência e a forma como ela de fato se concretiza na realidade permite compreendermos melhor esse elemento e como ele pode contribuir na transformação do cotidiano escolar dos professores e estudantes.

É nesse sentido, embalado pelo exemplo de Karl Marx na perspectiva do método materialismo histórico dialético, e baseado nas crenças de superação e transformação da realidade concreta, na ótica da epistemologia da práxis, que visamos a realidade concreta pensada (Silva, 2018) como último, porém não menos importante, elemento de uma formação continuada a partir da práxis. Sustentada pelo materialismo histórico dialético, compreendemos a realidade concreta pensada como uma realidade concreta transformada.

A realidade concreta pensada é uma prática que foi, coletivamente, compreendida, refletida criticamente e transformada, proporcionando um impacto significativo na realidade social dos estudantes.

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 que 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 de ciclo.

Propomos então que a formação se constitua a partir desses elementos, e por estarem fundamentados no materialismo histórico dialético têm a tarefa de superar tanto a formação continuada descontextualizada da realidade quanto a ideia de que uma formação tenha início, meio e fim, no sentido de nortear ações institucionais para essas formações. Dessa forma, o professor é capaz de observar conscientemente a sua prática pedagógica, reelaborar seus conhecimentos, construir novos saberes e 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.

Relembramos que um sujeito de práxis é aquele que, conscientemente, ao se sentir provocado, torna-se capaz de compreender criticamente sua realidade concreta, de refletir teoricamente sobre ela e transformá-la.

Desta forma, procuramos fundamentar a proposta teórica de uma formação continuada pensada a partir da práxis. Nos desafiamos a mostrar na prática todos os elementos que defendemos no referencial bibliográfico, e isso pode ser visto no produto educacional apresentado em uma outra seção, indicando uma grande contribuição dessa pesquisa para a sociedade.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Lócus e participantes da pesquisa

Ao sinalizar que o lócus desta pesquisa é o IFB Campus Samambaia, buscamos demarcar os fatos que se traduzem em marcos históricos desta instituição, partindo da criação do Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para a partir daí contextualizar o IFB Campus Samambaia. Ademais, elucidamos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por meio da leitura materialista histórica dialética, temos como ponto de partida a criação dos Institutos Federais, instituído pela Lei 11.892 de 28 de dezembro de 2008, primeira década do século XXI, tendo “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, 2018, p. 17). Estamos, pois, diante de uma instituição que nos traz, em sua constituição, ‘uma proposta de educação voltada para a diversidade’ (Frigotto, 2018, p. 135), agregando a formação acadêmica para o mundo do trabalho, através das diferentes modalidades de ensino. Nesse sentido:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituem uma realidade formada por escolas bem ou relativamente bem estruturadas, com quadro docente de boa formação, com relativa autonomia pedagógica e financeira, com processos eleitorais regulares e com boa dose de protagonismo dos profissionais da educação e do ensino (Rezende; Moura, 2017, p.467).

Deste modo, temos nos Instintos 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, pensando na 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).

Para atender aos seus fundamentos, os Institutos Federais foram criados nos estados da federação e no Distrito Federal (DF). No DF os Institutos Federais são chamados de IFB - Instituto Federal de Brasília, composto por dez campi em diferentes

regiões administrativas do DF, dentre eles o IFB Campus Samambaia, lócus deste estudo.

O IFB Campus Samambaia, localizado na região administrativa de SamambaiaDF, foi instituído em 2009, trazendo para a comunidade escolar cursos na área de construção civil, móveis e meio ambiente. Do Ensino Médio Integrado (EMI) à pósgraduação em Gerenciamento Ambiental, através de diferentes formas de processo seletivo, o campus Samambaia conta com aproximadamente 1200 alunos e 116 servidores, entre docentes e técnicos.

O ingresso dos alunos do EMI é realizado através de sorteio. O IFB acredita que esse tipo de processo seletivo promove a justiça social, visto que o sorteio garante o acesso dos estudantes de forma igualitária, independentemente de classe social. É importante ressaltar que o sorteio garante o acesso, porém não garante a permanência e nem mesmo o êxito desses estudantes, por isso, dentre outras iniciativas da instituição, é tão importante a criação de momentos pedagógicos em que os docentes que atuam nessa modalidade possam compreender melhor o processo de ensino e de aprendizagem, de forma crítica e dialética.

Com o intuito de colaborar com os docentes e discentes no processo de ensino e de aprendizagem, o IFB Campus Samambaia compõe-se de algumas coordenações de ensino, sendo elas: a Coordenação de Assistência Estudantil (CDAE), Coordenação Geral de Ensino (CGEN), Coordenação Pedagógica (CDPD), Biblioteca e o Registro Acadêmico (CDRA). Acredita-se que ao aproximar a comunidade escolar desses setores de ensino, estar-se-á contribuindo pedagogicamente para a formação integral dos estudantes.

Pensando no quadro de professores do IFB Campus Samambaia, lócus deste estudo, percebe-se que ele é heterogêneo: há professores bacharéis, tecnólogos e licenciados, sendo a maioria pós-graduado *stricto sensu*. Assim, há dois grupos distintos de docentes neste campo educacional: os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na educação profissional e tecnológica; e os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na educação profissional e tecnológica. Nesse primeiro grupo, os docentes são engenheiros, arquitetos, enfermeiros, contadores, administradores etc. que exercem a docência sem que tenham formação pedagógica para tal. O segundo grupo é formado por professores licenciados em disciplinas da educação básica, e que atuam na educação profissional e tecnológica. Sobre o segundo grupo de professores,

apesar de serem licenciados, a maioria não é licenciado em EPT, o que pode gerar dificuldades e desafios de atuação nessa modalidade de ensino. Para Moura, (2014, p. 47):

Quando o professor é formado para ser professor das disciplinas para atuar no ensino médio propedêutico e vai atuar no ensino médio que é integrado com a educação profissional, falta-lhe o diálogo com a dimensão profissional; portanto, essa formação [continuada] é essencial. Essa situação para os professores bacharéis é ainda mais grave, já que esses profissionais não conhecem o campo da docência na educação profissional(...).

Levando-se em consideração não apenas a heterogeneidade do quadro de professores no quesito de sua formação inicial, mas também a heterogeneidade do quadro de discentes da instituição, apontamos para a necessidade de conhecer a cultura e a diversidade ético-racial e social desses estudantes a fim de poder proporcionar a eles uma educação crítica, verdadeiramente democrática e tolerante, pois "a escola é um dos lugares onde, além de aprendermos um conjunto de conhecimentos advindos de nossa cultura, aprendemos também uma maneira específica de nos relacionarmos com as outras pessoas, com o mundo e com nós mesmos"(Botelho, 2019, p. 117). Assim:

Diante de uma realidade tão diversificada e muitas vezes complexa em que os professores se encontram no ambiente escolar e da importância de seu papel para um processo de aprendizagem significativo que construa a formação de um cidadão consciente e crítico, devemos proporcionar a esse profissional condições necessárias para que ele desenvolva seu trabalho de forma eficaz e, para isso, se faz necessário a formação continuada de professores (Oliveira, 2021, p. 190).

Partindo para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, o critério estabelecido foi enviar e-mail para um grupo de professores que ministram aulas no EMI no IFB Campus Samambaia, nos cursos técnicos em Design de Móveis e Controle Ambiental, seja nas disciplinas de formação geral, seja nas disciplinas da área técnica, e que tivessem algum conhecimento e vivência sobre a temática da pesquisa, convidando-os a participarem deste estudo. Dessa forma, dos dezoito professores convidados a participar da pesquisa, dez professores aceitaram o convite. Desses dez participantes, sete são professores da propedêutica, dois da área técnica e um professor atua nos dois, na propedêutica como na área técnica.

A todos e todas as participantes da pesquisa foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações sobre a pesquisa e o

compromisso em zelar pela privacidade dos dados, assegurando a ética. Assim, o levantamento de dados, que será exposto a posteriori, só foi iniciado após o consentimento dos participantes.

### **3.2 Procedimentos metodológicos**

Os métodos de pesquisa surgem para superar e transcender o senso comum, e é através dos métodos científicos que a ciência se fundamenta. Nessa ótica, o fenômeno estudado nesta pesquisa foi a formação continuada em serviço pensada a partir da epistemologia da práxis para docentes que atuam no ensino médio integrado do IFB Campus Samambaia. Para compreendermos como as concepções e perspectivas da formação continuada para docentes que atuam no ensino médio integrado se constituem como possibilidade de serem pensadas a partir da epistemologia da práxis, utilizamos a pesquisa participante como metodologia, na perspectiva do materialismo histórico dialético, e os questionários como instrumentos para a coleta de dados que contribuiriam no processo investigativo. A análise dos dados obtidos na coleta de dados foi baseada no método análise do discurso (Bakhtin, 2014), considerando a superação das aparências e da superficialidade. Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa pertencem ao quadro de professores que atuam no ensino médio integrado do IFB Campus Samambaia.

A pesquisa participante foi escolhida por propiciar, dentro das possibilidades de metodologias qualitativas, uma investigação que surgiu da necessidade de transformar determinado aspecto da realidade, realidade está vivenciada pela pesquisadora junto com os professores participantes da pesquisa. Isso porque na pesquisa participante é recomendado que o pesquisador conheça a estrutura social do grupo de participantes da pesquisa e que se identifique com esse grupo. E por trabalhar na mesma instituição de ensino, ou seja, vivenciar a mesma realidade educacional, a pesquisadora se identificou e reconheceu as necessidades e os conflitos desse grupo em relação à temática da pesquisa. Para o grupo, a temática foi apresentada por e-mail, assim como foi apresentado também os instrumentos que seriam utilizados na coleta de dados.

Para realizar a pesquisa participante foi necessário que a pesquisadora ficasse atenta às fases da pesquisa, como: "montagem institucional e metodológica da

pesquisa participante; estudo preliminar da região e da população pesquisadas, análise crítica dos problemas e elaboração do plano de ação” (Gil, 2002, p.158). Essas fases foram realizadas e permitiram não apenas o conhecimento de uma dada realidade, mas também a possibilidade de transformação dessa realidade. Lembrando que a realidade estudada, ou seja, o objeto de estudo, foi a formação continuada de professores que atuam no EMI pensada a partir da epistemologia da práxis.

Considerando essas fases, na montagem institucional e metodológica da pesquisa participante, a pesquisadora determinou o materialismo histórico dialético e a epistemologia da práxis como bases teóricas da pesquisa, definiu os questionários como instrumentos das coletas de dados e delimitou o IFB Campus Samambaia como lócus da pesquisa. Na segunda fase, a pesquisadora fez um estudo da população pesquisada, ou seja, os professores que atuam no ensino médio integrado do IFB Campus Samambaia, sinalizando quem possuía algum conhecimento sobre a temática da pesquisa, se eles pertenciam a algum cargo de gestão, e se eram professores da propedêutica ou área técnica, e convidou esses professores a participarem da pesquisa. E na última fase a pesquisadora descreveu o objeto de estudo, identificado como o problema da pesquisa, reconheceu algumas causas do problema, alimentadas no referencial teórico, e propôs a construção de um plano de ação, que foi culminado como produto educacional.

Vale ressaltar que para a pesquisa participante, segundo Gil (2002), a ação não é obrigatória, mas é necessário construir um plano de ação na pesquisa, ainda que teórico, como foi o caso do plano de ação desta pesquisa. Isto é, um plano que possibilite a análise e a melhoria do problema estudado. Este plano, que nesta pesquisa resultou na produção de um produto educacional, será exposto em outra seção, contemplando a criação e todo o processo de construção deste produto. É importante enfatizar que este plano pode gerar novas pesquisas, visto que a pesquisa participante é dialética e dinâmica, ou seja, está sempre em movimento.

Como se pode verificar, uma pesquisa participante não se encerra com a elaboração de um relatório, mas com um plano de ação que, por sua vez, poderá ensejar nova pesquisa. Daí o caráter informal e dialético dessa modalidade de pesquisa. Seus resultados não são tidos como conclusivos, mas tendem a gerar novos problemas que exigem novas ações. Na realidade, a evolução dos conhecimentos mediante a pesquisa participante processa-se em espiral: suas fases repetem-se, mas em nível superior, como indica uma das leis fundamentais da dialética (Gil, 2002, p. 158).

Nessa perspectiva, baseada no conceito de práxis de Paulo Freire (1987), sublinhada no referencial teórico, a pesquisa participante partiu da realidade social em que o grupo está inserido, construindo a teoria a partir da reflexão crítica e intencional da prática. Essa metodologia de pesquisa considera importante os saberes do grupo participante da pesquisa e o compartilhamento desses conhecimentos, buscando, de forma coletiva, a transformação da realidade. É importante enfatizar que a pesquisa participante já é utilizada há muito tempo, pois estudos revelam que Marx, de certa forma, também se valeu da pesquisa participante ao levar grupos de operários a refletirem sobre seu cotidiano, reconhecendo e construindo possibilidades de mudança da realidade em que viviam (Thiollent, 1987).

Nessa direção, a intenção desta pesquisa foi transformar uma prática, partindo do ponto que para transformá-la era preciso agir, repensar e refletir sobre ela. Como já dito anteriormente, foi fundamentada na perspectiva do materialismo histórico dialético, já que este é um método que enxerga a existência dos seres humanos dentro de um contexto histórico e de acordo com as relações materiais da sociedade humana, onde o indivíduo, ao tomar consciência da sua própria realidade, é capaz de transformá-la, sendo sujeito da sua própria história. Tomar consciência é saber que as ações do ser humano vão levá-lo a algum lugar, e esse lugar é a transformação da realidade em que vive. Assim:

A escolha pela abordagem do materialismo histórico dialético se deu pelo reconhecimento da ciência como um produto da história e da ação humana. Nessa perspectiva, o método se caracteriza pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da realidade humana nas suas relações sociais. Assim, a formação continuada de professores precisa ser pensada como um processo de construção social e histórica (Oliveira, 2021, p. 185).

Outra característica importante da pesquisa participante é que os dados coletados devem ser tratados na perspectiva da qualidade, e não da quantidade. Dessa forma, o importante é estudar o fenômeno com profundidade, por isso foi necessário que o grupo de participantes tivessem conhecimento sobre o fenômeno e pudessem, assim, contribuir com a possibilidade de mudança da realidade investigada. Levando essa característica para o campo da quantidade de professores participantes da pesquisa, a seleção do grupo foi feita de forma intencional, pois buscamos professores que atuam no EMI e que conheçam a temática da pesquisa. Observa-se que mesmo que a pesquisa tenha iniciado com dez participantes e

finalizado com nove participantes, ela foi extremamente relevante, pois foi tratada com profundidade, propondo a superação da superficialidade do problema estudado.

O problema da pesquisa não foi resolvido sozinho pela pesquisadora, mas ao contrário, construiu uma solução em conjunto com os professores participantes da pesquisa, mantendo o diálogo e o respeito às contribuições produzidas nos instrumentos de coleta de dados como ações importantes e necessárias. Nesse sentido, compreendeu-se, através da pesquisa participante, que a transformação de uma realidade só é possível a partir da prática, da teoria e da prática repensada, em um processo coletivo de ação para a mudança.

A pesquisa teve caráter exploratório, e é considerada de natureza aplicada devido a intencionalidade da pesquisadora de que seus resultados sejam utilizados a curto ou médio prazo.

Seguindo essa lógica da pesquisa participante, para a realização de uma análise científica, crítica e consciente dos questionários foi utilizado o método análise do discurso apresentado por Bakhtin (2014), um filósofo da linguagem, como ele mesmo se autodefinia. O estudo do discurso foi promovido a partir do materialismo histórico dialético, partindo do pressuposto de que o meio influencia o pensamento, sendo o sujeito o agente do discurso, se constituindo na relação com o outro, mediada pela linguagem. A linguagem escrita, utilizada nos questionários, para além de ser a porta de entrada para o diálogo discursivo, foi um instrumento de interação entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora, e de expressão do pensamento, sendo que cada sujeito é único a partir do momento em que elabora seu discurso, articulando suas ideias, em uma relação com o outro.

Assim como Paulo Freire (1987) defende que a palavra não é neutra, para o método de análise do discurso a linguagem (seja ela escrita ou verbal) também não é, pois está marcada por ideologias, conflitos, contradições, processos históricos e sociais.

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo (Freire, 1987, p. 11).

Nessa direção, a análise do discurso não foi realizada apenas pela língua como código linguístico, mas para além, foi analisada pelos elementos ideológicos, sociais e históricos presentes na linguagem escrita dos participantes.

Para compreender e interpretar as respostas dos questionários, através do método análise do discurso, foi necessário dar atenção aos verbos, advérbios e adjetivos usados nas respostas. Para além, foi importante compreender a realidade concreta dos professores participantes em relação à temática da pesquisa e assim interpretar a realidade concreta pensada, implícita e explícita na linguagem escrita.

Nessa perspectiva, analisamos os dados tendo como ponto de partida indivíduos reais, que no caso desta pesquisa são os professores que atuam no EMI, que produzem seus meios de trabalho, desencadeando o seu cotidiano escolar com possibilidades de transformação. Então, o método de Bakhtin (2014), inspirado na dialética de Marx (2005), foi a forma pelo qual buscamos entender a dinâmica e as contradições das formações continuadas e os conflitos que surgem dentro delas. Essa abordagem foi baseada na análise dos pensamentos dos professores participantes da pesquisa que se confrontam e se transformam, gerando possibilidades de mudanças e transformações na forma de planejar a formação continuada aos professores do EMI.

A cada questionário respondido, observamos os pensamentos, as visões de mundo e as valorações dos sujeitos envolvidos na pesquisa para se referirem sobre a formação de professores, em uma relação dialética entre o mundo exterior, ou seja, aquilo que vivenciam no cotidiano escolar, e o mundo interior, aquilo que acreditam que deveria ser a partir da sua realidade concreta. A dialética entre esses dois mundos foi observada nas respostas dos questionários e será exposta na próxima seção.

Corroborando com as palavras de Paulo Freire (1987), onde ele diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, entendemos que os professores participantes desta pesquisa, primeiro compreenderam e se conscientizaram da realidade em que vivem, fazendo uma leitura desta realidade, para depois se posicionarem em relação aos valores sociais, considerando o discurso como uma possibilidade de transformação histórica.

O discurso analisado nos questionários foi considerado como um processo, ou seja, inacabado, revelando em cada questionário respondido uma nova abertura para novos diálogos. Percebemos na análise dos questionários algumas contradições no discurso, que por ora representavam um movimento de conflito social e de conflito interno, entre aquilo que se faz, aquilo que se deveria fazer e aquilo que os colocam para fazer, movendo-se em sentidos opostos. Porém, estas

contradições se apresentam e se mostram como forças internas capazes de ao mesmo tempo gerar conflitos e mudanças.

O produto dessa análise do discurso foi o sentido, que foi produzido a partir da possibilidade de interpretação da pesquisadora na leitura atenta e consciente das respostas dos questionários, partindo sempre da realidade concreta dos participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, as respostas nos questionários foram interpretadas a partir da dialética realidade concreta x realidade concreta pensada, levando-se em conta a materialidade da linguagem escrita e a produção de sentidos dos participantes, na relação com a temática, manifestada nos registros escritos.

Assim, como a própria pesquisa participante e o método de Bakhtin preveem, compreendemos que novos diálogos podem surgir a partir dos resultados desta pesquisa, fazendo deste movimento uma possibilidade de novas propostas e novas reflexões.

### **3.3 Coleta dos dados**

Com o intuito de atender aos objetivos propostos da pesquisa, a coleta de dados foi dividida em duas etapas: inicialmente por meio de levantamento bibliográfico, com o propósito de estruturar um referencial teórico orientador, e posteriormente mediante a aplicação de três questionários, contendo perguntas abertas e fechadas, sendo que o segundo questionário contou com uma única questão apenas.

As questões abordadas nos questionários foram estruturadas com opções de respostas predominantemente abertas, com a finalidade de expressarem suas opiniões e assim contribuírem com a pesquisa e com a construção do produto educacional. Estes instrumentos ficaram acessíveis para as respostas em um período de trinta dias de interstício entre um questionário e outro.

O primeiro questionário composto por nove questões, predominantemente abertas, foi aplicado com o intuito de compreender o conhecimento dos professores participantes sobre formação continuada, a percepção sobre a formação continuada oferecida no IFB Campus Samambaia, e para além como eles consideram que seja uma formação continuada que proporcione realmente possibilidade de transformação do cotidiano escolar. A pesquisadora explicou a importância das

respostas no sentido de produzir reflexões e alternativas para a formação continuada de professores.

Com as respostas desse questionário foi possível construir um protótipo do produto educacional, considerando as contribuições que os participantes da pesquisa fizeram em relação à construção de uma nova proposta de formação continuada. Depois de pronto, esse protótipo foi entregue aos professores para que eles fizessem a análise, observando se as contribuições deles foram realmente atendidas ou não, analisando criticamente o que eles alterariam e/ou o que eles complementariam no produto. Assim, após a leitura do produto educacional semi produzido, isto é, do protótipo, os participantes responderam o segundo questionário, que como dito anteriormente, continha apenas uma única questão aberta, e estava dentro do protótipo, sendo ela: Você propõe alguma alteração que considere relevante para melhorar essa proposta? Qual?

O terceiro e último questionário foi entregue junto com o produto educacional já pronto, a partir das contribuições realizadas no segundo questionário. Com cinco questões, o terceiro questionário avaliou se o produto educacional atendeu as expectativas e necessidades dos professores participantes da pesquisa. Buscou-se compreender se foi alcançando o objetivo de construir uma formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis, onde os professores são protagonistas desse processo, em uma relação dialógica de repensar sua prática pedagógica e transformar a realidade escolar dos estudantes, garantindo um espaço coletivo de encontro de possibilidades, por meio de uma ação consciente e intencional. E para além, este último questionário validou o produto educacional, considerando a sua essência e a sua potencialidade de intervenção social e histórica e a possibilidade de novos diálogos sobre a temática.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS E ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Nesta seção, resgatamos um pouco da memória da análise dos dados e a construção do produto educacional, trazendo perspectivas e contribuições dos participantes da pesquisa, partindo da análise dos dados obtidos nos questionários.

Construímos coletiva e colaborativamente uma proposta de formação continuada de professores, que atendesse as expectativas e necessidades identificadas ao longo da pesquisa, nos momentos que antecederam a construção do produto. As análises e os diálogos proporcionaram a construção de uma proposta de formação continuada para os professores que atuam no EMI pensada a partir da epistemologia da práxis, sob o formato de um guia pedagógico.

### **4.1 Análise e discussão dos questionários**

Partindo da compreensão do método utilizado como procedimento de análise dos dados, descrito na seção anterior, iniciamos a análise e discussão dos resultados a partir dos questionários, consoante, entretanto, com o método análise do discurso (Bakhtin, 2014). Um método em que os homens são sujeitos reais dos seus próprios discursos e da sua própria história, e não meramente instrumentos passivos e quantitativos de situações materiais.

Isto quer dizer que sem perder de vista este horizonte teórico-histórico desenhado neste estudo, cada resposta, de cada professor participante teve a sua insubstituível tarefa de colaborar na produção de conhecimentos desta pesquisa, e por essa razão não foi quantificado de forma minuciosa a quantidade de professores que apresentaram as mesmas respostas nos questionários. Esta quantificação mais minuciosa foi realizada em apenas uma pergunta do primeiro questionário, em relação ao conhecimento dos participantes sobre a epistemologia da práxis, e em quatro perguntas do último questionário, já que este teve como objetivo validar ou não o produto. Esse procedimento utilizado contempla os princípios de abordagem da pesquisa participante e do método análise do discurso, visto que expusemos essa quantificação apenas com o propósito de contribuir, de forma mais consistente, com a compreensão dos leitores acerca da análise dos dados.

Os questionários assumiram por princípios tomar os professores participantes da pesquisa como sujeitos do processo, valorizando e respeitando a realidade de cada um em caráter de construção social de conhecimentos, articulando as sugestões e contribuições em uma perspectiva crítica da realidade escolar, contribuindo para a produção de conhecimento, possibilitando um olhar diferenciado a fim de despertar para a possibilidade de reflexão da formação continuada.

O primeiro questionário, com 9 (nove) questões, enviado por e-mail, ficou acessível para o recebimento das respostas por 30 dias. Os dez professores participantes da pesquisa responderam esse questionário, sendo que a maioria das perguntas eram abertas, alcançando o sentido da participação ativa e comprometida dos participantes com a pesquisa.

Neste questionário, buscamos compreender os sentidos que os professores, que já participaram de formação continuada oferecida pelo campus, atribuem a essa formação; como seria, para eles, uma formação continuada que fizesse sentido no cotidiano da prática pedagógica; o conhecimento deles em relação ao conceito de práxis; se o IFB Campus Samambaia se coloca como espaço para formação de professores; e as sugestões de como poderia ser desenvolvido a formação continuada em serviço no campus Samambaia para os professores que atuam no EMI. Esse questionário pode ser visualizado no Apêndice A, ao fim da dissertação.

O resultado desse questionário não contrariou o esperado, se constituindo como uma oportunidade de expor sugestões de ações e mudanças, trazendo os anseios do coletivo em relação às formações continuadas oferecidas e as aspirações do cotidiano escolar. Assim, todo material coletado foi analisado criteriosamente, a partir da linguagem escrita, partindo do método de análise do discurso, de Bakhtin (2014). A intenção subsumida a esse método repousou na tentativa de valorizar todos os pensamentos expostos na escrita, respeitando todas as posições dos sujeitos envolvidos.

Assim, este primeiro questionário resultou-se em grande quantidade de contribuições, informações e conhecimentos referente a formação continuada de professores e a epistemologia da práxis.

Começaremos a análise desse primeiro questionário partindo da pergunta sobre o conceito de práxis, se os participantes conheciam esse conceito. Sete participantes disseram que conheciam, dois responderam que não e um ficou na dúvida. Essa pergunta não era objetiva (sim ou não), mas subjetiva, onde o

participante teria que conceituar práxis se ele respondesse que sabia o conceito. Apesar da maioria dos participantes sinalizar o conhecimento sobre este conceito, apenas dois conceituaram a partir da filosofia marxista, conceituando práxis a partir da indissociabilidade teoria e prática, e realidade transformada. A maioria corroborou com o senso comum, em que práxis é sinônimo de prática, de ação.

Continuando com a análise do primeiro questionário, os professores participantes da pesquisa sublinharam: (1) a importância da formação continuada como atividade fundamental; (2) o baixo impacto das formações realizadas; (3) a ausência de formação específica para os professores que atuam no ensino médio integrado; (4) a descontinuidade da formação; (5) o aligeiramento das formações oferecidas; (6) a proposta de formação no formato de curso; (7) a escola como locus de formação continuada e espaço de aprendizagem para os professores; e (8) o ensino a distância como uma possibilidade metodológica de formação continuada.

De acordo com essas informações apresentadas pelos participantes da pesquisa, a formação continuada de professores apresenta-se como uma atividade importante que deve ser oferecida preferencialmente na própria instituição escolar, fazendo desta um espaço coletivo e colaborativo de aprendizagem entre os pares. Porém, alguns participantes demonstraram que estas intervenções, em alguns momentos, não estão solucionando as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, indicando que houvesse formações especificamente para professores que atuam no EMI, visto que a realidade desses professores é diferente da realidade dos professores que atuam em outra modalidade de ensino, ocasionando, assim, o

baixo impacto das formações realizadas. O aligeiramento e a falta de continuidade das temáticas também foi levantado como questão importante a ser superado nas formações oferecidas pelo campus, sugerindo que as formações tivessem o formato de curso, oportunizando assim continuidade nas temáticas oferecidas nas formações, e um estudo mais aprofundado sobre os temas. A utilização da tecnologia foi levantada por dois participantes, que esclareceram que durante a pandemia as formações online se mostraram eficazes, e que por isso poderiam ser mantidas.

A partir dessa análise, elaboramos um protótipo de planejamento de formação continuada baseada nas expectativas e necessidades concretas sentidas pelo grupo, partindo do pressuposto de um processo de ressignificação e colaboração. Todas as sugestões, explanadas acima, foram inseridas no protótipo. A proposta foi enviada por

e-mail e de forma individual aos professores participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender se a proposta elaborada atendia ao que eles esperavam de uma formação continuada transformadora. Esta proposta apresentou-se para os professores participantes como uma nova possibilidade de formação, não excluindo ou substituindo as demais, já oferecidas na instituição.

Após a leitura deste protótipo, o professor participante era convidado a responder a uma única questão aberta, sendo ela: “Você propõe alguma alteração que considere relevante para melhorar essa proposta? Qual?”.

Assim, nesta segunda etapa, nove professores participantes da pesquisa responderam essa questão. Um participante explicou que por problemas pessoais não teria mais tempo para participar da pesquisa.

Embora tenha sido feito uma única pergunta apenas, as respostas foram bastante extensas e intensas, com muitas informações e sugestões, principalmente de complementação ao que já estava exposto. As respostas apontaram para a construção de um planejamento de formação continuada onde a coordenação pedagógica da instituição pudesse retomar seu protagonismo, atentando-se a um trabalho pedagógico significativo e formativo. Foi exposto que esta coordenação pensasse na adesão dos professores na formação, partindo de uma iniciativa em que essas horas de formação pudessem constar no PIT e RIT<sup>1</sup>, e para além, que essa proposta fosse apresentada aos professores no início de cada semestre letivo, nas semanas pedagógicas, como forma de incentivar a participação de todos os professores. Ainda sobre o papel da coordenação pedagógica nessa formação, foi pontuado a importância de sensibilizar os docentes para participarem dessa formação, sendo que uma das alternativas propostas pelos participantes foi a divulgação dos benefícios adquiridos pelos professores que concluíram a formação pedagógica continuada.

Foi pontuado o pedido de uma maior participação e compromisso dos envolvidos no processo de formação em uma relação mais harmoniosa, respeitando as diferenças entre os pares e a realização de um trabalho pedagógico crítico e dinâmico, oportunizando o repensar da prática docente. Assim, foi ressaltado a

---

<sup>1</sup> PIT- Planejamento individual de trabalho. RIT- Relatório individual de trabalho. Esses instrumentos são formulários utilizados no início (PIT) e final (RIT) de cada semestre letivo, preenchidos obrigatoriamente por todos os professores.

importância da diversificação de estratégias pedagógicas utilizadas nos encontros formativos para atender a diferentes estilos de aprendizagem dos professores. Um ponto destacado que corrobora com o que foi exposto aqui é a importância de um novo olhar sobre o papel da escola, enxergando que esta instituição não deve ser um espaço de aprendizagem apenas para os alunos, mas também para os professores, daí a importância da formação continuada ressignificar esse espaço.

Sinalizaram também a preocupação em construir uma proposta de formação coletiva partindo da realidade vivenciada, contemplando questões como: (1) flexibilidade no planejamento da formação, permitindo ajustes conforme as necessidades e evolução do grupo de professores; (2) sustentabilidade da formação: pensar em estratégias para garantir a continuidade da formação ao longo do tempo, mesmo após a conclusão do ciclo inicial, promovendo, assim, uma cultura de aprendizagem contínua na instituição; (3) foco na avaliação do impacto na prática docente: destacar a importância de avaliar o impacto da formação na prática docente e nos resultados de aprendizagem dos estudantes; (4) inclusão das tecnologias educacionais: explorar como a tecnologia educacional pode ser integrada no processo de formação; (5) introduzir uma etapa de avaliação contínua durante os encontros formativos, permitindo aos professores fornecer feedback regular sobre o processo de formação. Neste mesmo sentido, foi proposto também que houvesse um encontro com os docentes em um tempo posterior ao da conclusão da formação, para que a coordenação pedagógica avalie o real impacto do que foi proposto no curso de formação na mudança do comportamento dos docentes em sala de aula.

Dois professores participantes da pesquisa pediram a inclusão de modelos prontos de formação. Porém, essa foi a única demanda que não pode ser incluída na proposta de formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis por pensarmos esse tipo de formação como fomento para a construção de reflexões sobre a prática pedagógica a partir da vivência coletiva e concreta dos sujeitos envolvidos. Desse modo, os encontros formativos intencionalmente construídos e planejados devem ser concebidos em um processo, desde o início, coletivo e dialógico. Assim, o propósito desse planejamento de formação não foi ilustrar e nem apresentar modelos prontos e acabados de formação, mas conceber a formação como construção histórica e social a partir das representações, necessidades e fragilidades encontradas e vivenciadas no cotidiano escolar pelos professores.

Uma sugestão bastante interessante feita por uma professora participante da pesquisa foi o pedido de atenção em usar ensino e aprendizagem como dois processos separados, pois, segundo a reflexão dessa professora, não necessariamente o ensino leva a aprendizagem. Pediu para que fosse utilizado o termo processo de ensino e de aprendizagem.

A ideia de construir um guia ficou mais evidenciada quando dois professores pediram para adicionar na proposta a explicitação das teorias utilizadas, pois embora houvesse menção a epistemologia da práxis e ao materialismo histórico dialético (MHD), seria útil fornecer uma breve explicação ou referência bibliográfica para que os usuários do guia pudessem compreender melhor essas bases teóricas. Essa sugestão se transformou em uma unidade do guia pedagógico.

Foi sugerido também a inserção de temáticas compatíveis não apenas com o EMI, mas também com o ENEM, fazendo uma relação entre eles. Foi proposto uma organização inicial dos conteúdos e atuação dos professores por eixos temáticos, tais como ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, e humanidades, apresentando-se como um alicerce fundamental para a instrução pedagógica. Tal disposição, disse a participante da pesquisa, oferece um panorama claro e abrangente aos educadores, facilitando a construção de estratégias de ensino e aprendizagem integradas e interdisciplinares. Ficou explícito o desejo de que a formação proposta ocorresse numa estreita relação com os conteúdos das disciplinas e estratégias de aulas, com acompanhamento sistemático do fazer pedagógico. Não desconsiderando a importância desse tipo de formação, a possibilidade dessa temática foi inserida no plano de formação construído nesta pesquisa. Apesar desta sugestão ter sido feita apenas por uma participante, foi considerado relevante adicionar no planejamento de formação, como uma possibilidade de ampliar os temas propostos nas formações, a partir dessa necessidade apresentada.

Também a pedido de uma professora, foi inserido no planejamento de formação a participação de outras coordenações nas formações oferecidas, desenvolvendo assim um trabalho coletivo entre todas as coordenações de ensino, não sobrecarregando a coordenação pedagógica e nem minimizando a importância das outras coordenações da instituição, que têm muito a contribuir em um processo de

formação, como por exemplo o NAPNE<sup>2</sup>. O reconhecimento da experiência desses setores foi apontado como uma necessidade de atuação aproximada dessas coordenações com os professores, alcançando um leque maior de possibilidades de estudos e aprendizagem.

A proposta sugerida de formação continuada foi um caminho construído a partir das experiências, contribuições e das escutas da realidade vivida pelos professores, embasada em uma perspectiva histórica dialética de conhecimentos, fundamentados na formação humana integral, possibilitando ampliar o significado e o sentido das formações continuadas. Assim, o planejamento de formação buscou se alinhar com os objetivos dos Institutos Federais e, com isso, construir o novo, sem desmerecer os já existentes. Foi nessa perspectiva que se possibilitou a todo o coletivo dos participantes da pesquisa a colaboração de uma nova proposta de formação continuada, através dos questionários e escutas sensíveis, em uma relação dialética na qual se buscou atender a todas as necessidades dos professores participantes, tendo a prática docente como ponto de partida e de chegada da nova proposta.

A partir da leitura e análise dessas contribuições, construiu-se um guia pedagógico. Esse guia, pronto e formatado, foi enviado, por e-mail, aos professores participantes da pesquisa para apreciação e validação do produto. Junto com o guia, foi enviado também o último questionário. No corpo do e-mail foi explicado que o participante deveria fazer a leitura atenta do guia, para só depois responder o questionário.

Dentro do esperado, identificamos nas respostas escritas dos participantes reflexões conscientes e críticas sobre a formação continuada construída a partir da práxis. Antes de dar continuidade, é importante ressaltar que o intervalo entre o segundo questionário (aquele que continha uma única questão) para esse último foi de mais de sessenta dias, devido às férias dos professores.

Esse último questionário continha cinco questões, foi respondido por nove participantes, e teve como objetivo validar ou não o produto. É possível visualizá-lo ao fim da dissertação, no Apêndice B.

A primeira pergunta indagava o que o participante achou do produto, tendo como alternativas: muito importante, importante e pouco importante, validando ou não

---

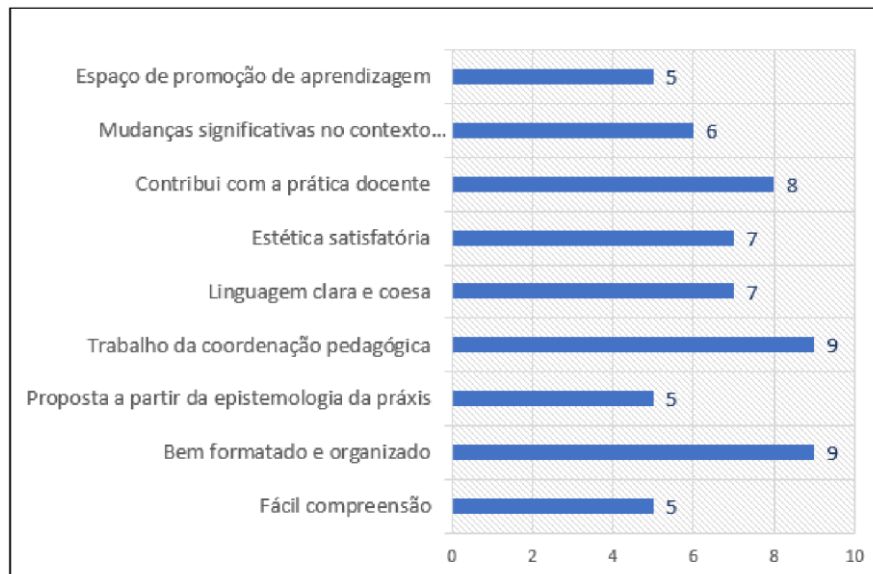
<sup>2</sup> NAPNE - Núcleo de apoio a pessoas com necessidades específicas, que tem como objetivo contribuir com os professores no desenvolvimento acadêmico dos estudantes com necessidades específicas.

o produto. Uma outra pergunta pedia para os participantes assinalarem as opções que caracterizavam o produto, se referindo a: formatação, organização, estética, linguagem, compreensão, se a proposta contemplava a epistemologia da práxis, se contribuiria com o trabalho da coordenação pedagógica e com a prática do professor, se essa proposta de formação apresenta-se como um espaço de promoção de aprendizagem, e por último, se poderia gerar mudanças significativas no contexto educacional em que os professores estão inseridos. A terceira questão se referiu ao que favorece a formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis, sendo as opções: o compartilhamento de experiências, a produção de conhecimentos, reflexões sobre a prática docente, e possibilidades de transformação da realidade escolar em que atua. Caso o participante colocasse “não” para alguma dessas opções, foi pedido que ele explicasse o motivo da negativa. Na penúltima, a pergunta foi objetiva, sim ou não se o participante identificou na proposta o tripé prática-teoria-prática transformada. E por último, qual a maior contribuição que esse produto poderá oferecer no contexto educacional.

Conforme dito anteriormente, a primeira pergunta deste terceiro questionário era objetivamente para validar ou não o produto, onde eles assinalaram entre as opções muito importante, importante e pouco importante. Dos nove participantes da pesquisa, 5 assinalaram como muito importante, três como importante e um participante assinalou como pouco importante.

A segunda questão iniciou com a explicação de que o guia pedagógico foi construído a partir dos estudos realizados com os professores participantes da pesquisa e tem como objetivo oferecer um planejamento de formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis. A partir dessas considerações, os participantes deveriam assinalar as características que eles consideram possuir neste produto. Podemos observar essas características no quadro abaixo:

Quadro 03 – Características do Produto.



Observa-se que foi unânime o entendimento que este produto poderá contribuir com o trabalho da coordenação pedagógica da instituição, assim como foi unânime também que o produto está bem formatado e organizado. As demais características também tiveram um aceite relevante, segundo a análise da pesquisadora. Observamos que as características: fácil compreensão, contemplação da proposta com a epistemologia da práxis e a formação como espaço de promoção de aprendizagem foram as menos assinaladas.

Diante disso e antes de darmos continuidade as análises das questões do último questionário, é importante e necessário fazermos um paralelo dessas características menos assinaladas com a última questão, que foi aberta, e que perguntou qual a contribuição do produto para a prática docente, e também com a quarta questão que perguntou se os participantes identificaram no produto o tripé prática-teoria-prática transformada.

Na quarta questão, que questiona se os participantes identificaram o tripé prática-teoria-prática transformada, 7 participantes disseram que sim, um participante criou e assinalou a alternativa talvez, e um respondeu que não identificou. Nesse paralelo das questões, sete participantes identificaram o tripé da práxis na formação proposta, porém apenas cinco participantes contemplaram a epistemologia da práxis na formação proposta (uma das características para ser ou não assinalada na questão 2), o que nos leva a compreender que dois participantes não fizeram a relação do tripé prática-teoria-prática transformada com a epistemologia da práxis, apesar deste

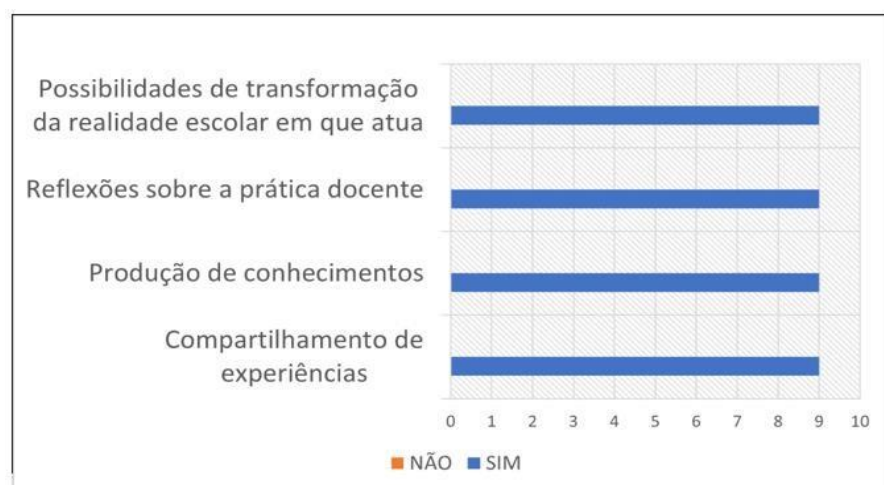
conceito estar sublinhado em uma das unidades do guia pedagógico. Consideramos, então, que as definições e acepções do que seja epistemologia da práxis, encontrada no guia pedagógico ou não foi suficiente para fundamentar a relação entre práxis e o tripé prática-teoria-prática transformada, ou não houve uma plena compreensão desses dois participantes em relação ao conceito sinalizado no guia.

Antes de seguir adiante, é importante dizer que houve diálogo entre a pesquisadora e o participante que criou e assinalou a alternativa “talvez” na quarta questão. Nesse diálogo, o participante informou que marcou essa opção porque não conseguiu compreender o conceito do tripé prática-teoria-prática transformada. Porém é importante ressaltar que na questão dois ele assinalou como uma das características do produto a “contemplação da epistemologia da práxis no produto”.

Fazendo outro paralelo, na quinta questão (a questão aberta) sete professores enfatizaram a importância dessa formação como um espaço coletivo e colaborativo de aprendizagem entre os professores, porém na segunda questão apenas 5 participantes assinalaram essa característica da formação ser um espaço de promoção da aprendizagem. Interpretando essa diferença, abraçada na análise do discurso, podemos compreender que apesar da formação proposta no produto educacional propiciar um espaço colaborativo e coletivo de aprendizagem, não temos a garantia que essa formação irá promover a aprendizagem entre os professores.

Caminhando para a análise da terceira questão do último questionário, apontamos o quadro abaixo para dar destaque às respostas dos participantes:

Quadro 04 - O que a formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis pode oferecer aos professores em formação.



Observamos que a resposta “sim” foi unânime em todas as possibilidades e para todos os professores participantes da pesquisa. Algo curioso que aconteceu nesta terceira questão é que mesmo que tenha sido pedido para explicar a resposta apenas em caso de negativa, três participantes explicaram suas respostas, mesmo elas sendo afirmativas, contribuindo ainda mais para a pesquisa. Apontaremos algumas dessas contribuições dos participantes, sem identificá-los, e colocaremos entre aspas já que o registro é deles:

“O processo de reflexão acerca da própria prática docente, de forma coletiva, por meio do olhar crítico a essa prática concreta, gera alternativas, reconduções e novas orientações para a atuação”.

“Com novas compreensões acerca da prática docente, novas formas de atuação também são geradas, contribuindo para uma nova realidade escolar”. “Pode ser um espaço privilegiado de compartilhamento de experiências se tanto a mediadora quanto o grupo participante entenderem que não é uma competição e nem o momento de ensinar os colegas como fazer. É uma troca, onde tanto os docentes mais experientes quanto os menos experientes podem contribuir e somar. Eu tenho vinte anos de sala de aula e gostaria muito de saber mais sobre como meus colegas organizam seu trabalho, para repensar o que faço e incluir o que achar que faz sentido na minha prática”.

“O compartilhamento de experiências e a troca de ideias, leituras, práticas, pode ser uma ótima chance de contribuir para a produção de conhecimento docente, quase sempre feito de maneira solitária”.

Observamos nessas falas uma necessidade e até anseio dos professores por uma forma de realizar o trabalho docente de forma coletiva, que, em sua essência é coletivo, pois vários professores formam um mesmo aluno sincronicamente, porém as condições tradicionais de trabalho docente o colocam de forma fragmentada junto a seus pares.

A quinta questão foi aberta, sendo a pergunta “Na sua opinião, qual a maior contribuição que esse produto educacional poderá oferecer no contexto

educacional?”. Importante enfatizar que a maioria dos participantes não se limitou a sinalizar apenas uma contribuição, mas mais de uma, porém a maioria ressaltou que essa formação se propõe como um espaço de produção de conhecimentos, de possibilidades de mudanças e saberes compartilhados entre os

pares. Para além, uma participante da pesquisa ressaltou que essa proposta “nos levará do senso comum ao senso crítico”, sinalizando, assim, uma outra contribuição que este produto poderá oferecer. Outra participante acredita que essa formação poderá “fortalecer o grupo em termos subjetivos”. Outras respostas interessantes; uma participante respondeu que este produto poderá contribuir “para a compreensão da epistemologia da práxis, aplicada na forma como é preconizada”. E um outro participante ressaltou a contribuição desse produto como “forma de escutar os estudantes e trabalhar suas palavras para que os professores os atendam da melhor forma possível”.

Nesta direção, a análise dos questionários aqui apresentados buscou colaborar na compreensão de como o produto foi construído e de como a pesquisa ganhou força a partir da participação ativa dos envolvidos. É nesse sentido que fizemos uma análise atenta e cuidadosa dos questionários, para, assim, entregarmos à sociedade um material fundamentado que viabilize a compreensão do objeto de estudo aqui proposto.

#### **4.2 Elaboração do produto educacional**

O produto educacional tem previsão no regulamento do ProfEPT, sendo considerado um instrumento que pode ser aplicável nos espaços formais ou nãoformais de educação em condições reais, com a perspectiva de melhorar o evento estudado, que no caso desta pesquisa, é a formação continuada.

Com o intuito de pensar uma proposta de formação continuada de professores que atuam no EMI do IFB Campus Samambaia pautada na epistemologia da práxis, o produto educacional, em formato de guia pedagógico, é um planejamento de formação continuada de professores a partir da epistemologia da práxis. É um guia por conter nele um caminho organizado e planejado de uma determinada ação a ser desenvolvida. É pedagógico por estar relacionado ao processo de ensino e de aprendizagem de uma instituição escolar. Essa diretriz se torna premente por considerar que apesar de já haver uma proposta de formação continuada para professores no campus Samambaia, ainda há outra possibilidade de formação, como proposto no estudo desta pesquisa.

Importante enfatizar que apesar desse guia ter sido construído com os professores participantes da pesquisa, interpretando suas reais necessidades em relação a formação continuada, esse guia é destinado para os profissionais do ensino cuja uma de suas atribuições seja planejar, oferecer e executar a formação continuada dos professores da instituição em que atuam. Para a pesquisadora, ninguém melhor que os próprios professores para construir uma formação que realmente faça sentido, e por isso eles foram escolhidos para serem os participantes da pesquisa.

A escolha do guia pedagógico como produto educacional relaciona-se ao fato de aproximar a pesquisa a um formato que acolhesse esse estudo, de forma clara, simples, didática e pedagógica, a fim de servir ao usuário como um conjunto de orientações importantes para uma nova proposta de formação de professores com embasamento teórico. Portanto, o guia possibilita um amplo alcance de informações e conhecimentos produzidos ao longo da pesquisa, construído a partir de caminhos não aleatórios, isto é, por caminhos com significados, onde uma unidade ajuda a compreender a próxima unidade e assim por diante. É importante ressaltar que apesar da pesquisadora, ainda no projeto de pesquisa, já ter sinalizado o guia pedagógico como uma possibilidade de produto educacional, este guia foi realmente afirmado ao longo da pesquisa, quando os próprios professores participantes caracterizaram a necessidade da construção de um guia pedagógico como uma ferramenta que possibilitasse a exposição de um planejamento de reflexão da prática docente a partir da prática-teoria.

Assim, a materialização deste trabalho adotou as três fases do método dialético de construção do conhecimento: prática-teoria-prática repensada. Ressaltamos que a prática pedagógica não pode negar a teoria que a fundamenta.

Esse produto educacional está alinhado com um dos objetivos específicos da pesquisa: “elaborar uma proposta de formação continuada de professores que atuam no EMI do IFB Campus Samambaia, tendo a unidade teoria e prática (práxis) como eixo norteador dessa formação”. E está alinhado também com as fases da pesquisa participante, metodologia utilizada nesta pesquisa. Retomando Gil (2002), na pesquisa participante a ação não é obrigatória, mas é necessário construir um plano de ação na pesquisa, ainda que teórico. Neste estudo, este plano de ação foi construído com os participantes da pesquisa e resultou num planejamento de

formação continuada de professores, pensada a partir da epistemologia da práxis, no formato de guia pedagógico.

Nesse sentido, observa-se que, devido aos prazos característicos de um programa do mestrado no qual essa pesquisa se vincula, não houve tempo hábil para colocar em prática o planejamento de formação, mas que apesar disso ele foi construído a partir da prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa e fundamentado cientificamente a partir da teoria. Nessa perspectiva, o guia pedagógico, conforme veremos a seguir, teve como ponto de partida a prática docente, e como ponto de chegada a prática docente, porém uma prática que deve ser repensada a partir dos encontros pedagógicos com seus pares, em momentos coletivos de reflexão crítica, consciente e intencional. Torna-se necessário que, a partir daí, os profissionais responsáveis em oferecer formação continuada, ao fazerem uso desse guia, desenvolvam na prática os encontros formativos e mediações a fim de que possam realmente ser proporcionadas possibilidades de os professores transformarem sua realidade escolar.

Para a construção desse produto, os questionários como instrumentos de coleta de dados foram essenciais, tomando posição importante frente às possibilidades de mudanças, a fim de pensar e repensar a formação continuada de professores que atuam no EMI. Desse raciocínio, e tendo como base o primeiro questionário (Apêndice A), nasce o protótipo do produto educacional, ainda não formatado, conforme veremos a seguir:

## **Produto educacional**

### **Orientações gerais para a construção de uma proposta de formação continuada para os professores que atuam no EMI, pensada a partir da epistemologia da práxis.**

O produto “Planejamento de uma formação continuada em serviço a partir da epistemologia da práxis” tem o objetivo de apresentar uma proposta de formação continuada aos professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio. Busca-se, nessa proposta, considerar a formação humana integral, os fundamentos do ensino médio integrado e a epistemologia da práxis como eixo formador, sendo a práxis a unidade prática-teoria, onde a prática e a teoria se dialogam em um movimento intencional de transformação da realidade objetiva, oferecendo possibilidades de mudanças sociais e do próprio sujeito. Nessa direção, práxis implica a “atividade de um sujeito intencional e social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (Silva, 2016, p. 8).

O que esse produto suscita é uma formação continuada de professores sustentada na reflexão teórica contínua sobre a prática, ou seja, em uma concepção referenciada pelo tripé prática-teoria-prática, cuja gênese é a epistemologia da práxis.

A oferta de formação continuada em serviço é uma das principais atribuições da coordenação pedagógica da escola e para isso é necessário que esta coordenação tenha uma escuta sensível e o olhar atento às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar pelos professores e as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem. A partir daí, a coordenação pedagógica poderá proporcionar um caminho de formação continuada em serviço que possibilite realizar uma ampla reflexão articulada a fundamentação teórica e à prática docente sobre temáticas que estão presentes no cotidiano escolar.

Nessa direção, a escola torna-se um locus privilegiado de formação, baseada em um conjunto de ações articuladas, definidas e planejadas intencionalmente pela coordenação pedagógica, que possam promover mudanças na realidade escolar, pensadas nas necessidades, inquietações e anseios dos professores. Assim, a formação na escola torna-se um espaço onde os professores possam discutir sobre

suas práticas compreendendo a ideia de permanente continuidade de sua formação profissional e uma alternativa a modelos estacionados em práticas e/ou teorias descontextualizadas e alheias aos problemas enfrentados na escola.

Ao analisar os questionários respondidos pelos professores participantes da pesquisa do IFB Campus Samambaia que atuam no EMI buscou-se entender os sentidos que os professores, que já participaram de formação continuada oferecida pelo campus, atribuem a essa formação, e como seria, para eles, uma formação continuada que faça sentido no cotidiano da prática pedagógica. De acordo com a análise desses questionários, os professores participantes da pesquisa sublinharam (1) a importância da formação continuada como atividade fundamental; (2) o baixo impacto das formações realizadas; (3) a ausência de formação específica para o ensino médio; (4) a descontinuidade da formação; (5) o aligeiramento das formações oferecidas; (6) a proposta de formação no formato de curso; (7) a escola como lócus de formação continuada; e (8) o ensino a distância como uma metodologia de formação continuada.

Nessa perspectiva, fundamentamos uma proposta de formação que atenda às necessidades concretas sentidas pelo grupo, onde só é possível por meio de uma formação construída para e com a participação dos próprios professores, tendo como base a epistemologia da práxis. Essa epistemologia se apoia no materialismo histórico dialético como um método de conhecer, compreender e transformar a realidade concreta dos estudantes e professores.

É importante pontuar que, quando falamos em transformação da realidade concreta, entende-se esta como uma decorrência da formação do sujeito que compreende a realidade a sua volta e o seu papel ativo na criação dessa realidade. Na educação escolar, essa formação ocorre sob a responsabilidade do docente, que ao realizar seu trabalho, também se transforma nesse processo. Dessa forma, é importante que o docente compreenda as fragilidades da realidade da educação brasileira e sobre suas práticas pedagógicas de forma contínua, pensando sempre na comunidade escolar em que atua e na comunidade escolar que precisa e deseja transformar.

A intenção dessa proposta de formação continuada em serviço é proporcionar aos professores momentos coletivos de reflexão sobre sua prática, de forma intencional e contínua, fundamentando-a no conhecimento científico, ampliando

referências, de forma contextualizada com a sua vivência escolar. Esta proposta apresenta-se como uma nova possibilidade de formação, não excluindo ou substituindo as demais, já oferecidas na instituição.

Assim, está sendo entregue a cada um dos participantes da pesquisa uma proposta de formação continuada em serviço, baseada nas inquietações e sugestões apresentadas nos questionários respondidos, para uma leitura inicial crítica. Ao final da apreciação desta proposta, você, professor(a) participante da pesquisa, deverá registrar suas impressões respondendo a uma pergunta:

- Você propõe alguma alteração que considere relevante para melhorar essa proposta? Qual?

As respostas dessas questões serão importantes para a consolidação de uma proposta de formação social crítica e coletiva, construída nesta pesquisa, baseada na epistemologia da práxis, partindo do pressuposto que a principal matéria prima da formação continuada na escola é a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

### **Estrutura do planejamento da FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS.**

Organizar uma formação continuada de professores na perspectiva da práxis não é uma tarefa trivial, pois é necessário colocar a prática intencional do professor como conhecimento, produção histórica e social, em um movimento dialético entre teoria e prática, não reduzindo a uma proposta de aquisição de competências e habilidades. Essa formação deve possibilitar ao docente uma análise sobre sua própria prática, sobre seu agir pedagógico no contexto da realidade da educação escolar brasileira e suas responsabilidades perante a comunidade escolar a qual pertence. É na busca em se estabelecer um diálogo entre teoria e prática que se dá a práxis docente. Nesse sentido, a formação continuada é um ato de intervenção na realidade escolar, aspirando mudanças sociais de forma contínua e não fragmentada.

Na proposta de formação continuada de professores em serviço, a coordenação pedagógica busca assumir seu papel de formador e articulador das atividades formativas do grupo de professores, fortalecendo o protagonismo da coordenação pedagógica na formação continuada de professores em serviço, onde a prática

pedagógica é o ponto de partida e de chegada das ações formativas, a práxis (unidade teoria e prática) o eixo central dessa formação e o materialismo histórico dialético como o método que compreende a existência dos seres humanos dentro de um contexto histórico e de acordo com as relações materiais da sociedade humana, onde o indivíduo, ao tomar consciência da sua própria realidade, é capaz de transformá-la, sendo sujeito da sua própria história.

Uma formação continuada de professores que tenha como objetivo a realidade concreta pensada e conseqüentemente a aprendizagem dos estudantes, exige intencionalidade e aprofundamento nos estudos, visto que o estudo superficial ou informativo de um tema não produz possibilidades de transformação da realidade dos educandos a partir da prática pedagógica do professor. Assim, é necessário que a formação continuada seja planejada e organizada pela coordenação pedagógica em conjunto com os professores, através da construção de um plano de formação, que tenha como intenção estruturar, organizar e orientar o percurso formativo a ser desenvolvido, contemplando a realidade dos professores do EMI, articulado com o projeto político pedagógico da escola, privilegiando a articulação entre teoria e prática em um processo contínuo de formação docente.

Com esse olhar, a construção do plano de formação deve ter como pano de fundo um projeto de escola e de sociedade que se pretende construir, voltado para a importância do papel do professor no processo de aprendizagem significativo dos estudantes, proporcionando ao trabalhador docente espaços coletivos de saberes e práticas para que ele possa refletir com fundamentação teórica sobre a prática pedagógica em seu cotidiano, provocando possibilidade de mudança qualitativa na realidade concreta escolar. Uma formação sustentada na colaboração, construção coletiva de conhecimentos e interação entre os pares, mediada pela coordenação pedagógica da escola.

### Étapas do plano de formação continuada em serviço:



#### 1a Etapa - Identificar as demandas de formação.

A formação continuada de professores em serviço, na perspectiva da epistemologia da práxis e do materialismo histórico dialético, tem como objetivo colaborar na construção de alternativas para os impasses e problemáticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, para a formação fazer sentido para os professores, a primeira ação é identificar as demandas de formação. É importante enfatizar que nem todas as inquietações pedagógicas requerem formação continuada, nesse sentido é importante reconhecer primeiramente se a inquietação apresentada pelos professores demanda uma formação ou uma outra ação pedagógica.

A coordenação pedagógica, a partir de um levantamento de dados, deverá reconhecer e compreender as inquietações e fragilidades dos professores que atuam no EMI, com base na escuta do grupo docente e discente no cotidiano escolar. Está sendo considerado construir um processo de formação que proporcione mudanças pedagógicas, e para isso não é possível basear as demandas de formação em suposições ou no achismo, mas sim em bases materiais concretas, a partir de uma análise crítica da realidade objetiva da escola.

**2ª Etapa - Priorizar um tema central, convidar os professores para participarem da formação e construir uma sequência formativa de conteúdos.**

Ao analisar as demandas de formação, a coordenação pedagógica irá reconhecer as questões que precisam ser discutidas coletivamente na formação continuada e quais conhecimentos podem contribuir para que os professores possam superar suas inquietações, e a partir daí priorizar um objeto de estudo, isto é, um tema central para iniciar o plano de formação. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar tornase um objeto de pesquisa e sobre ele produz-se conhecimento coletivo e crítico.

Para priorizar um objeto de estudo, a coordenação pedagógica deve adotar como critério o tema que apresenta ter mais possibilidade de gerar uma maior transformação na realidade escolar e que irá repercutir de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Escolher um tema é uma decisão e um direcionamento importante para que a formação proporcione um momento de reconhecer, discutir, compreender e transformar a realidade escolar. O papel da coordenação pedagógica é tornar o objeto de estudo uma potencialidade de repensar a escola e o processo de ensino e aprendizagem, onde o professor possa compreender, discutir e produzir conhecimentos coletivamente sobre como o estudante aprende, os fatores externos e internos que influenciam na sua aprendizagem e o papel social docente.

A formação do grupo de professores deve nascer dos desafios comuns enfrentados em sala de aula e que serão objeto de estudo na formação. Assim, ao escolher um tema central, a coordenação pedagógica deve buscar em seus registros, os professores que apresentaram as mesmas necessidades de formação sobre tal tema, e a partir daí convidá-los para participarem do grupo de formação. A coordenação pedagógica não deve escolher um tema central de forma aleatória, mas

sim um tema que vai fazer sentido para os professores, que têm existência real, e que seja reconhecido por eles próprios como necessidade.

Cabe destacar que, nessa etapa, irá se buscar professores que estudam/ pesquisam a temática da formação para contribuir com o planejamento, primeiramente dentro do próprio grupo alvo da formação, e, se necessário, para além dele.

O tema central será desdobrado em uma sequência formativa de conteúdos, a partir do objetivo que se pretende alcançar durante a formação. A sequência formativa de conteúdos propõe um aprofundamento nos estudos, e por isso deve ser previamente planejada, diretamente vinculada ao tema central, possibilitando assim, realizar encontros regulares, intencionais e interdependentes, a partir da unidade teoria e prática. Nesse sentido, a inquietação sai da sala de aula, é convertida em um conteúdo formativo, sendo esse conteúdo abordado por meio de estratégias pedagógicas que levam a discussão coletiva, a compreensão e a construção de alternativas, voltando para a sala de aula repensado e transformado.

A quantidade de encontros de formação dependerá da quantidade de conteúdos desdobrados a partir do objeto de estudo, ou seja, do tema central.

### **3ª Etapa - Reelaborar o planejamento da formação com os professores.**

Depois de escolhido o tema central, de convidar os professores a participarem do grupo, e construir a sequência formativa dos conteúdos, a coordenação pedagógica deve enviar para os professores o planejamento de formação, para que eles possam aprimorar a proposta crítica da formação, posicionando e apresentando novas possibilidades de inserção ou retirada de conteúdos formativos.

Após as atualizações necessárias, a coordenação pedagógica irá apresentar para os professores o planejamento dos conteúdos de cada encontro, para que assim todos possam se preparar para os encontros pedagógicos, trazendo leituras e reflexões sobre as temáticas propostas.

### **4ª Etapa - Encontros de formação pedagógica.**

Em cada encontro será trabalhado um conteúdo formativo articulado com o tema central, baseado na prática pedagógica do professor, organizado pela coordenação pedagógica. A prática pedagógica constitui-se como objeto do

conhecimento, e cada encontro como uma atividade que tem como fim a transformação da realidade escolar.

O sujeito responsável pela realização dessa formação, ao dialogar com os professores, caminhando em uma perspectiva intencional de ação para uma discussão, reflexão e transformação da realidade escolar a partir da prática pedagógica, tenta-se construir coletivamente a práxis. Nesse sentido, tomamos a epistemologia da práxis como uma teoria do conhecimento capaz de trazer elementos importantes e necessários para a formação continuada de professores, posicionando a prática docente como ponto de partida e o ponto de chegada dessa formação. Essa compreensão se faz necessária devido ao que se pretende atingir no contexto educacional, ou seja, a prática docente na e para a formação humana integral a partir dos fundamentos do ensino médio integrado.

Durante os encontros, os professores devem ser desafiados e sensibilizados a perceber as relações entre os conteúdos formativos e seu cotidiano escolar, de forma que o professor possa contextualizar dentro da sua disciplina os conhecimentos (re)construídos na formação.

Em cada encontro, inicialmente, o grupo faz uma análise do objeto de estudo apresentado, trazendo para a discussão a sua prática pedagógica, a partir da sua realidade concreta. Em um segundo tempo, a discussão da prática pedagógica é ampliada numa relação de interdependência com a fundamentação teórica, construindo, assim, novas bases de interpretações do cotidiano escolar, aproximando a prática com a teoria, em um movimento dialético de produção de conhecimentos. Ao retornar para a sala de aula, a prática docente, agora repensada, poderá transformar a realidade escolar em que vive. Desta maneira, cada encontro constitui-se como uma atividade de estudo capaz de gerar novas interpretações e elaborações da realidade escolar.

Dentro dessa lógica, ao conhecer a temática de cada encontro, o grupo deve assumir o compromisso coletivo de se aproximar com o próximo objeto de estudo a partir de pesquisas bibliográficas que se relacionam com o tema. Assim, podemos compreender que a pesquisa vai sempre se encontrar com a prática pedagógica, que é o ponto de partida de todo o estudo.

### **5ª Etapa - Para além da formação continuada.**

Ao final dos encontros formativos, compreende-se que a formação continuada de professores em serviço não pode transformar toda uma realidade escolar, mas compreende que é possível mudar, reforçando a importância da tarefa pedagógica dos docentes e de toda a escola envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, os conhecimentos produzidos pelo grupo foram elaborados na tentativa de se tomar posição frente às mudanças necessárias no cotidiano escolar em que vivem. É nesta etapa que a formação continuada - no sentido mais abrangente do termo - desempenha um importante papel.

A finalização da formação não se esgota em mera passividade, mas ao contrário, implica na oportunidade de disseminação dos conhecimentos produzidos coletivamente durante os encontros, e no movimento dialético de novas possibilidades de discussões e ressignificações entre o grupo participante dos encontros, implicando numa revisão e reflexão crítica do cotidiano escolar em que atuam, para além da formação continuada vivida. Nessa direção, a formação não se encerra no último encontro formativo, mas se reinicia com novos grupos e novos objetos de estudo, no formato de ciclo.

Assim, a formação continuada de professores em serviço pensada a partir da epistemologia da práxis mantém-se enquanto professores e professoras tiverem preocupação em modificar sua realidade escolar, em possuir elementos que lhes permitam conhecer, interpretar e interferir na própria prática, de forma intencional e consciente, pensando na educação integral humana como seu principal objetivo.

Agora que você conheceu a minha proposta de produto educacional, por favor, responda à pergunta:

- Você propõe alguma alteração que considere relevante para melhorar essa proposta? Qual?

A partir das respostas da pergunta apresentada, reestruturamos a introdução, reconstruímos as etapas do planejamento de formação continuada baseada nas contribuições dos professores, acrescentamos duas unidades, sendo que uma delas diz sobre as bases teóricas que fundamentaram este produto, formatamos, e construímos, assim, um guia pedagógico. Percebe-se que no protótipo não havia uma fundamentação teórica sobre as bases da pesquisa e isso foi adicionado no guia

pedagógico a pedido de alguns professores participantes, argumentando ser importante essa explicação. Ressaltamos aqui que o guia foi formatado pela própria pesquisadora, devido à falta de recursos financeiros para tal.

Nessa direção, atendemos as contribuições dos professores participantes da pesquisa no sentido de deixar essa proposta mais contextualizada com a realidade escolar em que eles atuam e que pretendem transformar, a partir da sua prática pedagógica, em coletivo com seus pares.

Compreender esse primeiro passo da construção do produto educacional, que foi o protótipo, é importante para reconhecer as dimensões ética, estética e técnica do guia pedagógico e os seus processos de mudanças para a sua configuração atual. Assim, o guia foi entendido pelos participantes da pesquisa como uma ferramenta de ação humana transformadora, constituído por uma nova forma de pensar a formação de professores, nutrido de fundamentação teórica, e que quando for colocado em prática poderá ajudar os docentes a transformarem a realidade educacional em que vivem. Dito isto, o produto que foi validado pelos professores participantes, e considerado pela maioria do grupo como um produto muito importante, se encontra disponível no Apêndice D desta dissertação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos, desde o início da pesquisa, que a relevância das formações continuadas para professores que atuam no 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. Assim, pesquisamos como essa epistemologia pode contribuir com a formação continuada dos professores, construindo um novo olhar sobre essa formação, através da produção coletiva de conhecimentos do grupo de professores participantes da pesquisa.

A beleza da pesquisa participante, alinhado ao método de Bakhtin, ao materialismo histórico dialético e a epistemologia da práxis, permitiu provocar o grupo com o objetivo de envolvê-los na produção do conhecimento e da realidade escolar em que atuam, tendo sempre como foco os estudantes e a sociedade que querem formar. Paulo Freire já falava da boniteza do aprender e do ensinar, e aqui, encontramos a beleza também nos procedimentos metodológicos utilizados que foram capazes de oferecer possibilidades de mudanças na forma de planejar a formação continuada docente.

Os instrumentos de coleta e análise dos dados ofereceram a possibilidade de os sujeitos participantes da pesquisa repensarem e construir uma formação continuada que realmente fizesse sentido para eles, que fosse capaz de promover momentos coletivos de reflexões e de transformação, a partir de novas interpretações e ressignificações da formação continuada de professores.

O objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados e foram contemplados no referencial teórico e no produto educacional.

O referencial teórico, em 4 subseções, contemplou contribuições importantes para a discussão da temática, trazendo elementos para a compreensão da epistemologia da práxis e como essa epistemologia pode contribuir na formação continuada de professores em serviço que atuam no EMI. Assim, na primeira subseção 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. Na subseção 2, 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 dominam mais nas formações oferecidas nas instituições escolares. Na terceira subseção, conceituamos a epistemologia da práxis a partir do ideário pedagógico como ponto de partida para a compreensão da próxima subseção e 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. Este estudo foi fundamental para a elaboração e construção do produto educacional.

O produto educacional “Planejamento de formação continuada de professores a partir da epistemologia da práxis” foi construído junto com os professores participantes da pesquisa, por compreendermos que seria um produto relevante na produção do trabalho docente, atuando na transformação da própria realidade, possibilitando o agir e o refletir criticamente. Esse produto, em formato de guia pedagógico, foi validado pelos participantes da pesquisa como um instrumento que auxiliará os pedagogos e pedagogas da instituição escolar, responsáveis em oferecer formação continuada, a fortalecer o coletivo de professores na produção de conhecimentos e na transformação da realidade escolar.

O problema desta pesquisa referiu-se ao pensar a formação continuada de professores em serviço no sentido da práxis, e foi respondido de forma crítica ao longo deste estudo, considerando que a superação de formações continuadas hegemônicas só será possível a partir de uma epistemologia que proporcione a produção de conhecimentos, ultrapassando o imediatismo e a superficialidade. Assim, a epistemologia sugerida, estudada e abraçada nesta pesquisa foi a epistemologia da práxis.

Apesar da questão problema ter sido respondida ao longo da pesquisa, ficou sinalizada pelos professores participantes que esta temática, embora não seja nova, merece continuar sendo discutida devido a sua complexidade e importância, e que a proposta de formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis apresentada nesta pesquisa deve continuar sendo investigada e aprimorada, sempre no sentido de contribuir com o trabalho dos professores.

Importante ressaltar que esse resultado já era esperado, visto que como já dito na seção sobre a metodologia utilizada, a própria pesquisa participante presume que novos diálogos e novas pesquisas devem acontecer a partir do plano de ação

construído. Assim, o estudo dessa temática não está acabado, mas ao contrário, em plena forma de continuar sendo estudado e pesquisado.

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 com reais possibilidades de transformação da comunidade escolar em que atuam.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ed.São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Psicologia aplicada à administração de empresas**. Psicologia do Comportamento Organizacional. São Paulo: Editora Atlas, 2005.
- BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. In: CÁSSIO, Fernando (organizador).**Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, SP: Boitempo, 2019, p.115-120.
- BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1. p.1.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 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, n.,p 1-14, 2019.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista** , IFES, v.2, n.2,p 6-19, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- 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. (Orgs.). **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. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.60-77.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Altas, 2002.

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.

KLEINMAN, Paul. **Tudo o que você precisa saber sobre a psicologia**. São Paulo: Editora Gente, 2015.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes (2012). **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente**. **Dissertação de Mestrado**. Brasília: Universidade de Brasília.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Epistemologia da práxis: referência para a construção de proposta de formação continuada de professores. In: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (organizadora). **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p.50-51.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano, São Paulo, Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus, São Paulo, Boitempo, 2005. (Coleção Marx- Engels)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

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 pósgraduação no Brasil. **Revista Educação UNISINOS**, v.5, n.9, p. 79-101, Ijuí, 2004.

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

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

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 (organizadora).**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.

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

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

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

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.125.

ROCHA, T. L.Da racionalidade técnica ao professor reflexivo.**Cadernos da Fucamp**, v.13, n.18, p.119-127/2014.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. Recife: PPGE/UFPE, 2010.

SILVA, Ânderson Jéus da. Pedagogia histórico crítica na educação científica: apontamentos para a formação de professores de química no contexto da epistemologia da práxis. In: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (organizadora).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. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas. Brasília:Universidade de Brasília/UnB, FE, 2011.

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

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação contínua docente como questão epistemológica**. XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira, Cuiabá, agosto 2016.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez, 1987.

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

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3).

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1

Convido você a participar do questionário proposto, o qual é um instrumento de coleta de dados que será utilizado na pesquisa “A epistemologia da práxis e a formação continuada de professores: desafios e possibilidades”. A autoria é da mestranda Juliana Pereira Garcia, aluna do programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, sob a orientação da professora Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as possibilidades da epistemologia da práxis na formação continuada em serviço de professores que atuam no ensino médio integrado (EMI) do IFB Campus Samambaia.

O(a) senhor(a) já aceitou participar da pesquisa ao dar ciência e aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e por isso está recebendo este questionário.

Dados gerais:

( ) Docente da propedêutica

( ) Docente da área técnica

Ocupante de cargo de gestão/coordenação:

( ) SIM

( ) NÃO

1- O que você considera como formação continuada em serviço para o seu trabalho como docente do IFB Campus Samambaia?

2- O IFB Campus Samambaia se coloca como espaço para formação de professores?

( ) SIM

( ) NÃO

3- Caso já tenha participado de alguma formação continuada em serviço no IFB Campus Samambaia, considera ter sido útil para sua atuação como docente? Por quê?

4- As temáticas propostas nas formações continuadas oferecidas no IFB Campus Samambaia estão de acordo com a realidade da escola? Quais as temáticas e metodologias que já foram usadas nos encontros de formação?

5- Enquanto docente da instituição, você se sente contemplado(a) com as formações continuadas oferecidas? Justifique, por favor.

6- Qual tipo de formação continuada em serviço você considera que seria relevante para a sua prática docente?

7- Você sabe o que é práxis? Se sim, explique.

8- Você considera importante em uma formação continuada a prática ser orientada por uma teoria e a teoria ser pensada a partir da prática? Justifique.

9- Dê sugestões de como poderia ser desenvolvido a formação continuada em serviço no campus Samambaia para os professores que atuam no EMI.

### APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 3

Convido você a responder o terceiro questionário proposto, o qual é um instrumento de coleta de dados que será utilizado na pesquisa “A epistemologia da práxis e a formação continuada de professores: desafios e possibilidades”. A autoria é da mestrandia Juliana Pereira Garcia, aluna do programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, sob orientação da Profa. Dra Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima. O objetivo geral desta pesquisa é investigar as possibilidades da epistemologia da práxis na formação continuada em serviço de professores que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFB Campus Samambaia. **O objetivo deste questionário é avaliar e validar o produto educacional da pesquisadora.**

Dados gerais:

- Docente da propedêutica
- Docente da área técnica

Ocupante de cargo de gestão/coordenação:

- SIM
- NÃO

A partir da leitura anteriormente realizada do produto educacional, responda as seguintes questões:

1- Você achou o produto educacional:

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante

2- O produto educacional é um guia pedagógico construído a partir dos estudos realizados com os professores participantes da pesquisa e tem como

objetivo oferecer um planejamento de formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis. Marque as opções que julgar correspondente ao produto educacional apresentado:

- É de fácil compreensão.
- Está bem formatado e organizado.
- Contemplou a proposta de formação continuada a partir da epistemologia da práxis.
- Poderá contribuir com o trabalho da coordenação pedagógica.
- A linguagem é clara e coesa.
- A estética está satisfatória.
- Contribui com a prática pedagógica do(a) professor(a).
- Pode gerar mudanças significativas no contexto educacional em que os professores estão inseridos.
- Essa formação apresenta-se como um espaço de promoção de aprendizagem.
- Outro(s).

3- A formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis favorece:

O compartilhamento de experiências:

- SIM
- NÃO. Por quê?

A produção de conhecimentos:

- SIM
- NÃO. Por quê?

Reflexões sobre a prática docente:

- SIM
- NÃO. Por quê?

Possibilidades de transformação da realidade escolar em que atua:

- SIM

NÃO. Por quê?

4- Na formação proposta, você identificou o tripé: prática-teoria-prática transformada?

SIM

NÃO.

5- Na sua opinião, qual a maior contribuição que esse produto educacional poderá oferecer no contexto educacional?

### **APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)**

Prezado(a) Professor(a).

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A epistemologia da práxis e a formação continuada de professores: desafios e possibilidades”, de responsabilidade de Juliana Pereira Garcia, estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília - Campus Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima.

O objetivo da pesquisa é investigar as possibilidades da epistemologia da práxis na formação continuada em serviço de professores que atuam no Ensino Médio Integrado do IFB- Campus Samambaia.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, sendo-lhe assegurado que o seu nome não será divulgado, sendo mantido no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionários que serão enviados por e-mail ou de forma presencial, caso seja necessário. É para esse procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua contribuição é fundamental e convido você a responder às questões do questionário, tendo em vista os seguintes pontos: 1. Sua participação é voluntária; 2. Sua participação é anônima e todos os dados coletados serão tratados de forma agrupada, impedindo a identificação de respostas individuais. 3. Não há riscos de cunho físico, psicológico ou moral envolvidos na realização da tarefa.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para uma nova proposta de formação continuada em serviço pensada a partir da epistemologia da práxis.

Destacamos que você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar da pesquisa não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Esclarecemos que, posteriormente, os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de Dissertação de Mestrado disponibilizada na Biblioteca do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Brasília e que poderá ser acessada pelo repositório do próprio IFB, podendo posteriormente ser publicada na comunidade científica. Também estará disponível, como produto educacional da pesquisa, um guia no qual serão apresentados conceitos, concepções e propostas relativos à formação continuada de professores em serviço.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar por meio do telefone 61-98182-4545 ou pelo e-mail [juliana.garcia@ifb.edu.br](mailto:juliana.garcia@ifb.edu.br).

Caso a dúvida esteja relacionada à condução ética do estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do CEP/IESB). O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Telefone do CEP/IESB: (61) 3962-4682.

Endereço: Setor de Grandes Áreas Norte 609 – Quadra 609 Módulo D – Asa Norte, Brasília – DF, 70830-404.

Brasília, agosto de 2023.

Juliana Pereira Garcia

Mestranda ProfEPT

## APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto educacional é o resultado da pesquisa realizada no IFB Campus Samambaia, entre abril de 2022 e abril de 2024, como um plano de ação, cujo objetivo foi refletir sobre a epistemologia da práxis na formação continuada de professores que atuam no ensino médio integrado.

Organizamos este produto com base nos elementos essenciais para a formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis, estruturados no quadro II, e a partir da colaboração dos professores participantes da pesquisa, fundamentais para a construção deste material.

Este produto está vinculado a um estudo bibliográfico, abraçado no referencial teórico, alinhado com a pesquisa participante e fundamentado no materialismo histórico dialético, visto que os resultados que alcançamos vem de processos históricos.

Dedicamos este produto, no formato de guia pedagógico, a todos os profissionais envolvidos com a educação, especialmente aos pedagogos e pedagogas que têm como uma de suas atribuições planejar, organizar e oferecer formação continuada aos professores da instituição escolar em que trabalham. Assim, desejamos que ele seja útil, e que não seja visto como algo acabado, mas que possa gerar novos diálogos, novas interpretações e novas pesquisas, fortalecendo o sentido da formação continuada de professores a serviço de uma formação humana integral.



# GUIA PEDAGÓGICO

## Planejamento de formação continuada de professores a partir da epistemologia da práxis

**Juliana Pereira Garcia**

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves da Lima

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
INTRODUÇÃO .....	6
UNIDADE 1 - Bases teóricas.....	10
UNIDADE 2 - Formação continuada de professores .....	16
UNIDADE 3 – Proposta de formação continuada.....	21
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	38

## APRESENTAÇÃO

O produto “Planejamento de uma formação continuada de professores a partir da epistemologia da práxis” é um guia pedagógico que tem como objetivo apresentar uma proposta de formação continuada para professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio. Busca-se, nessa proposta, considerar a formação humana integral, os fundamentos do ensino médio integrado e a epistemologia da práxis como eixo formador. Entende-se a práxis como a unidade prática-teoria, onde a prática e a teoria se dialogam em um movimento intencional de transformação da realidade concreta, oferecendo possibilidades de mudanças sociais e do próprio sujeito. Nessa direção, práxis implica a “atividade de um sujeito intencional e social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (Silva, 2016, p. 8).

A presente proposta de formação continuada para professores da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, tendo a epistemologia da práxis como elemento estruturante, constitui-se um produto educacional vinculado à dissertação: “A epistemologia da práxis e a formação continuada de professores:

desafios e possibilidades”, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de pesquisa

Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. A partir da releitura das formações existentes, revisitando nas memórias as formações oferecidas, o que esse produto suscita é uma resposta à emergência de uma proposta de formação continuada alternativa às já existentes, originado pelos ideários da práxis pedagógica e pela construção coletiva dos professores participantes da pesquisa, visando a transformação da realidade concreta escolar.

É importante pontuar que, quando falamos em transformação da realidade concreta, entende-se esta como uma decorrência da formação do sujeito que compreende a realidade a sua volta e o seu papel ativo na transformação dessa realidade. Na educação escolar, essa transformação da realidade passa pelo trabalho docente, que ao ser realizado, além de transformar a realidade dos estudantes, também transforma o trabalho docente nesse processo. Dessa forma, é importante que o docente compreenda as fragilidades da realidade da educação brasileira e sobre suas práticas pedagógicas de forma contínua, pensando

sempre na comunidade escolar em que atua e na comunidade escolar que precisa e deseja transformar.

Para que este guia pudesse se concretizar, utilizamos, como instrumentos de coleta e análise de dados, questionários com o grupo de professores participantes da pesquisa, professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio, para fundamentarmos uma proposta de formação que atendesse às necessidades concretas sentidas pelo grupo, onde só foi possível por meio de uma formação construída para e com a participação dos próprios professores, tendo como base a epistemologia da práxis. Essa epistemologia se apoia no materialismo histórico dialético que é um método de conhecer, compreender e transformar a realidade concreta dos estudantes e professores.

Para a construção desse material educativo, reportamo-nos aos estudos de autores que dialogam com o tema, como: Freire (1997), Saviani (2021), Silva (2016,2018), Marx (1984), Vázquez (2011), Gramsci (1981), Kosik (1976), Frigotto (2015), entre outros.

O guia inicia com a introdução e em seguida está dividido em três unidades. A primeira tece sobre a epistemologia da práxis, seu conceito e desafios, propondo uma formação continuada de professores em serviço, em diálogo com o materialismo histórico

dialético, como bases da pesquisa, capaz de promover a aproximação da produção de conhecimento com a prática pedagógica dos professores no sentido da práxis. Na segunda unidade, discute-se o papel da coordenação pedagógica nos momentos de formação continuada em serviço e a importância dessa formação para os professores que atuam no ensino médio integrado, sob a perspectiva da práxis e da formação humana integral. E na terceira unidade, apresentamos uma proposta de formação continuada pedagógica construída coletivamente com os professores participantes da pesquisa, a partir da epistemologia da práxis, fundamentada no materialismo histórico dialético.



## INTRODUÇÃO

A formação continuada de trabalhadores ocupa uma posição importante na sociedade contemporânea devido a três

fatores fundamentais, como: os avanços tecnológicos, as mudanças sociais e uma maior participação dos sujeitos no processo produtivo.

A formação continuada faz parte de um percurso acadêmico necessário ao fortalecimento de qualquer profissão, uma vez que qualquer exercício profissional exigirá momentos de apropriação de elementos teóricos para a compreensão e a movimentação nesse mundo em constantes mudanças. No processo continuado de formação, a teoria dialogará diretamente com uma realidade concreta a fim de nela interferir provocando mudanças e avanços (Lagar, 2012, p. 71).

Nesse contexto, percebe-se a importância de discutir como a formação continuada se faz presente no cotidiano dos trabalhadores, especialmente dos trabalhadores docentes, na perspectiva de uma concepção onde as formações continuadas em serviço sejam coletivas e reflexivas, oferecendo aos docentes caminhos que proporcionem aprendizagens, o desenvolvimento dos educandos e a transformação do contexto educacional em que vivem. Quando falamos em formação continuada coletiva, não significa agrupar um conjunto de professores em um mesmo espaço físico, mas para além disso propor atividades em que o coletivo discuta, planeje e interaja em ideias e propostas de forma consciente e crítica visando à transformação da realidade escolar.

Ressaltamos que não há proposta de formação continuada isenta de pressupostos filosóficos, e a proposta apresentada neste guia é calcada na epistemologia da práxis. Essa proposta está fundamentada em uma perspectiva marxista, baseada em uma concepção crítica dos sujeitos envolvidos. Concepção crítica porque o professor passa a se enxergar não mais como um simples aplicador de técnicas, mas como ser social capaz de transformar e de ser transformado pelo trabalho.

A Coordenação Pedagógica é o setor responsável em, dentre outras atribuições, planejar, organizar e oferecer aos seus docentes a formação continuada, preferencialmente em serviço, visto que os professores, geralmente, possuem na sua carga horária um tempo que pode ser reservado para essa atividade. Assim, a função do coordenador pedagógico é legal e está prevista no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, assim como na Resolução nº 35/2012 – CS/IFB. Ao fazer a leitura destes documentos, é possível perceber que ao pontuar as atribuições do coordenador pedagógico, considera-se a proposta de formação continuada de professores como uma de suas atribuições primordiais para que, somado a isso, a escola possa oferecer aos estudantes um bom ensino. Ao proporcionar formação continuada que seja articulada entre o compreender e o

transformar a sua prática educativa, uma formação carregada de intencionalidades e fundamentos teóricos-práticos, os docentes assumem as possibilidades de refletirem sobre a sua prática-teoria e de atuarem em uma comunidade escolar como agente de transformação.

Tal entendimento encontra força na fala de Pereira (2021, p. 156):

O espaço de coordenação pedagógica também deve se transformar em espaço de estudo e troca de experiências para análise de alguns problemas da escola, extrapolando a perspectiva do modelo e do senso comum e sendo movimento de construção de possibilidades para as políticas públicas de educação. A efetivação desse espaço de formação continuada pode revelar outros caminhos e parâmetros para as políticas educacionais, possibilitando, assim, a formação, a aprendizagem e a condução do agir pedagógico se inserirem num movimento dialético para pensar a condição humana, pessoal e social dos estudantes.

Partindo dessas reflexões sobre a formação continuada de professores em serviço pensada a partir da epistemologia da práxis e o papel da coordenação pedagógica na formação docente, esse guia, para além de ser uma proposta de formação continuada, tem o intuito de provocar reflexões e de proporcionar possibilidades de transformação na realidade escolar.



## UNIDADE 1 - Bases teóricas

Antes de falarmos sobre a formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis como uma proposta de formação continuada em serviço, é necessário conhecer e reconhecer o conceito não só dessa epistemologia, mas também compreender o materialismo histórico dialético como um método importante e essencial nessa proposta de formação.

O materialismo histórico dialético é um método que enxerga a existência dos seres humanos dentro de um contexto histórico, de acordo com as relações materiais da sociedade humana.

Materialista, posto que parte da realidade material objetiva; histórico, porque nasce da ação do homem

sobre a natureza no processo de produção de sua existência; dialético, porque evidencia a contradição inerente à realidade e o movimento do devir, da mudança e transformação dessa realidade (Queiroz, 2018, p.210).

Nesse sentido, este método defende a superação da dicotomia objeto e sujeito, assim como a indissociabilidade da teoria e prática, entendendo que ambos, teoria e prática, compõem uma mesma realidade, e por isso não podem ser compreendidos de forma isolada. Ao fortalecer a teoria e a prática como unidade, o materialismo histórico dialético revela a práxis como um movimento de produção de conhecimento nos processos de formação humana onde a teoria e a prática são indissociáveis.

Dessa forma, para pensar a epistemologia da práxis, identificada com o materialismo histórico dialético, 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).

Marx (1984) chama de práxis a ação humana de transformar a realidade existente. Paulo Freire explica práxis como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1997, p. 52). 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.

Nessa ótica, a práxis é sempre um momento de intencionalidade de compreender a realidade e transformá-la. O indivíduo realiza uma atividade, reflete sobre ela, e transforma a realidade em que vive. Nesse sentido, Vázquez (2011) chama a atenção para a questão que toda práxis é atividade humana, mas nem toda atividade humana é práxis, onde a diferença está no fazer consciente do que se é capaz de transformar.

Sob a perspectiva marxista, o mundo não se transforma somente pela prática, tampouco pela teoria, mas sim pelo diálogo teoria e prática, sendo a prática a atividade humana consciente, e a teoria a elaboração do pensamento, um guia da ação que orienta a atividade humana, onde por meio dessa prática amparada pela fundamentação teórica, o sujeito torna-se capaz de repensar a sua prática e assim transformar a realidade, a natureza e a si mesmo.

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 criar possibilidades de transformação da realidade daqueles que fazem parte da comunidade escolar.

Para ajudar os professores nessa transformação, é necessário que a escola proponha espaços coletivos em que os professores possam participar e se envolver profundamente com as formações continuadas, enxergando-as como uma possibilidade intelectual e pedagógica de discutir com seus pares sobre a realidade escolar em que atuam, a partir das condições e relações reais de trabalho. Assim:

A concepção de formação defendida neste trabalho é aquela permanente que se baseia no método dialético em que a elaboração do conhecimento passa por três fases: a prática (ponto de partida), a teórica e a prática (ponto de chegada). Parte-se da prática social docente, passa-se pela sólida fundamentação teórica, adquirida pela pesquisa, e, em seguida, o professor – agora com saber mais ampliado – terá condições de retornar à sua prática, com um conhecimento agora caracterizado pela unidade e pela organização (Lagar, 2012, p.57).

Essa perspectiva pode abrir novas possibilidades de formação continuada, fundamentado em uma dimensão da prática

pedagógica mais coerente com as possibilidades de uma transformação da realidade docente e do ambiente escolar em que atua. Para que a práxis aconteça de fato, é necessária a existência da relação dialética entre prática, teoria e prática transformada.

Propor uma formação pautada na dialética teoria e prática, 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 a teoria ou a prática são suficientes para uma formação transformadora. Pensar em uma formação no sentido real da transformação, é pensar em uma formação que possibilite ao docente uma reflexão sobre sua própria prática, seu agir pedagógico e sobre suas responsabilidades, fragilidades e possibilidades perante a realidade escolar a que pertence.

As formações continuadas em serviço, quando pautadas na filosofia da práxis, podem oferecer ao trabalhador docente a oportunidade de transformar-se em um sujeito de práxis. Sujeito este com capacidade de refletir sobre sua ação pedagógica intencional, teorizando e compreendendo essa ação, para transformar a realidade escolar em que atua, constituindo, assim, a práxis.

Nesse sentido, em uma formação continuada a práxis acontece quando o docente, ao ser provocado coletivamente, torna-se capaz de compreender sua realidade escolar e de refletir intencionalmente teoricamente sobre a sua atividade pedagógica com possibilidades de mudança. Esse é o verdadeiro sentido de uma formação continuada em serviço de professores pensada a partir da epistemologia da práxis fundamentada no materialismo histórico dialético.



## **UNIDADE 2 - Formação continuada de professores**

Como dito anteriormente, a coordenação pedagógica é o setor responsável em, dentre outras atribuições, planejar, organizar e oferecer aos seus docentes a formação continuada, preferencialmente em serviço. Partindo desta perspectiva, tem um papel central na comunidade escolar, assumindo um espaço importante nas atividades formativas, onde os sujeitos envolvidos neste setor possuem funções articuladas, pertencendo a um coletivo que é responsável pela mediação dos acontecimentos pedagógicos da escola. Assim, a coordenação pedagógica conta com uma equipe que tem o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como seu(ua) representante.

Nessa direção, torna-se necessário que esta coordenação tenha uma escuta sensível e o olhar atento às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar pelos professores e as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem, para, que a partir daí a coordenação pedagógica possa proporcionar um caminho de formação continuada em serviço que possibilite realizar uma ampla reflexão articulada à fundamentação teórica e

à prática docente sobre temáticas que estão presentes no cotidiano escolar. Com isso, observa-se que esse setor precisa pensar em formações que realmente possam provocar mudanças na realidade escolar e que o proposto aos professores atenda as reais necessidades sentidas por eles próprios. Como reconhecimento, possibilitar certificação ao final de cada formação pedagógica, e para além sensibilizar os professores quanto a importância da formação continuada.

Uma forma de sensibilizar o corpo docente é a divulgação dos resultados positivos em sala de aula dos professores que participaram das formações pedagógicas oferecidas. Essa divulgação pode ser feita em reuniões coletivas, reuniões de colegiados, e por meio da escrita, seja por e-mail ou algum outro meio de comunicação existente na escola, como um jornal, por exemplo.

Para além da sensibilização, é preciso que a coordenação pedagógica estude, juntamente com a direção de ensino da escola e com quem mais for necessário, as possibilidades de essas formações, desde o início do ano letivo, estarem incluídas no calendário escolar, no planejamento dos professores e em todos os documentos oficiais da instituição que contribuam para oficializar e sistematizar as formações oferecidas. Por entender

que essa proposta perpassa as atribuições e funções da coordenação pedagógica, é que se faz necessário o apoio, a cumplicidade e o comprometimento da direção da escola.

Nessa perspectiva, a escola torna-se um lócus privilegiado de formação, baseada em um conjunto de ações articuladas, definidas e planejadas intencionalmente pela coordenação pedagógica em conjunto com os professores, que possam promover mudanças na realidade escolar, pensadas nas necessidades, inquietações e anseios dos professores. Assim, a formação na escola torna-se um espaço onde os professores possam discutir sobre suas práticas compreendendo a ideia de permanente continuidade de sua formação profissional e uma alternativa a modelos estacionados em práticas e/ou teorias descontextualizadas e alheias aos problemas enfrentados no dia a dia da escola.

Ao trabalhar com a formação continuada de professores, dentro da proposta de formação aqui apresentada, o coordenador pedagógico e/ou sua equipe, como provedores da formação em serviço, devem tomar como ponto de partida a prática pedagógica docente a partir de discussões coletivas e troca de saberes que contribuam para a emancipação dos estudantes e a transformação do cotidiano escolar. Lembrando que, os Institutos Federais, lócus

desta pesquisa, tem como um de seus objetivos a emancipação do cidadão, a partir da formação humana integral, e para alcançar tal objetivo, é necessário, dentre outros fatores, que os professores possam reconhecer na formação continuada uma oportunidade de se apropriarem do seu compromisso com os estudantes, conhecendo e compreendendo o seu papel neste processo de formação humana integral.

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).

Esse comprometimento não deve partir apenas dos professores e da coordenação pedagógica da escola, mas também de todos os setores da educação envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, consideramos importante que alguns núcleos que compõem a estrutura educacional do IFB estejam também envolvidos nas formações continuadas pedagógicas, a saber: o NEABI (Núcleo de Estudos Afro brasileiros

e Indígenas), NAPNE (Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas) e NUGEDIS (Núcleo de Estudos sobre Gênero e Diversidade). Nessa direção, a coordenação pedagógica deve contar com essas coordenações no sentido de promover uma formação mais significativa, contextualizada e não fragmentada.

Para tanto, as estratégias pedagógicas apresentadas privilegiam a coletividade, as reflexões e as possibilidades de transformação da realidade escolar a partir da prática pedagógica docente e da formação continuada, estreitando essas relações na perspectiva da formação humana integral.

## **UNIDADE 3 – Proposta de formação continuada**

Organizar uma formação continuada de professores na perspectiva da práxis não é uma tarefa trivial, pois é necessário colocar a prática intencional do professor como conhecimento, produção histórica e social, em um movimento dialético entre teoria e prática, não reduzindo a uma proposta de aquisição de competências e habilidades. Esse tipo de formação possibilita ao docente uma reflexão sobre sua própria prática, sobre seu agir pedagógico no contexto da realidade da educação escolar brasileira e suas responsabilidades perante a comunidade escolar a qual pertence. É na busca em se estabelecer um diálogo entre teoria e prática que se dá a práxis docente. Nessa perspectiva, a formação continuada é um ato de intervenção na realidade escolar, aspirando mudanças sociais de forma contínua e não fragmentada.

Nessa proposta de formação, a coordenação pedagógica deve assumir seu papel de formador e articulador das atividades formativas, fortalecendo o protagonismo deste setor de ensino na formação continuada de professores em serviço. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é o ponto de partida e de chegada das ações formativas, a

práxis (unidade teoria e prática) o eixo central dessa formação, e o materialismo histórico dialético o método que compreende as relações materiais dos seres humanos dentro de um contexto histórico, onde o indivíduo, ao tomar consciência da sua realidade, é capaz de transformá-la, sendo sujeito da sua própria história.

Assim, é necessário que a formação continuada seja planejada, organizada e apresentada pela coordenação pedagógica em conjunto com os professores, através da construção de um plano de formação. Esse plano tem a intenção de estruturar, organizar e orientar o percurso formativo a ser desenvolvido, contemplando a realidade dos professores, articulado com o projeto político pedagógico da escola, privilegiando a articulação entre teoria e prática em um processo contínuo de formação docente. Partindo da realidade concreta e tendo como finalidade a aprendizagem dos estudantes, essa formação proposta exige intencionalidade e aprofundamento nos estudos, visto que, para a práxis, o estudo superficial ou informativo de um tema não produz possibilidades de transformação da realidade escolar.

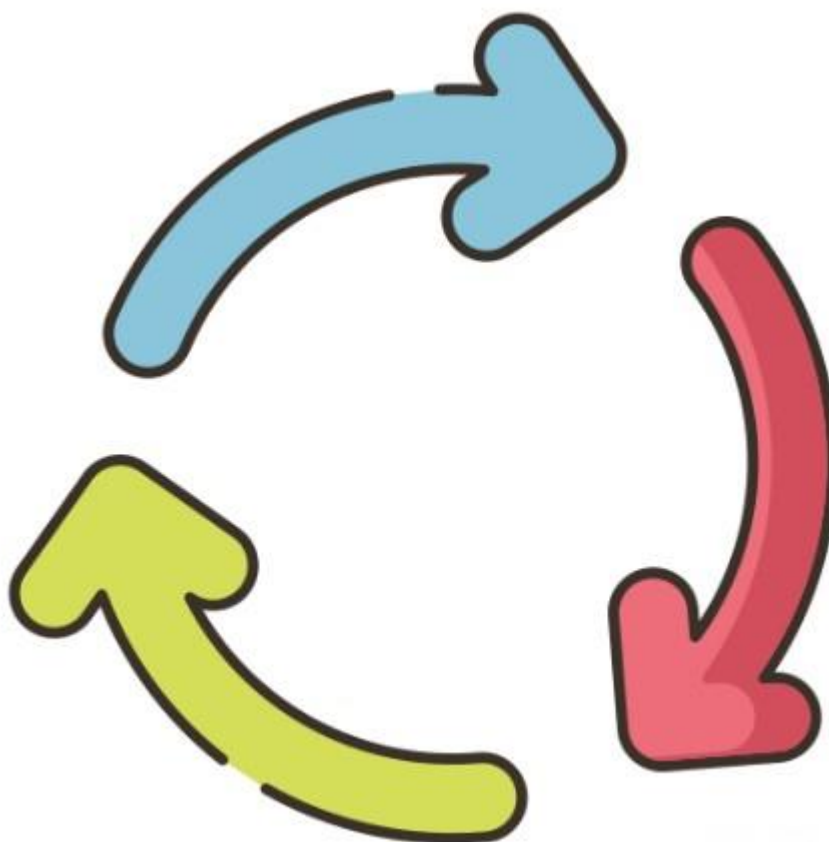
A semana pedagógica, oferecida na escola no primeiro e segundo semestres de cada ano letivo, de acordo com o calendário escolar, onde todos os professores obrigatoriamente estão presentes, é

um momento importante para apresentar a proposta pedagógica de formação continuada. Nesse sentido, desde o início do ano letivo os professores devem não apenas conhecer essa proposta de formação, mas serem incentivados a pensar e sugerir temas importantes para a reflexão da prática pedagógica, e, assim, se sentirem sensibilizados a participarem dos encontros.

É importante ressaltar que para a práxis marxista não há modelo pronto de plano de formação continuada em serviço, visto que ele é formulado e construído, coletivamente, dentro do próprio contexto educacional, a partir da sua totalidade e dos elementos que compõem essa realidade.

Com esse olhar, a construção do plano de formação deve ter como pano de fundo um projeto de escola e de sociedade que se pretende construir. Este projeto deve estar voltado para a importância do papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, proporcionando ao trabalhador docente espaços coletivos de saberes para que ele possa refletir com fundamentação teórica sobre a prática pedagógica em seu cotidiano, provocando possibilidade de mudança qualitativa na realidade concreta escolar. Uma formação sustentada na colaboração, na produção coletiva de conhecimentos e na

interação entre os pares, mediada pela coordenação pedagógica, com apoio da direção de ensino da escola.



**Etapas do plano de formação continuada em serviço,  
pensada a partir da epistemologia da práxis:**



## 1ª Etapa - Identificar as demandas de formação

A formação continuada de professores em serviço, na perspectiva da epistemologia da práxis e do materialismo histórico dialético, tem como objetivo colaborar na construção de alternativas para os impasses e problemáticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, para a formação fazer

sentido para os professores, a primeira ação é identificar as demandas de formação. É importante enfatizar que nem todas as inquietações pedagógicas requerem formação continuada, nesse sentido é importante que a coordenação pedagógica reconheça primeiramente se a inquietação apresentada pelos professores demanda uma formação ou uma outra ação pedagógica.

A coordenação pedagógica, a partir de um levantamento de dados, deverá reconhecer e compreender as inquietações e fragilidades dos professores que atuam no EMI. Alguns instrumentos podem ser utilizados para fazer esse levantamento de dados, a saber: formulário no google forms enviado para todos os professores, questionários aplicados em reuniões de colegiado, escuta sensível do grupo docente e discente do cotidiano escolar. É importante ressaltar que as demandas vindas dos estudantes devem ser analisadas com cuidado e atenção, evitando qualquer tipo de constrangimento que possa acontecer em relação aos professores citados nas demandas dos alunos.

Para cada nova proposta de formação, esses instrumentos serão novamente utilizados para o levantamento de dados, porém a coordenação pedagógica poderá se valer dos instrumentos já respondidos pelos professores para se basear na produção de uma nova temática.

Está sendo considerado construir um processo de formação que proporcione mudanças pedagógicas, e para isso não é possível basear as demandas de formação em suposições ou no achismo, mas sim em bases materiais, a partir de uma análise crítica da realidade concreta da escola.

## **2ª Etapa - Priorizar um tema central, convidar os professores para participarem da formação e construir uma sequência formativa de conteúdos**

Após analisar as demandas de formação, a coordenação pedagógica irá reconhecer quais questões precisam ser discutidas coletivamente na formação continuada, com qual grupo de professores, e quais conhecimentos poderão contribuir para que os professores possam superar suas inquietações, e a partir daí priorizar um objeto de estudo, isto é, um tema central para dar sequência ao plano de formação. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar torna-se um objeto de estudo e sobre ele produz-se conhecimento coletivo e crítico.

Para priorizar um objeto de estudo, a coordenação pedagógica deve adotar como critério o tema que apresenta ter

mais possibilidade de gerar uma maior transformação na realidade escolar, um tema mais urgente de ser discutido e que irá repercutir de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Escolher um tema é uma decisão e um direcionamento importante para que a formação proporcione um momento de reconhecer, discutir, compreender e transformar a realidade escolar. Nessa etapa, o papel da coordenação pedagógica é tornar o objeto de estudo uma potencialidade de repensar a escola e o processo de ensino e de aprendizagem, onde o professor possa compreender, discutir e produzir conhecimentos coletivamente sobre como o estudante aprende, os fatores externos e internos que influenciam na sua aprendizagem e o papel social docente.

A formação do grupo de professores deve nascer dos desafios comuns enfrentados em sala de aula e que serão objeto de estudo na formação. Assim, ao escolher um tema central, a coordenação pedagógica deve buscar em seus registros pedagógicos e nas respostas dos formulários e/ou questionários enviados, os professores que apresentaram as mesmas necessidades de formação sobre tal tema, e a partir daí convidá-los para participarem do grupo de estudos. A coordenação pedagógica não deve escolher um tema central de forma aleatória, mas sim um tema que vai fazer sentido para os professores, que tenha

existência real, e que seja reconhecido por eles próprios como necessidade. A temática de uma formação pode ser pensada também a partir de temas específicos em relação a disciplinas do mesmo eixo, de forma conjunta entre os pares.

Cabe destacar que, nessa etapa, a coordenação pedagógica irá pensar em professores da instituição que estudam/pesquisam a temática escolhida da formação para contribuir com o planejamento e condução da sequência formativa, e, se necessário, alguém fora da instituição. Ou seja, nesta etapa, busca-se professores dentro da própria instituição que apresentam familiaridade, conhecimento e experiência com a temática, para assim, se constituir como formador.

O tema central será desdobrado em uma sequência formativa de conteúdos, a partir do objetivo que se pretende alcançar durante a formação. A sequência formativa de conteúdos propõe um aprofundamento nos estudos, e por isso deve ser previamente planejada, diretamente vinculada ao tema central, possibilitando assim, realizar encontros regulares, intencionais e interdependentes, a partir da unidade teoria e prática. Nesse sentido, a inquietação vivida em sala de aula é convertida em conteúdos formativos, sendo esses conteúdos abordados por meio de diversas estratégias pedagógicas que levam a discussão coletiva, a compreensão e a construção de alternativas. Exemplos

de estratégias pedagógicas: estudos de caso, discussões em grupo, leitura e discussão de textos pedagógicos, resolução de problemas etc.

Os encontros formativos poderão ser online ou presenciais, a depender da necessidade e decisão da maioria dos professores que farão parte do grupo de formação. Assim, caso seja escolhida a formação online, a tecnologia será integrada no processo de formação, promovendo a interação virtual.

A quantidade de encontros dependerá da quantidade de conteúdos desdobrados a partir do objeto de estudo, ou seja, do tema central.



### **3ª Etapa - Reelaborar o planejamento da formação com os professores**

Depois de escolhido o tema central, de convidar os professores a participarem do grupo, e construir a sequência formativa dos conteúdos, a coordenação pedagógica enviará para os professores o planejamento, para que eles possam aprimorar a proposta de formação, posicionando e apresentando novas possibilidades de inserção ou retirada de conteúdos formativos.

Após as atualizações necessárias, a coordenação pedagógica irá apresentar para os professores o planejamento dos conteúdos de cada encontro, para que assim todos possam se preparar para os encontros futuros, trazendo leituras e reflexões sobre as temáticas planejadas. Poderá ser compartilhado entre os professores e coordenação pedagógica indicação de textos, artigos, livros e vídeos sobre os temas da formação, para caso algum professor considere importante e necessário ter uma maior bagagem literária sobre o tema que será discutido.

Dentro dessa lógica, ao conhecer os conteúdos de cada encontro, o grupo deve assumir o compromisso coletivo de se aproximar com os objetos de estudo a partir de pesquisas bibliográficas que se relacionam com o tema, valorizando a fundamentação teórica como um importante instrumento de possibilidade de mudança social.

É importante ressaltar que este planejamento, mesmo na sua reelaboração, não é estático, mas flexível, permitindo ajustes conforme as necessidades e evolução das discussões e aprendizagens do grupo de professores.



#### **4ª Etapa - Encontros de formação pedagógica**

Em cada encontro será trabalhado um conteúdo formativo articulado com o tema central, baseado na prática pedagógica do professor, organizado pela coordenação pedagógica. A prática docente constitui-se como objeto do conhecimento, e cada

encontro como uma atividade que tem como fim a possibilidade de transformação da realidade escolar.

Essa formação deve estar pautada no diálogo entre os professores, caminhando em uma perspectiva intencional de ação para uma discussão, reflexão e transformação da realidade escolar a partir da prática pedagógica, construirá coletivamente a práxis.

Durante os encontros, os professores devem ser desafiados e sensibilizados a perceber as relações entre os conteúdos formativos e seu cotidiano escolar, de forma que o professor possa contextualizar dentro da sua disciplina os conhecimentos (re)construídos na formação. As estratégias pedagógicas utilizadas nesses encontros deverão ser diversificadas para, assim, atender a diferentes estilos de aprendizagem dos professores.

Em cada encontro, inicialmente, o grupo faz uma análise do conteúdo apresentado, trazendo para a discussão a sua prática pedagógica, a partir da sua realidade concreta. Enfatizando que o objeto de estudo é a prática do cotidiano escolar, isto é, a vivência dos professores, e nesta etapa está incluído estudos de caso, onde os professores possam dialogar e discutir criticamente sobre um caso específico ocorrido no cotidiano da escola, ou mesmo que

tenha acontecido em uma outra escola, e que merece e precisa ser debatido e refletido entre os pares, produzindo conhecimentos.

Em um segundo momento, a discussão da prática pedagógica é ampliada numa relação de interdependência com a fundamentação teórica, construindo, assim, novas bases de interpretações do cotidiano escolar, aproximando a prática com a teoria, em um movimento dialético de produção de conhecimentos. Neste momento, a prática vivida e relatada deve se encontrar com teorias pedagógicas, a fim de produzir reflexões importantes e mudanças necessárias na prática. Assim, podemos compreender que a pesquisa vai sempre se encontrar com a prática pedagógica, que é o ponto de partida de todo o estudo fundamentado na epistemologia da práxis na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Cada encontro constitui-se como uma atividade de estudo capaz de gerar novas interpretações e elaborações da realidade escolar e de avaliar continuamente as contribuições desses encontros através de feedbacks regulares sobre o processo de formação na prática cotidiana dos professores.



### **5ª Etapa - Para além da formação continuada: sustentabilidade e avaliação do impacto da formação**

Compreende-se que a formação continuada de professores em serviço não pode transformar toda uma realidade escolar, mas que é possível mudar, reforçando a importância do trabalho e comprometimento pedagógico dos docentes e de toda a escola envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, os conhecimentos produzidos pelo grupo serão elaborados na tentativa de se tomar posição frente às mudanças necessárias no cotidiano escolar em que vivem. É nesta etapa que

a formação continuada - no sentido mais abrangente do termo - desempenha um importante papel.

A finalização de uma formação não se esgota em mera passividade, mas ao contrário, implica em uma oportunidade de os professores participantes da formação disseminarem, entre seus pares, os conhecimentos e experiências que foram produzidos coletivamente durante os encontros.

A cada término de formação (depois que todos os encontros formativos terminarem), a coordenação pedagógica deverá propor um novo encontro com o grupo de professores com a finalidade de discutir e avaliar o real impacto da formação no cotidiano escolar. Esse encontro de avaliação do impacto da formação na prática docente será importante para que a coordenação pedagógica e os professores possam compreender o que precisa mudar e o que deu certo.

Esse encontro de avaliação é considerado uma estratégia para tentar garantir a continuidade da formação ao longo do ano letivo, mesmo após o término da primeira formação, promovendo, assim, uma cultura de aprendizagem contínua na instituição, onde os professores possam compartilhar um espaço de aprendizagem, compreendendo que os professores não só ensinam, mas também aprendem.

Essa forma de avaliação vai ao encontro do materialismo histórico dialético por entender que as condições materiais da comunidade escolar, como a prática pedagógica docente, são a base para o desenvolvimento dos estudantes e da mudança social.

É importante que os professores que participaram da formação compartilhem os benefícios com outros professores que ainda não participaram, no sentido de sensibilizá-los para tal necessidade e importância. Ao sensibilizar outros professores, constrói-se um movimento dialético de novas possibilidades de discussões, de ressignificações da prática pedagógica e de transformação da realidade escolar. Nessa direção, a formação não se encerra no último encontro formativo, mas se reinicia com novos grupos e novos objetos de estudo, no formato de ciclo.

A formação continuada de professores em serviço pensada a partir da epistemologia da práxis mantém-se viva e atuante enquanto professores e professoras tiverem preocupação em modificar sua realidade escolar, em possuir elementos que lhes permitam conhecer, interpretar e interferir na própria prática, de forma intencional e consciente, pensando na educação integral humana como seu principal objetivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LAGAR, Fabiana Margarita Gomes (2012). **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã: 1.capítulo seguido das teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.
- 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 (organizadora). **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p.137-160.
- QUEIROZ, Vanderlei da R. de F. e. O materialismo histórico dialético na pesquisa educacional: posicionamento ético-político de contestação à hegemonia. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M.O. (Org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores 1.ed**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p.193-226.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação contínua docente como questão epistemológica**. XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira, Cuiabá, agosto 2016.
- VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.