
Saberes e práticas pedagógicas do professor**Teacher's Knowledge and Pedagogical Practices****Saberes y prácticas pedagógicas del docente**

Recibido: 25/07/2024

Aprobado: 25/02/2025

Este artículo fue aprobado por la editora, Dra. Susana Graciela Pérez Barrera

Maria Iolanda Demeneck de Figueiredo¹**Resumo**

O artigo tem como objetivo discutir a complexidade das práticas pedagógicas, abrangendo diversos aspectos que vão além do simples ato de ensinar, refletindo sobre o papel do professor como agente transformador no contexto educacional. Recorre-se à práxis do professor como uma atividade docente que está inserida no contexto do ensinar, mostrando que ela exige a aplicação de diferentes estratégias em sala de aula. Para revisitá-la, ressaltamos a necessidade da formação continuada, trazendo a sua complexidade, mostrando que essa é uma condição necessária para que os educadores reflitam sobre sua ação e a melhorem. A discussão é balizada em pesquisa bibliográfica que dialoga com estudiosos da área, visando compreender o fenômeno da prática pedagógica e a sua reflexão que dá base à ação do professor.

Palavras-chave: professor, saberes, prática pedagógica, reflexão, complexidade.

Abstract

The article aims discussing the complexity of pedagogical practices, covering various aspects that go beyond the simple act of teaching, reflecting on the role of the teacher as a transformative agent in the educational context. The teacher's praxis is used as a teaching activity that is inserted in the context of teaching, showing that it requires the application of different strategies in the classroom. To revisit it, we highlight the need for continued training, bringing its complexity, showing that this is a necessary condition for educators to reflect on their actions and improve them. The discussion is based on bibliographical research that dialogues with scholars in the area, aiming to understand the phenomenon of pedagogical practice and its reflection that provides the basis for the teacher's action.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Universidad de La Empresa (UDE), ORCID 00000002-0644-9736, iolanda.demeneck@gmail.com.

Keywords: teacher, knowledge, pedagogical practice, reflection, complexity.

Resumen

El artículo tiene como objetivo discutir la complejidad de las prácticas pedagógicas, abarcando diversos aspectos que van más allá del simple acto de enseñar, reflexionando sobre el papel del docente como agente transformador en el contexto educativo. La praxis docente se utiliza como una actividad docente que se inserta en el contexto de la enseñanza, mostrando que requiere la aplicación de diferentes estrategias en el aula. Para revisarlo, destacamos la necesidad de una formación continua, trayendo su complejidad, mostrando que ésta es una condición necesaria para que los educadores reflexionen sobre sus acciones y las mejoren. La discusión se basa en una investigación bibliográfica que dialoga con estudiosos del área, con el objetivo de comprender el fenómeno de la práctica pedagógica y su reflexión que fundamenta la acción del docente.

Palabras clave: docente, saberes, práctica pedagógica, reflexión, complejidad.

Introdução

A prática pedagógica é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, com o professor exercendo um papel central nessa dinâmica. Este artigo se propõe a discutir a complexidade das práticas pedagógicas, abrangendo diversos aspectos que vão além do simples ato de ensinar, refletindo sobre o papel do professor como agente transformador no contexto educacional. Inicialmente, abordaremos os conceitos basilares que fundamentam a prática pedagógica, estabelecendo as bases teóricas que sustentam as ações docentes.

Autores como Tardif (2002) e Pimenta (1999) destacam a relevância dos saberes docentes na construção de práticas eficazes. A partir dessa perspectiva, enfatizaremos a importância da contribuição de pesquisadores, teóricos da educação e profissionais na elaboração de abordagens pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. Para fundamentar essa discussão, traremos à tona pesquisas sobre a prática docente, ressaltando que a atividade pedagógica é parte integrante do processo de ensino e exige a aplicação de diferentes estratégias em sala de aula, conforme apontado por Libâneo (2013).

Será explorada a multiplicidade de dimensões da prática pedagógica, destacando a necessidade de considerar as diversas facetas do ensino, que incluem aspectos sociais, culturais e emocionais permeando a sala de aula. A prática pedagógica, portanto, não deve ser vista de forma isolada, mas em diálogo com a investigação escolar, uma vez que a pesquisa é um componente fundamental para a melhoria da qualidade educacional e para a reflexão crítica sobre as estratégias empregadas.

A prática pedagógica, em sua essência, pode ser compreendida como uma ação concreta e observável, cujos resultados são continuamente analisados e debatidos pelos atores escolares, como destacam Schön (2000) e Alarcão (2003). A práxis docente, entendida como uma atividade reflexiva que se transforma ao longo

do tempo, é central para esse processo. Freire (2014) define a práxis como a junção da teoria com a prática, num movimento que se retroalimenta, promovendo uma constante reavaliação das ações educativas.

Outro aspecto abordado neste artigo é a inovação na prática pedagógica, enfatizando a importância de atualizar e reinventar as abordagens de ensino, de forma a atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, a práxis do professor se configura como um movimento dialético entre a teoria e a prática, onde a reflexão crítica sobre as ações pedagógicas possibilita um aprimoramento contínuo, promovendo um alinhamento entre os objetivos educacionais e as realidades enfrentadas pelos alunos.

A importância da reflexão na práxis docente será discutida, evidenciando como essa prática reflexiva é essencial para que o professor compreenda suas ações, avalie seus resultados e busque melhorias contínuas. Além disso, abordaremos a práxis como uma ferramenta de transformação social, considerando como as práticas pedagógicas podem influenciar não apenas o aprendizado individual, mas também contribuir para mudanças significativas na sociedade.

O papel da pesquisa na práxis do professor será um ponto central, uma vez que a investigação permite aos educadores analisar criticamente suas práticas e promover inovações. A formação continuada é, portanto, um aspecto crucial nesse processo, capacitando os docentes a se atualizarem e a se adaptarem às novas exigências educacionais, sempre com o foco na transformação de sua práxis.

A emancipação do estudante pela práxis é outro tema a ser explorado, destacando como a prática pedagógica pode promover o desenvolvimento de competências e habilidades que preparam os alunos para a vida em sociedade. A complexidade da prática pedagógica e a formação continuada estão profundamente interligadas, uma vez que um educador bem preparado é capaz de responder aos desafios e demandas da sala de aula com mais eficácia e criatividade.

Neste sentido, este artigo se propõe a analisar não apenas os saberes que sustentam a prática docente, mas também a importância de uma formação continuada que possibilite aos educadores desenvolverem habilidades essenciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. Outro ponto de destaque é a formação continuada dos professores, cujo objetivo é atualizar e ressignificar as práticas pedagógicas, tornando-as aptas a enfrentar os desafios contemporâneos da educação. De acordo com Nóvoa (1995), a formação continuada é indispensável para o desenvolvimento de novas competências e habilidades, permitindo ao docente adaptar-se às mudanças sociais e educacionais de uma sociedade em constante transformação.

Em última análise, a construção de uma educação de qualidade depende da capacidade dos professores de refletirem criticamente sobre sua prática e de se engajarem em processos de formação que promovam um ensino mais inclusivo, reflexivo e adaptado às necessidades dos alunos. A partir dessa reflexão abrangente, buscamos contribuir para um entendimento mais profundo da prática pedagógica e de suas implicações na formação integral do estudante e na sociedade como um todo.

Assim, a práxis pedagógica e a formação continuada caminham juntas na busca por uma educação de qualidade, preparando o professor para lidar com as demandas da atualidade, ressignificando suas práticas e promovendo o desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva. Contraindo-se à perspectiva fragmentadora, recorre-se à perspectiva sistêmica e complexa de Morin (2005), que desafia o professor a recorrer a uma didática que promova o desenvolvimento integral. Apontamos que as mudanças trazidas pelo cotidiano dos estudantes exigem uma nova maneira de ensinar e de aprender, uma vez que as práticas pedagógicas demandam estudos e reflexões constantes.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com o objetivo de investigar os saberes e as práticas pedagógicas do professor no contexto da Educação Básica. A escolha da pesquisa qualitativa justifica-se pela sua capacidade de explorar em profundidade aspectos subjetivos e complexos do campo educacional, como a prática docente, as interações em sala de aula e os saberes mobilizados pelos professores no exercício de suas funções (Bogdan & Biklen, 1994).

A pesquisa baseou-se em uma revisão bibliográfica, metodologia que permite a coleta e análise de referencial teórico relevante sobre os saberes e práticas pedagógicas dos professores. De acordo com Gil (2008), a revisão bibliográfica é uma estratégia eficaz para o estudo de publicações acadêmicas e livros, proporcionando uma compreensão abrangente dos fenômenos investigados. Dessa forma, o estudo buscou mapear os principais conceitos, desafios e propostas teóricas relacionadas à formação docente e às práticas pedagógicas no contexto da Educação Básica.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas, abrangendo, em sua maioria, publicações dos últimos 20 anos (2000 a 2023). O foco principal foi em autores que discutem a relação entre os saberes docentes e as práticas pedagógicas. Entre os teóricos de maior relevância para o estudo, destacam-se Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Paulo Freire e José Carlos Libâneo, cujas contribuições são essenciais para a compreensão das dinâmicas que permeiam a formação docente e a prática pedagógica. Essas obras fornecem subsídios teóricos imprescindíveis para a análise crítica da atuação dos professores em sala de aula.

Foram incluídas publicações que tratassem diretamente dos saberes e práticas pedagógicas do professor, abordando tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes. Apenas obras revisadas por pares e escritas em português, inglês ou espanhol foram consideradas. Trabalhos que não apresentavam relevância direta para o tema ou que não abordavam a relação entre os saberes docentes e a prática pedagógica foram excluídos.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011). O processo analítico envolveu uma leitura inicial exploratória, seguida de uma leitura crítica e detalhada dos textos, com o objetivo de identificar e organizar as categorias de saberes e práticas pedagógicas

abordadas pelos autores. Esse método permitiu agrupar os principais conceitos e práticas, além de identificar os desafios e contribuições da literatura sobre a formação e atuação dos professores.

Os principais objetivos deste estudo são: compreender os saberes essenciais mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas na Educação Básica; analisar como esses saberes influenciam as práticas em sala de aula e o desenvolvimento profissional docente; e refletir sobre as estratégias de formação continuada que possam contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica e para a profissionalização do professor.

Espera-se que, por meio desta revisão bibliográfica, seja possível oferecer uma visão ampla e aprofundada sobre os principais saberes e práticas pedagógicas que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores. Além disso, a pesquisa visa destacar a importância da articulação entre saberes teóricos e práticos na formação docente, propondo reflexões sobre os desafios contemporâneos enfrentados pelos educadores no contexto da Educação Básica.

O professor e sua prática pedagógica: conceitos basilares

Afinal, o que é uma prática pedagógica e o que é considerado como pedagógico? Para buscar definições trazemos à baila as concepções de alguns estudiosos do tema. Maria Isabel da Cunha (2000), no livro *O bom professor e sua prática*, afirma que o fazer do professor sempre foi uma vivência, uma experiência pessoal, e, também, uma inquietação e ao mesmo tempo uma motivação para uma investigação mais intensa. Para a autora, é revisitando a prática de bons professores que podemos compreender suas trajetórias, como vivem, pensam e fazem educação.

Ainda é comum compreendermos como prática pedagógica apenas a rotina em sala de aula e as práticas desempenhadas pelo professor na ação com os estudantes. No entanto, o conceito de práticas pedagógicas é mais amplo. Para Gimeno Sacristán (1999) a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores: não pertence por inteiro aos docentes, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas. Destacamos, ainda, que o conceito de prática pedagógica poderá variar, dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui à prática.

Os comportamentalistas entendem a prática pedagógica como a atividade exclusivamente tangível e também é capaz de gerar uma atividade concreta, cujos produtos podem ser registrados e comprovados. De um lado os cognitivistas entendem a prática pedagógica como a atividade que desenvolve o raciocínio do educando e que o mobiliza para a resolução de problemas. Os humanistas, por sua vez, validam todo o processo de ensino-aprendizagem privilegiando as relações humanas (Moreira, 2022).

Franco (2016, p. 536) afirma que “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Para ele, as práticas educativas fazem referência àquelas que ocorrem

para a concretização dos processos educacionais, ou seja, para que o ato de aprender seja desenvolvido. Dessa forma, observa-se que as referidas práticas pedagógicas, apontadas pelo autor, suscitam um diálogo crítico e reflexivo entre os diversos sujeitos, entre as intencionalidades e as ações, em que podemos indagar a intenção do professor com determinada prática, sua busca por despertar o estudante para o aprender. Para Veiga "A prática pedagógica do professor deve ser entendida como um conjunto de ações intencionais que visam promover o aprendizado do aluno" (Veiga, 2005).

Considera-se assim, que a ação pedagógica só será efetivada quando houver uma relação com o Outro, ou seja, entre professor-aluno e aluno-professor, nas, pelas e com as práticas sociais escolares e não escolares, por meio das relações dialéticas relacionadas com as intervenções feitas entre totalidade e particularidade, ou seja, entre o coletivo e o individual que é singular, instigando e promovendo a emancipação, a criticidade e a inclusão de todos nas esferas escolar e social (Franco, 2016).

Quando nos referimos à prática pedagógica, discorremos também sobre prática profissional, em que Silva e Almeida (2015, p. 84) compreendem os aspectos que envolvem a criação de condições de aprendizagem, por meio da convenção com o desenvolvimento de todos os educandos em suas diversidades:

Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdo de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, e o aperfeiçoamento da prática educativa (Silva & Almeida, 2015).

Para compreender essa dinâmica, os professores devem aprender, também, por meio de reflexões críticas sobre suas próprias práticas, transformando as experiências individuais em conceitos que possam ser mais generalizáveis por intermédio de reflexões individuais e coletivas (Shulman & Shulman, 2016). Na prática pedagógica do professor é necessário, portanto, analisarmos qual é o seu papel. Estudiosos do assunto destacam que esse papel possa estar centrado em três níveis possíveis, levando em conta o grau de independência profissional a ele conferido:

1) No nível de imitação-manutenção, no qual os professores são seguidores de livros-textos, guias, se confia que tenham habilidades para desempenhar tarefas a cumprir conforme algum padrão, sem que eles devam questionar o material que utilizam. Um papel que serve à manutenção da prática estabelecida ou à implantação de cima de qualquer outro modelo [...] 2) Num segundo nível, se vê o professor como mediador na adaptação dos materiais, dos currículos ou das inovações nas condições concretas da realidade na qual atua. Ele conhece os recursos do meio, da escola, as possibilidades de seus alunos, etc., com o que pode realizar uma prática mais aperfeiçoada, interpretando e adaptando, aproveitando materiais, textos, conhecimentos diversos que trata de aplicar, etc. 3) Num terceiro nível, se situa o professor

criativo-gerador, que, junto com seus companheiros, pensa sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções, diagnostica os problemas e formula hipóteses de trabalho que desenvolve posteriormente, escolhe seus materiais, planeja experiências, relaciona conhecimentos diversos, etc. diríamos que trabalha dentro de um esquema de pesquisa na ação. Aqui o professor avalia, diagnostica, interpreta, adapta, cria, busca novos caminhos (Tanner & Tanner, 1980, p. 636, *apud* Sacristán, 2000).

Corroborando tal ideia, Vianna (2003) afirma que a prática do professor deve ser vista como aliada no processo de investigação das relações estabelecidas no ambiente escolar, necessitando fundamentalmente de um planejamento detalhado, da fundamentação teórica, da atenção e dos registros para uma observação que se pretenda eficaz. A observação escolar oferece, assim, contribuições para a reflexão sobre a prática e a possibilidade da melhoria de ensino. "Os saberes pedagógicos são fundamentais para orientar a prática docente e promover o aprendizado efetivo dos alunos" (Pimenta, 1999).

Ainda sobre a prática docente, destaca-se que:

[...]. qualquer pessoa que assista a uma aula e observe o acto de ensinar fica impressionada pela variedade das acções e das actividades: o professor faz perguntas, aguarda pelas respostas, aceita-as, corrige-as, demonstra, explica, dá instruções, confronta, orienta [...] em função da finalidade que persegue. [...] (Altet, 2000, p. 53).

As práticas do professor precisam de um método, ou seja, uma forma de ensinar. Uma aula é uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades e quando incorpora a reflexão consecutiva e coletiva. Libâneo (2013) ressalta que as práticas educativas é que, verdadeiramente, podem determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação. Afirma, ainda, que a pedagogia investiga tais finalidades da educação na sociedade e a sua inserção nela. Nessa linha de análise, podemos refletir que ensinar é provocar o crescimento intelectual e isso não se faz somente por meio da aula ou ao longo do percurso escolar, em que somente o professor fala e faz demonstrações do objeto de conhecimento. O processo de ensino é uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a apropriação de conhecimentos e habilidades. Para que qualquer aprendizagem seja significativa deverá haver afetividade, isto é, ninguém consegue aprender algo se não houver um registro nas emoções e nas relações.

As práticas pedagógicas repetitivas não desenvolvem nenhum estímulo aos estudantes, não valorizam o que eles já sabem, a sua cultura e não promovem a criatividade, o que não ajuda a construir conhecimentos. É primordial usar uma pedagogia diferenciada, criativa, que significa enfrentar desafios, pois ela conta com abordagens pedagógicas diversas. Contudo, é necessário colocar aos professores questões básicas em relação à aprendizagem, para que elevem as discussões e transponham esse embate (Perrenoud, 2000).

Perrenoud (2000) admite que os professores têm competências profissionais e que ninguém deve duvidar de seus saberes. Ressalta, também, que tudo depende da definição que damos ao conceito. Se entendermos por competência a capacidade de agir de uma forma relativamente eficaz em uma determinada situação, sem dúvida

aceitaremos que os professores possuem competências. Segundo o autor, porém, é preciso acrescentar um pouco de desdém: acalmar a classe, estabelecer certa ordem, corrigir provas, dar orientação, ajudar aluno em dificuldade, fazer com que os estudantes trabalhem em grupos, explicar de novo uma noção mal compreendida, planejar um curso, dialogar com os pais dos alunos, mobilizá-los em torno de um projeto ou de um enigma, sancionar na medida adequada e ainda conservar o sangue frio para poder ensinar e, ao mesmo tempo, sempre aprender (Perrenoud, 2000).

Quando discorremos sobre competências precisamos estar dispostos a sempre aprender e não nos sentirmos prontos, pois não podemos dissociar as competências da relação com a profissão. Para formar professores mais competentes, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor. Provavelmente, todos desejariam beneficiar-se com o nível de especialização que é associado a uma profissão, ao prestígio, ao poder e a uma boa remuneração. Alguns atores, contudo, hesitam em assumir a parcela de autonomia e responsabilidade que está ligada ao exercício de uma profissão (Perrenoud, 2000).

Diante disso, a prática pedagógica do professor necessita de encaminhamentos com intencionalidades e apenas a formação inicial não garante o êxito na profissão. É necessário durante toda a trajetória profissional que sejam desenvolvidas competências que contribuam para a profissionalização do professor.

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (Fernandes, 1999, p. 159).

Nesse contexto, a aula se estabelece num espaço onde transitam diferentes histórias, formando relações, trazendo conflitos, encontros, desencontros e reflexões e essas acontecem para construir a capacidade humana, mediada por relações. Para Masetto (2012), o desafio das práticas do professor é mudar a cultura desse docente para que ele valorize o aluno como sujeito da construção de seu conhecimento, desenvolvendo suas habilidades de pesquisar, buscar, analisar, sistematizar informações, socializá-las e, finalmente, integrá-las a seu mundo intelectual. O professor deixa de ser o centro da aula e da informação para ocupar um papel de incentivador do aluno na atitude de pesquisar e construir seu conhecimento. Ao tornar-se um mediador entre o aluno e sua aprendizagem ocorre uma mudança cultural radical no papel do professor.

Ademais, para refletir sobre a qualidade da prática pedagógica:

[...] o professor precisa procurar inovar suas metodologias saindo de um patamar confortável sem que seja preciso pesquisar novas ações. A demanda exige justamente o contrário. Hoje, o profissional de ensino precisa ser um investigador visando melhorar suas práticas pedagógicas com o objetivo de oferecer um ensino aprendido com qualidade (Antero, 2017, p. 2).

Oferecer um ensino, ou seja, uma aprendizagem de qualidade suscita rever a forma de ensinar, refletir e investigar qual é a melhor maneira de aprender, pois

ensinar é sinônimo de aprender. Uma prática pedagógica que não gera aprendizagem não é considerada uma prática pedagógica, pois ensinar é complexo.

A inteligência parcelada, compartimentalizada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. E uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão ao longo prazo (Morin, 2000, p. 43)

Dessa forma, a aprendizagem está sempre em construção, sempre há o que aprender, sempre existe uma forma criativa de levar o conhecimento, fazendo com que ele seja um eterno aprendiz (Morin, 2005).

A análise das dimensões da prática pedagógica revela que ela está profundamente relacionada à prática profissional docente. De acordo com Silva e Almeida (2015), essa prática envolve a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando suas diversidades. Isso requer o planejamento e a promoção de situações de ensino que estimulem a curiosidade, a investigação e a problematização dos conteúdos, permitindo que os alunos reelaborem suas relações com o conhecimento. Para que isso ocorra, é fundamental levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e fomentar interações que promovam a confiança e o respeito mútuo.

A dimensão reflexiva também desempenha um papel crucial na prática pedagógica. Shulman e Shulman (2016) destacam que os professores precisam desenvolver a habilidade de refletir criticamente sobre suas próprias ações, transformando suas experiências em conceitos mais amplos e aplicáveis. Essa reflexão deve ser tanto individual quanto coletiva, permitindo que o professor se veja como um agente de mudança dentro do contexto educacional.

Ao abordar o papel do professor, é essencial considerar três níveis de atuação, conforme descrito por Tanner & Tanner (1980, apud Sacristán, 2000):

Imitação-manutenção, onde o professor segue materiais previamente estabelecidos, como livros didáticos e guias, sem questioná-los. Sua função é executar as tarefas de acordo com padrões predefinidos, com pouca margem para inovação.

E o mediador-adaptador, onde o professor adapta materiais, currículos e inovações às condições da realidade escolar, considerando os recursos disponíveis e as características de seus alunos.

E também o criador-gerador, nesse nível, o professor age de forma crítica e criativa, buscando soluções inovadoras e diagnosticando problemas. Ele planeja suas próprias experiências pedagógicas e integra conhecimentos diversos, agindo como um pesquisador em sua prática docente.

Esses níveis de atuação refletem a progressão do papel do professor, que, à medida que avança, adquire mais autonomia e responsabilidade para inovar e contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a prática docente também pode ser vista como parte de um processo investigativo, conforme argumenta Vianna (2003). O planejamento cuidadoso, a fundamentação teórica e o registro metódico das observações são essenciais para que a prática educativa contribua para a melhoria contínua do ensino. Nesse sentido, a observação escolar oferece contribuições valiosas para a reflexão sobre o fazer pedagógico, favorecendo o aprimoramento das práticas e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de ensino.

Altet (2000) complementa essa ideia ao afirmar que o ato de ensinar envolve uma série de ações e atividades complexas, que vão desde questionamentos e correções até demonstrações e orientações, todas voltadas para a concretização de objetivos pedagógicos. As práticas do professor, portanto, requerem intencionalidade e um método de ensino que incorpore a reflexão coletiva.

E quanto as reflexões sobre a inovação na prática pedagógica, Libâneo (2013) nos alerta para a importância de uma pedagogia criativa e diferenciada. A repetição de práticas pedagógicas desgastadas e pouco estimulantes não promove o desenvolvimento intelectual dos alunos nem valoriza suas culturas e conhecimentos prévios. O professor, então, deve se desafiar constantemente a buscar novas abordagens, revendo suas metodologias e buscando a melhor forma de promover a aprendizagem significativa.

Perrenoud (2000) também destaca que o professor, enquanto profissional, deve ser um eterno aprendiz. Mesmo com suas competências bem estabelecidas, ele deve continuar investigando e refletindo sobre sua prática. Somente com uma postura crítica e reflexiva é possível superar as limitações impostas pelo cotidiano escolar e buscar a melhoria contínua da educação.

E, Morin (2000) nos lembra da complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, que não pode ser fragmentado ou reduzido a técnicas isoladas. A prática pedagógica eficaz exige a compreensão do contexto mais amplo no qual a educação está inserida, levando em conta as múltiplas dimensões que envolvem o ato de ensinar e aprender.

Diante de tais reflexões, compreendemos que a prática pedagógica é muito mais do que o simples ato de ensinar. Ela envolve intencionalidade, criatividade, reflexão crítica e a constante busca por inovação. E, acima de tudo, exige que o professor nunca se acomode, mas que se mantenha em constante diálogo com as demandas sociais e educativas do mundo contemporâneo.

A práxis do professor

A atividade docente, ou seja, a prática do professor está inserida no contexto do ensinar e isso necessita de um método utilizado para executar tal tarefa, aplicada em sala de aula. Para compreender melhor, a palavra práxis tem significado e sentido

elásticos, com origem etimológica no grego clássico, traduzido literalmente como prática, conduta ou ação (Alberto, Plácido & Plácido, 2020). Para Vázquez (2011), o conceito de práxis é compreendido como uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação. Nesse entendimento, o termo práxis cabe em todos os campos ou áreas culturais e as obras, porque é o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo modifica uma matéria prima dada. Igualmente toda conduta ou ação ativa e refletida que transforma o objeto para um determinado fim pode ser considerada como práxis. A práxis é uma atividade com total orientação, o que ocasiona não apenas as proporções bem focadas, mas também subjetivas da atividade. A decorrência da atividade, ou do seu produto poderá ser um novo fragmento, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social.

Ainda para compreender a práxis é preciso revisitar algumas concepções:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente) (Gramsci, 1981, p. 18).

Assim, toda a ação do professor necessita da reflexão, pois a vivência do exercício reflexivo durante a prática em sala e durante o exercício da pesquisa que dela pode surgir, exige investigar o espaço da própria prática. Quando a pesquisa e a prática acontecem simultaneamente surge um significado diferente, ou seja, repensa os conceitos de professor, de ensino, de aluno, de aula e de aprendizagem.

Franco (2012, p. 169) discorre sobre a práxis “visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes”.

Dessa forma, torna-se necessário discutir o conceito de práxis, que na contemporaneidade é bastante debatido. Para Imbert (2003, p. 15):

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia.

Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa:

Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana. No entanto, este não é um limite da consciência, este é um passo inicial que fomenta a formação de sujeitos críticos capazes de entender a atividade reflexiva conectada à ação social, tornando-se inseparáveis na formação histórica dos sujeitos (Fortuna, 2015, p 66).

Para compreender a práxis é preciso entender que é no processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente, o professor se torna o próprio sujeito da investigação, não se restringindo apenas a generalizações dos objetos de conhecimentos abordados pelos aprendizes, mas tornando-se o agente de transformações, capaz de, com seu senso crítico, adaptar o método conforme o contexto da instituição. E são os professores, os sujeitos basilares dessa mudança, já que ao ampliarem as atividades reflexivas sobre a própria prática, pesquisará o próprio trabalho, tornando-o de melhor qualidade. Trabalhando teoria e prática de forma interligada, fazendo nascer um estudante pesquisador.

Para compreender onde nasce o conceito de teoria, Moreira (2022, p. 2) expõe:

De modo geral, uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas. Uma teoria de aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos de aprendizagem. Ela representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem e quais são as variáveis independentes, dependentes e intervenientes, tentando explicar o que é aprendizagem, porque ela funciona e como funciona.

Portanto, a práxis docente está na vida do professor que se indica a assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências, fazendo uma leitura de mundo que cultive as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e que a chegada emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. As práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos e compreender como o estudante aprende e como se utiliza do conhecimento para resolver seus problemas.

Para Libâneo (2006), a escola precisa cumprir o papel de transmitir/assimilar os tópicos culturais para todos, e assim estar assessorado ao desenvolvimento do ser humano para se transformar em um ser histórico-social. A inquietação do professor precisa estar relacionada com o processo de construção de conhecimentos do discente que é considerável, já que tal conscientização do educador proporcionará a abertura de caminhos para que o seu papel de facilitador deste processo reflita nos valores e padrões da sociedade. Desta forma, os saberes obtidos por meio da teoria e da prática na relação professor-estudante possibilita o conhecimento entre os pares a fim de transformar as diversas experiências de formação em práxis pedagógica, sendo assim, torna-se possível a aplicação do conhecimento em situações que haja necessidade de mobilizá-los.

Das práxis pedagógicas emerge um processo de transformação do profissional em que o diálogo entre teoria, prática e reflexão é base para o entendimento da

construção do professor reflexivo, que integra a teoria e a prática em um processo permanente de aprimoramento e construção de identidade profissional, capacitando-o para melhorar a atuação em sala de aula através da sua própria experiência e da troca com seus pares e com os estudantes. Nessa perspectiva, o ser humano é inacabado, o que para Freire (2014, p. 58) significa “o inacabado de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Aliar teoria, prática, cultura e contexto com as experiências de cada estudante, consiste em perceber que aprender é também uma forma de conceber e exercer a docência. Vázquez, corrobora essa ideia, afirmando que:

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Vázquez, 2011, p. 237-238).

Nessa abordagem a práxis do professor se traduz como um processo de transformação do profissional que acontece através do complexo e interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão, e assim se constrói um professor reflexivo, aquele que integra a teoria e a prática em um processo permanente reflexão. O ato de ensinar vai contribuir para que os estudantes convertam as suas vivências num processo permanente de aprendizagem. Sendo assim, ensinar e aprender são facetas do mesmo processo, demandando uma flexibilidade, tanto na questão pessoal como na coletiva. E para desenvolver competências e habilidades é preciso investir na formação continuada, observando a complexidade da prática do professor, conforme discutimos no tópico que segue.

A práxis docente é caracterizada pela inter-relação dinâmica entre teoria e prática, onde ambas se retroalimentam e se transformam continuamente. O professor, ao atuar no campo educativo, não é meramente um transmissor de conteúdos estabelecidos por teorias pedagógicas, mas um sujeito ativo que, por meio de sua experiência, questiona, adapta e transforma essas teorias de acordo com as necessidades e especificidades do contexto escolar. Conforme Paulo Freire (2014), não há prática educativa sem reflexão, assim como não há reflexão sem prática. A práxis docente é, assim, o reflexo desse movimento dialético entre ação e reflexão, sempre voltada para a construção do conhecimento e a transformação da realidade.

Nesse processo, a prática docente assume um significado mais amplo, transcendendo o simples conjunto de procedimentos didáticos e tornando-se uma ação intencional e crítica. A práxis exige do professor uma postura investigativa e reflexiva sobre sua própria atuação pedagógica, questionando e aprimorando suas práticas de maneira contínua. Essa ação reflexiva é indispensável para que a educação deixe de ser um processo reprodutivo e se converta em uma prática libertadora, capaz de criar novas possibilidades. (Freire, 2014).

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica é o que distingue a práxis da simples aplicação de métodos ou rotinas educacionais. Para Schön (1983), o professor reflexivo é aquele que revisita constantemente suas ações e decisões pedagógicas, analisando-as à luz dos resultados obtidos e dos desafios encontrados em sala de aula. Esse processo de reflexão contínua permite ao professor desenvolver uma compreensão mais profunda sobre o ensino e a aprendizagem, além de aprimorar as relações que estabelece com seus alunos.

A reflexão também possibilita que o professor repense seu papel na sociedade, reconhecendo-se como agente de transformação social. A educação, portanto, não deve ser vista apenas como um processo técnico ou mecânico, mas como um ato político que contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo. A práxis pedagógica, ao incorporar essa dimensão política, torna-se uma prática voltada para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Schön, 1983).

A educação, entendida como um ato de transformação, ganha especial relevância quando situada no contexto social e político. A práxis do professor, ao ser reflexiva e crítica, não se restringe à transmissão de conteúdo, mas busca a transformação das relações sociais. O professor, ao atuar de maneira consciente e crítica, contribui para o desenvolvimento de uma educação que emancipa os sujeitos, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade crítica. Para Freire (2014), a práxis educativa é o ponto de partida para a construção de uma sociedade mais justa, pois ela possibilita que os indivíduos reflitam sobre sua realidade e se sintam capazes de transformá-la. Nesse sentido, o professor exerce um papel central, não apenas como mediador do conhecimento, mas também como facilitador de processos que visam à conscientização e à emancipação dos estudantes.

A pesquisa desempenha um papel essencial na práxis docente, pois é por meio dela que o professor pode investigar sua própria prática, analisar os resultados de suas ações e identificar áreas que necessitam de melhorias. A pesquisa-ação, uma metodologia que integra a pesquisa e a prática pedagógica, é uma das formas mais eficazes de promover essa reflexão crítica. Ao pesquisar sobre sua prática, o professor torna-se capaz de desenvolver soluções inovadoras e adequadas às necessidades de seus alunos, promovendo uma educação de qualidade e socialmente relevante. (Freire, 2014)

Além disso, a pesquisa contribui significativamente para o desenvolvimento profissional do professor, permitindo que ele amplie seus conhecimentos e habilidades. A práxis docente, nesse sentido, não se limita ao ambiente da sala de aula, mas se estende para o campo da investigação e do desenvolvimento acadêmico. A pesquisa possibilita que o professor se mantenha atualizado em relação às novas teorias e metodologias educacionais, fortalecendo sua capacidade de ensinar de maneira crítica e reflexiva.

Assim, a práxis docente, ao integrar teoria e prática de forma dialética, posiciona o professor como um agente de transformação não só no contexto educacional, mas também na sociedade.

Formação continuada e a complexidade da prática do professor

A formação continuada é uma condição necessária para que os educadores possam refletir sobre sua ação e melhorar sua prática pedagógica e, ainda, desconstruírem mitos e preconceitos persistentes na sociedade. Segundo Nóvoa (2002, p. 23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Rever os conhecimentos, visitar práticas, trocar experiências fazem parte do processo. As práticas pedagógicas têm narrativas que carecem de reflexões, pois, em muitos casos, a repetição de procedimentos metodológicos se torna viciantes e até levam o professor a pensar que todos aprendem do mesmo jeito. Os discentes não são iguais e por isso aprendem de forma diferente e a formação continuada é necessária e aprimora a prática docente.

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que de pois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho (Romanowski, 2007, p.138).

Segundo Freire (2014, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto falar, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Dessa forma, a aula se transforma em um ambiente desafiador a fim de manter o estudante ativo com o que está sendo mediado na sala de aula. Assim, nos faz pensar que a construção do conhecimento é uma via dupla, na qual o professor em sala de aula é um mediador entre o objeto de conhecimento/conteúdo da aprendizagem e discente.

Para Wallon (2008), um teórico que contribuiu falando a respeito da afetividade, do social e intelectual, é possível ressaltar que a escola é a instituição que tem como objetivo a promoção de atividades para expandir tais aspectos. Sendo a educação um fator social, ela deve refletir a realidade concreta na qual esse ser social vive, atua e, muitas vezes há modificar. A função da educação é integrar a formação da pessoa e a sua inserção na sociedade e, assegurar sua plena realização. Cabe, então, à educação formar indivíduos autônomos, pensantes, ativos, capazes de participar da construção de uma sociedade contextualizada. Os métodos pedagógicos não podem ser dissociados desses enfoques, eles devem ser apoiados no conhecimento dos alunos e no seu meio, pois todos – sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas – têm direito igual ao desenvolvimento máximo que suas personalidades comportam. Elas comportam. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões.

A educação do futuro não pode descuidar da formação da pessoa integral, primando por sua humanidade. Há uma tendência de a escola romper com o lúdico, com o afeto, por trabalhar na perspectiva da racionalidade, da técnica, da competitividade, do utilitarismo. A consequência é a formação de pessoas intolerantes

e individualistas. Isso precisa ser rompido no interior das escolas, nas relações de aprendizagem e formação do sujeito. A formação continuada dá base para a reflexão, repensando tudo o que se faz na escola, desde o planejamento das aulas à ação do professor, contrapondo-se à perspectiva fragmentadora, recorrendo à perspectiva sistêmica e complexa, que desafia o professor a buscar uma didática do desenvolvimento integral.

Morin (2000, p. 46) argumenta:

No século XX viveu sob o domínio da pseudoracionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constituiu um dos mais graves problemas para a humanidade. A falsa racionalidade étnica consiste em reduzir a realidade e os fenômenos educativos a um único pensamento, fragmentado, ilógico, mecanicista, que o torna incapaz de, por si só, compreender a complexidade e multidimensionalidade desta mesma realidade. Contudo, não se trata de simplesmente rejeitar a racionalidade técnica, pois seria uma postura reducionista quanto a da falsa racionalidade técnica. Ou seja, deve-se rejeitar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o pensamento complexo, introduzindo a dialogicidade entre ambas que inclusive traduz um dos princípios do pensamento moriniano. Em outras palavras, trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; É preciso conjugá-las.

Na perspectiva da complexidade trazida por Morin podemos pensar que a formação continuada precisa dessa análise, tendo em mente que o pensamento complexo aspira a um saber não fragmentado, não redutor, que reconhece que qualquer conhecimento está inacabado, incompleto e oferece a possibilidade de ser questionado, interrogado e reformulado. Desta forma Morin, traz a noção de que na educação os cenários poderão ser modificados segundo as informações que irão chegar no curso da ação e os imprevistos que surgirão.

Apesar de Morin (2000) não tratar precisamente da formação de professores, suas contribuições incluem o desenvolvimento humano pela educação transformadora, complexa e sistêmica, seja professor ou estudante, pois, para ele, é preciso se assentar no lugar do outro para compreender. É imperativo ter visão do todo para entender onde e como as partes estão dentro de um contexto e estar pronto para as incertezas que a vida, e conseqüentemente a sala de aula, apresenta todos os dias. Olhar para o presente e para o futuro é imprescindível para que o professor aprimore sua prática e respeite a diversidade da sala de aula.

Afinal,

Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integra (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a histórias, mas também a literatura, a poesia, as artes. (Morin, 2000, p. 48)

A ação da formação continuada, efetivamente, é um processo contínuo que toma como ponto de partida o saber experiencial dos docentes, os problemas e os desafios da prática escolar. Esse contexto em que a prática pedagógica estará sempre em um processo constante em investigação da construção do saber significa a constituição de uma conduta de vida profissional. Tal ação mobiliza para um processo de ensino-aprendizagem que produz uma prática reflexiva e a aplicação do conhecimento, da ciência.

Assim, a formação continuada, enquanto prática essencial no contexto educacional contemporâneo, emerge como um campo de reflexão e transformação para os educadores. Essa abordagem não se limita a um conjunto de cursos ou treinamentos isolados, mas propõe um processo abrangente de desenvolvimento profissional que deve ser permanente e integrado ao cotidiano da prática docente. A importância da formação continuada se destaca especialmente em um cenário educacional marcado por constantes mudanças e desafios, como a diversidade dos alunos, as novas tecnologias e as demandas sociais emergentes.

A formação continuada é uma condição necessária para que os educadores possam refletir sobre sua ação e aprimorar sua prática pedagógica, além de desconstruir mitos e preconceitos persistentes na sociedade. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), "o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente". Nesse sentido, rever os conhecimentos, visitar práticas e trocar experiências fazem parte do processo de formação. As práticas pedagógicas possuem narrativas que carecem de reflexões, pois, em muitos casos, a repetição de procedimentos metodológicos se torna viciantes e pode levar o professor a pensar que todos aprendem da mesma forma. No entanto, os discentes não são iguais e, por isso, aprendem de maneiras diferentes; a formação continuada é, portanto, uma necessidade que aprimora a prática docente.

A formação continuada deve ser vista como uma jornada de aprendizado que acompanha o professor ao longo de sua carreira. O educador é, por natureza, um aprendiz constante, e sua formação não deve se restringir ao momento inicial de sua atuação, mas sim se estender por toda a sua vida profissional. Essa compreensão implica na valorização do saber que cada professor constrói a partir de suas experiências práticas, refletindo sobre elas para aprimorar sua atuação em sala de aula. O contato com a realidade dos alunos, a observação das interações em sala de aula e a análise das dificuldades encontradas são fundamentais para que o docente possa desenvolver uma prática mais eficaz e inclusiva.

Nesse contexto, a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. É preciso que os professores se vejam como agentes de mudança, capazes de transformar a realidade educacional por meio de suas ações. A formação docente acontece em continuum, iniciando-se com a escolarização básica e complementando-se nos cursos de formação inicial. Essa formação deve instrumentalizar o professor

para agir na prática social e para atuar no mundo e no mercado de trabalho (Romanowski, 2009). Assim, o professor deve ser preparado não apenas para transmitir conteúdos, mas também para promover um ambiente de aprendizagem que estimule o pensamento crítico e a criatividade dos alunos.

A relação entre professor e aluno deve ser considerada sob uma nova perspectiva. Segundo Freire (2014, p. 96), "o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento". Essa afirmação destaca a importância da conexão afetiva e intelectual que deve existir entre educador e educando. A aula se transforma em um ambiente desafiador, mantendo o estudante ativo em relação ao que está sendo mediado. Essa construção conjunta do conhecimento é uma via dupla, na qual o professor, em sala de aula, atua como mediador entre o objeto de conhecimento ou conteúdo da aprendizagem e o discente. Essa mediação exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também uma capacidade de se conectar com os alunos, compreendendo suas individualidades e necessidades.

A abordagem de Wallon (2008), que discute a afetividade, o social e o intelectual, reforça a ideia de que a escola é uma instituição cujo objetivo é promover atividades que expandam esses aspectos. Sendo a educação um fator social, deve refletir a realidade concreta em que o ser social vive e atua, muitas vezes buscando modificá-la. A função da educação é, portanto, integrar a formação da pessoa à sua inserção na sociedade, assegurando sua plena realização. Cabe, assim, à educação formar indivíduos autônomos, pensantes e ativos, capazes de participar da construção de uma sociedade contextualizada. Os métodos pedagógicos não podem ser dissociados desse enfoque; devem ser fundamentados no conhecimento dos alunos e em seu contexto, garantindo que todos – independentemente de suas origens familiares, sociais ou étnicas – tenham igual direito ao desenvolvimento máximo que suas personalidades comportam.

A educação do futuro deve ir além da mera transmissão de conteúdo. Ela precisa incluir o desenvolvimento integral do indivíduo, priorizando sua humanidade. Existe uma tendência nas escolas de romper com o lúdico e o afeto, focando na racionalidade, na técnica, na competitividade e no utilitarismo. Essa abordagem pode resultar na formação de pessoas intolerantes e individualistas, o que precisa ser superado nas escolas, especialmente nas relações de aprendizagem e formação do sujeito. A formação continuada é um meio poderoso para promover essa reflexão, reavaliando tudo o que se faz na escola, desde o planejamento das aulas até a ação do professor, contrapondo-se à perspectiva fragmentadora. Essa reflexão recorre à perspectiva sistêmica e complexa, desafiando o educador a buscar uma didática do desenvolvimento integral. Wallon (2008).

Morin (2000, p. 46) argumenta que "no século XX, viveu-se sob o domínio da pseudoracionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo." Essa crítica à racionalidade técnica é crucial para a formação continuada, pois a educação deve promover um entendimento mais abrangente da realidade. Segundo Morin, a formação continuada deve contemplar a complexidade do conhecimento, reconhecendo que qualquer

saber é inacabado e que a realidade é multifacetada. A educação deve, portanto, preparar os professores para lidar com essa complexidade, incentivando uma abordagem mais holística e integrada do saber.

A proposta de Morin nos instiga a repensar a formação docente de maneira a incluir não apenas conteúdos acadêmicos, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais. A formação continuada deve preparar o professor para atuar de forma crítica e reflexiva, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e a inclusão. O desafio está em formar educadores que não apenas dominem as técnicas pedagógicas, mas que também compreendam a importância de promover relações afetivas e empáticas com seus alunos.

Além disso, a formação continuada deve ser um espaço para a construção de redes de colaboração entre os educadores. A troca de experiências, a discussão sobre práticas e a reflexão conjunta são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Esse trabalho colaborativo contribui para a formação de comunidades de prática, onde os educadores podem compartilhar saberes, desafios e soluções, fortalecendo sua atuação e enriquecendo o ambiente escolar.

É importante destacar que a formação continuada não deve ser vista apenas como uma obrigação, mas como uma oportunidade valiosa de crescimento profissional e pessoal. Ao investir em sua formação, o professor não apenas aprimora suas competências, mas também se torna um agente de transformação na vida de seus alunos e na sociedade. Assim, a formação continuada se configura como um elemento central na construção de uma educação de qualidade, capaz de responder aos desafios do século XXI e de formar cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

A educação é um campo em constante transformação, e o professor precisa estar em constante processo de aprendizagem e atualização para lidar com as novas demandas que surgem no contexto escolar. A formação continuada, ao proporcionar espaços de reflexão e troca de experiências, contribui para o desenvolvimento de uma práxis crítica e reflexiva, fortalecendo a capacidade do professor de atuar como agente de transformação social.

No entanto, é importante destacar que a formação continuada precisa ir além de um simples acúmulo de conhecimentos teóricos. Ela deve promover a articulação entre teoria e prática, permitindo que o professor aplique os conhecimentos adquiridos em seu contexto de atuação. Dessa forma, a práxis docente se torna um processo contínuo de reflexão, ação e transformação, que contribui para o aprimoramento da prática pedagógica e para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A emancipação do estudante pela práxis representa um dos aspectos mais fundamentais da educação crítica, pois implica uma transformação profunda na forma como os processos de ensino e aprendizagem são concebidos. Ao reconhecer a práxis como uma ação transformadora, o professor cria as condições necessárias para que os estudantes se tornem agentes ativos em sua própria educação. Nesse sentido, a práxis pedagógica vai além da simples transmissão de saberes, focando na

formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e transformar o mundo ao seu redor (Freire, 2014).

A práxis educativa, ao articular teoria e prática, visa não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas sua formação integral como indivíduos autônomos e socialmente engajados. Esse processo envolve o reconhecimento das vivências e experiências dos estudantes como elementos centrais para a construção de um ensino significativo e contextualizado. Ao promover uma educação emancipadora, o professor estimula o protagonismo estudantil, incentivando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

A práxis do professor, portanto, assume um papel central na construção de uma educação transformadora. Ao refletir criticamente sobre sua prática e investigar continuamente sua atuação docente, o professor não só aprimora seu trabalho, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. Essa práxis pedagógica, ao articular teoria e prática, permite que os professores atuem de maneira consciente e crítica, promovendo a emancipação dos estudantes e preparando-os para atuar como cidadãos críticos e transformadores de sua realidade (Freire, 2014).

Dessa forma, "A reflexão crítica sobre a prática docente é essencial para o desenvolvimento profissional do professor" (Alarcão, 2003). E a formação continuada se revela como um processo contínuo e essencial que parte do saber experiencial dos docentes, dos problemas e dos desafios da prática escolar. Esse contexto, em que a prática pedagógica está sempre em um processo constante de investigação da construção do saber, significa a constituição de uma conduta de vida profissional. Essa ação mobiliza um processo de ensino-aprendizagem que produz uma prática reflexiva e a aplicação do conhecimento e da ciência. A formação continuada, portanto, não é apenas uma exigência legal ou institucional, mas uma necessidade vital para o desenvolvimento humano e profissional de todos os envolvidos no processo educativo, contribuindo para a formação de educadores mais preparados, conscientes e comprometidos com a educação que desejamos para o futuro.

Considerações finais

A construção de práticas pedagógicas que se efetivem como instâncias formadoras, visando à transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens, demanda uma compreensão profunda da complexidade presente na sala de aula. A prática docente deve, portanto, ser convertida em práxis pedagógica, um conceito que envolve a reflexão crítica e a consciência das intencionalidades que norteiam as ações do educador. A sala de aula é um microcosmo que abriga um público diverso, com saberes e culturas variadas, e essa diversidade é o que enriquece o ambiente escolar. Cada aluno traz consigo um conjunto de experiências e uma forma única de ver o mundo, e é fundamental que o educador reconheça e valorize essa pluralidade.

Para que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente significativas, elas precisam ser organizadas de maneira intencional, com o objetivo de atender às expectativas e demandas dos estudantes ao longo de seu percurso formativo. O valor e a representatividade dessas práticas derivam, em grande parte, de pactos sociais, negociações e deliberações que envolvem a comunidade escolar como um todo. Portanto, a práxis do professor se configura como um processo de transformação contínua, que ocorre por meio da ação e da reflexão, permitindo que o educador se torne um profissional reflexivo e comprometido. Essa construção da identidade docente é um movimento dinâmico; o professor não está "pronto", mas sim em um constante estado de aprendizado e aprimoramento.

Nesse contexto, é crucial que os educadores desenvolvam uma atitude de abertura para a inovação e a mudança, integrando a teoria à prática de forma harmônica. A educação deve ser vista não como um simples ato de transmissão de conhecimento, mas como um espaço de diálogo e construção conjunta. O educador deve buscar continuamente novas abordagens e estratégias que promovam um ensino significativo e engajador, adaptando-se às necessidades dos alunos e às exigências do mundo contemporâneo.

Além disso, a formação continuada deve ser um pilar central na trajetória do educador, possibilitando a reflexão crítica sobre sua prática e a busca por novos conhecimentos. Essa formação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para a transformação e melhoria da prática pedagógica. Através de um olhar atento às necessidades e potencialidades dos estudantes, o educador pode criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a construção de saberes de forma colaborativa, respeitando as individualidades e promovendo o desenvolvimento integral de cada aluno.

A importância da colaboração entre os educadores também não pode ser subestimada. A troca de experiências, a construção coletiva de conhecimento e a reflexão conjunta são elementos fundamentais para a melhoria da prática pedagógica. O trabalho em equipe permite que os professores compartilhem desafios e soluções, enriquecendo a experiência de todos os envolvidos e contribuindo para um ambiente escolar mais coeso e dinâmico.

Por fim, cabe ressaltar que a transformação da prática docente não é uma tarefa fácil, mas é uma missão que deve ser abraçada por todos os educadores. Ao se comprometerem com a reflexão crítica, a adaptação às necessidades dos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, os professores têm o potencial de não apenas transformar suas próprias práticas, mas também de impactar positivamente a vida de seus alunos e a comunidade escolar como um todo. Assim, a educação se torna uma verdadeira ferramenta de transformação social, capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de um mundo melhor.

Referências

Alberto, S, Plácido, R. L., Plácido, I. T. M. (2020). A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. *RIAEE–Revista*

Ibero-Americana de Estudos em Educação, 15 (2), 1652-1668.

<https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13837>

Alarcão, Isabel. (2003) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6ª ed. Cortez.

Almeida, M. I. de. (2015) *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. Cortez.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).

Antero, K. F. (2017). Prática Pedagógica: em destaque o material concreto na aprendizagem matemática. *CONEDU*, IV. Anais... V. 1. <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Edições 70.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e à metodologia*. Artmed.

Cunha, M. I. da. (2000). *O bom professor e sua prática*. Papyrus.

Fernandes, C. (1999). À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: I. P. A. Veiga, (org.). *Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Papyrus, 1999. p. 145-165.

Fortuna, V. (2015). A relação teoria e prática na educação em Freire. *REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior*, 1(2), 64-72.

Franco, M. A. do R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 97 (247), 534-555. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>

Franco, M. A. do R. S. (2012). *Pedagogia e Prática Docente*. Cortez.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Paz e Terra.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Gramsci, A. (1981). *A Concepção Dialética de História*. Trad. de C. N. Coutinho. 3ª ed. Civilização Brasileira.

Imbert, F. (2003). *Para uma práxis pedagógica*. Trad. R. A. Córdova. Plano.

Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Loyola.

Libâneo, José Carlos. *Didática*. 2ª ed. Cortez, 2013.

Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. Summus.

- Moreira, M. A. (2022). *Teorias de Aprendizagem*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. Sulina.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. C. E. F. da Silva; J. Sawaya. Cortez/ Unesco.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Trad. P. C. Ramos. Artmed.
- Pimenta, S. G. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez.
- Romanowski, J. P. (2007). *Formação e Profissionalização docente*. IbpeX.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. E. F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Trad. B. A. Neves. Artmed.
- Schön, D. (2000). Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artes Médicas.
- Schön, D. A. (1983). O profissional reflexivo: Como os profissionais pensam em ação. Vozes.
- Shulman, L. S., Shulman, J. H. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva de transformação. *Cadernos Cenpec/ Nova Série*, 6 (1).
- Slva, V. G. da, Almeida, P. C. A. de (coords.). (2015) *Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação*. FCC/ SEP.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Desenvolvimento curricular: teoria em prática*. Macmillan.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Vázquez, A. S. (2011). *Filosofía de la praxis*. Buenos Aires: Consejo Lationamericano de Ciencias Sociales – CLACSO/ Expressão Popular.
- Veiga, I. P. A. (2005). *A prática pedagógica do professor de Didática*.
http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/303_9/2637
- Vianna, H. M. (2003). *Pesquisa em Educação – A observação*. Plano. (Série Pesquisa em Educação).
- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Trad. G. A. Tilton. Vozes.