

A CATEGORIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ESTADO DA QUESTÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2009 A 2022

Elizabeth da Conceição Bortoti ¹
Jorge Luiz Barcellos da Silva ²

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo geral identificar e analisar as teses e dissertações disponíveis on-line de acesso aberto nas bases de dados da BDTD e CAPES que abordam a categoria da práxis na formação continuada de professores da educação básica de escola pública. O estudo pauta-se nos fundamentos da pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Questão para situar o objeto de investigação e definir as categorias de análise, tendo como referencial teórico os estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), com recorte temporal de 2009 a 2022, em consideração à Lei nº 12.014 de 2009 que alterou o artigo 61 da LDB nº 9.394/96, ao associar as teorias e práticas. Sendo a práxis uma atividade teórico-prática que visa a uma ação transformadora, entende-se sua relevância em contribuir para a superação da dicotomia existente entre teoria e prática na formação inicial e continuada, com o apoio na fundamentação teórica dos autores: Freire (1987; 1996), Pimenta e Ghedin (2006), Curado Silva (2017), Vázquez (1977), Kosik (1976), Cury (1986), Frigotto (2010), Giroux (1997) e Contreras (2012). Os achados da pesquisa tratam sobre a epistemologia da práxis que ao relacionar a práxis e o conhecimento, em uma perspectiva materialista histórico-dialética reconhece o professor como intelectual crítico que constrói conhecimento, e este, o auxilia a compreender dialeticamente a sua realidade histórico-social para nela agir em busca de mudanças. Porém, os resultados evidenciam uma predominância do pragmatismo na formação docente, o que diverge do real significado de práxis, comprometendo a reflexão crítica e o entendimento de totalidade da realidade para a constituição da emancipação e autonomia dos sujeitos. Diante disso, espera-se com este estudo, contribuir na superação do modelo de formação de professores que pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, ainda encontra limites para uma transformação social.

Palavras-chave: Práxis, Formação continuada de professores, Teoria e prática, Estado da questão.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em andamento, tem como objeto de estudo a categoria práxis entendida como atividade teórico-prática de modo a contribuir para uma melhor compreensão da realidade na busca de mudanças, desta forma, temos como propósito analisar como a práxis tem sido abordada nas teses e dissertações que tratam da formação continuada de professores.

Utilizamos o termo categoria que de acordo com Cury (1986), consiste em uma expressão conceitual de compreensão e desvelamento da realidade histórica e socialmente

¹ Mestranda em Educação, Universidade Federal de São Paulo, bortoti.elizabeth@unifesp.br;

² Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, jorge.barcellos@unifesp.br.

situada, com vista a uma ação transformadora que só ganha sentido quando assumida pelos agentes na sua prática educativa.

Contudo, ao abordarmos a formação de professores é preciso levar em consideração os condicionantes de ordem institucional e social como as condições de trabalho docente, as políticas educacionais e formativas, os planos de carreira, os salários, a infraestrutura e organização das instituições escolares que interferem no alcance dos objetivos propostos e nas ações concretas que possam contribuir para possíveis transformações no contexto escolar e social.

Por conta disso, é fundamental que a formação de professores promova uma reflexão crítica sobre a nossa prática e do contexto social mais amplo, de modo a desvendar a realidade em superação ao senso comum para uma tomada de consciência, no entendimento de nosso papel como seres sociais e históricos capazes de agir e refletir sobre a realidade, e assim, poder transformá-la.

Quando nos referimos às escolas públicas, faz-se necessário considerar também a sua especificidade, dadas as contradições que a permeiam por estar inserida em uma sociedade capitalista que visa a atender os interesses do capital, pois como diz Algebaile (2009), ao invés de crise há um dissenso em disputa no contexto do capitalismo avançado, que agrava as questões sociais, e estas adentram às instituições escolares abalando suas funções em proporcionar o acesso e apropriação do conhecimento, com isso,

As escolas públicas, na atualidade, podem estar recebendo uma pressão extra, na medida em que são elas, são muitas delas, que estão sendo acusadas, ou o serão em breve, de ineficácia e incapacidade para resolver os problemas de nossa sociedade que se apresentam como educativos (CONTRERAS, 2012, p. 301).

Sobre o papel da escola como esfera pública, defende Giroux (1997) a necessidade de recuperar a ideia de democracia crítica, que une a linguagem da análise crítica a uma linguagem de possibilidade no reconhecimento dos professores como intelectuais críticos transformadores. Já que, a escola pública “é a única instituição educativa vocacionada a acolher a todos de forma democrática” (FREITAS, 2018, p. 128).

A escola influencia e é influenciada pela sociedade a qual pertence e a educação por ser um fenômeno complexo e histórico projeta o tipo de sociedade que se quer ter, vinculando o processo civilizatório e humano com o desafio em responder às demandas desses contextos (PIMENTA; GHEDIN, 2006). Por conta disso, é importante que os docentes tenham a

capacidade de compreensão como esses contextos condicionam e mediam seu exercício profissional para sua autonomia e intervenção (CONTRERAS, 2012).

Nesta perspectiva, nos propomos a investigar a formação continuada de professores, aquela que ocorre ao longo da profissão docente, em um processo contínuo de aprendizado individual e coletivo de modo a auxiliar na compreensão do mundo e de si mesmo.

Assim, partimos da ideia de práxis, como reflexão e ação dos homens diante do mundo para transformá-lo, tornando-se fonte de conhecimento reflexivo e criação (FREIRE, 1987), pois, nela contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática) como unidades indissociáveis; desta forma, a práxis é a categoria central da filosofia marxista, que a reconhece não só como interpretação do mundo, mas como guia de sua transformação, que passa do plano teórico ao prático, como revolução para a **“emancipação total do homem”** (VÁZQUEZ, 1977: 128, grifos nossos).

Para Freire (1996), o momento fundamental na formação permanente de professores é a reflexão crítica sobre a prática, já que, “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’” que constitui o mundo humano (FREIRE, 1987, p. 10).

Diante disso, acreditamos nas contribuições da práxis na formação docente de modo a ampliar a discussão no entendimento de seu significado como unidade indissociável da teoria e prática, pois como mostram os estudos de André et al. (1999), García (1999), Curado Silva (2017) e Gatti et al. (2019), a dicotomia entre teoria e prática ainda é um problema a ser superado na formação inicial e continuada de professores.

Assim, tratamos da formação continuada de professores da educação básica na perspectiva da epistemologia da práxis, como defende Curado Silva (2017), uma formação baseada na relação indissolúvel entre teoria e prática que constituída no trabalho, permite a compreensão das realidades socioeconômica e política, de maneira a transformar as condições impostas na busca pela emancipação humana dos sujeitos como projeto político de sociedade.

Segundo Gatti et al. (2019), o papel da educação escolar com seus reflexos na formação de professores mostra-se em contradição com as necessidades sociais e educacionais, o que destina à educação “funções apenas econômicas ou reprodutivas, com a desconsideração de seu objetivo vinculado a um processo de caráter ético, de formação do humano-social” (p. 38).

Nesse sentido, é oportuno trazer à discussão a implementação da BNC-Formação Continuada de 2020 que elaborada a partir da BNCC, faz parte de um movimento global de reforma educacional que visa alinhar as necessidades da escola aos novos processos produtivos, sob a coordenação da Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE) e suas agências internacionais insere a lógica produtiva nacional à lógica internacional.

No que se refere, as reformas educacionais de cunho neoliberal, Libâneo (2012) elucida que já vem ocorrendo desde os anos 1990 em nosso país, inculcando valores e interesses dos organismos internacionais¹² de caráter economicista e pragmático, com a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), interferindo na elaboração de planos de educação dos governos federais, estaduais e municipais que afeta nas políticas de currículo, formação de professores, organização da escola e nas práticas de avaliação.

Essas reformas afetam na concepção de educação, que tem em suas bases nacionais comuns curriculares baseadas em competências e habilidades que gera um modo de padronização e controle desconsiderando as diversidades do país, que numa tendência pragmática, diminui a formação teórica e restringe as finalidades da educação em atendimento aos interesses hegemônicos de determinados subgrupos empresariados e fundações, enfatiza Freitas (2018).

Sobre o discurso das competências, Pimenta e Ghedin (2006) dizem ser uma “tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação” (p. 25), uma forma de refinamento dos mecanismos de controle sobre as atividades dos professores, em substituição aos seus saberes, o que ocasiona uma desvalorização profissional, por um lado, expropriando de sua condição de sujeito do conhecimento, e por outro, impondo a responsabilização pelo desenvolvimento integral dos alunos e conseqüentemente pela qualidade da educação.

Esses documentos normativos de âmbito nacional, tratam das competências gerais e específicas de estudantes e docentes, o que caracteriza uma padronização reduzindo os conhecimentos profissionais às questões pragmáticas da docência, com isso, despreza o aprofundamento dos conhecimentos científicos teóricos e práticos impossibilitando os professores de uma compreensão da totalidade histórica e as contradições sociais em um sentido mais amplo, de maneira a promover uma formação do ser humano como sujeito histórico emancipado (BOGATSCHOV; FERREIRA; MOREIRA, 2022).

Os autores Pimenta e Ghedin apontam que o tecnicismo³ na formação docente orientado pela racionalidade técnica e pragmática, valoriza o conhecimento prático e despreza a teoria para a compreensão da realidade social, sendo assim,

³ Do ponto de vista pedagógico, Saviani definiu como “tecnicismo”, a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, sendo o processo que define o que os professores e alunos devem fazer, e também quando e como o farão, a fim de tornar o processo educativo objetivo e operacional. In: SAVIANI, Dermeval. (1983). Escola e democracia. São Paulo: Cortez Ed./Autores Associados.

[...] se contesta um certo tecnicismo na formação de professores orientada por um positivismo pragmático, o qual impõe uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes. É preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social (PIMENTA; GHEDIN, 2006, p. 129).

De acordo com Curado Silva (2017), desde meados da década de 1990, com a promulgação da LDB nº 9.394/96, observa-se na formação de professores uma tendência dominante de formação na/para a prática nas políticas de formação e nas reformas curriculares, que ocasiona a falta de uma sólida formação teórica para a compreensão da realidade educacional como todo, e que, portanto, necessita construir uma concepção de formação de professores pautada na indissociabilidade da teoria e prática na práxis.

Nesse sentido, o foco da formação de professores para as práticas cotidianas acaba restringindo-a em uma formação básica e pragmática em vez de uma formação teórico-prática ampla e sólida, como evidenciam as autoras Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022), ao analisar as políticas educacionais e as reformas curriculares impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 de 2017 e referência na construção da BNC-Formação Continuada estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2020.

Ressalta Curado Silva (2017) para o fato de que a formação docente em uma concepção neotecnista pode recair no praticismo com aspectos pragmáticos que leva o trabalho docente a um caráter meramente instrumental.

Esclarece Vázquez (1977) que a prática num sentido estritamente utilitária é esvaziada de teoria, configurando-se em uma atitude acrítica do “senso comum”, o que caracteriza o praticismo, e este, quando reduz o conhecimento em útil acaba por “esconder” sua própria essência, isto é, “o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o que acaba por dissolver o teórico no útil.” (p. 212).

Portanto, ao discutirmos a práxis como unidade indissociável da teoria e prática na formação de professores, devemos considerá-la como atividade humana de ação e reflexão que transforma o mundo através da produção do conhecimento, daí a importância da epistemologia da práxis na superação da racionalidade técnica e da epistemologia da prática (PIMENTA; GHEDIN, 2006; CURADO SILVA, 2017).

Sendo assim, é necessário transcender a visão meramente técnica ao problematizar e questionar criticamente a concepção de sociedade e de educação, concebendo o trabalho docente como um trabalho intelectual que reconheça sua natureza socialmente construída e

relacionada com a ordem social para analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social e suas contradições que condicionam a prática educativa (CONTRERAS, 2012).

Em relação ao conceito de professor reflexivo e epistemologia da prática, elucidam Pimenta e Ghedin (2006), tratar da proposta defendida por Donald Schön⁴ em que há uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, o que tem causado preocupação de diversos autores⁵ quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo”, que bastaria a prática para a construção do saber docente, o que limita a teoria, já que, a teoria nos permite entender as contradições impostas pela prática institucional e histórico-social do ensino, de maneira a identificar o potencial transformador dessas práticas.

Os autores ao apontar os limites da teoria formulada por Schön, dizem que a reflexão é um atributo dos seres humanos, e nesse sentido a abordagem da prática reflexiva não deve incorrer numa individualização do professor sem considerar o contexto institucional e social, o que tem dificultado o engajamento dos professores em práticas mais críticas para o processo de mudanças, ao reduzi-las a um fazer meramente técnico, assim, há a necessidade em articular as práticas cotidianas e os contextos mais amplos, entendido o ensino como prática social concreta (PIMENTA; GHEDIN, 2016).

Sobre a relação teoria e prática, Pimenta (2000)⁶ enfatiza que o saber docente não é formado apenas da prática, mas também das teorias da educação, portanto, a teoria tem relevância fundamental na formação docente ao oferecer perspectivas de análise para uma ação contextualizada, levando os professores a compreenderem os contextos sociais, históricos, culturais e organizacionais e a si próprios como profissionais.

De modo a transpor esse modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões da ação social, propõe-se conceber a epistemologia da práxis na formação de professores (PIMENTA; GHEDIN, 2006), em que considera o professor como sujeito histórico-social que necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar uma atividade de forma crítica e politizada, a fim de interferir na realidade (CURADO SILVA, 2017).

A formação de professores na epistemologia da práxis traz a indissociabilidade da teoria e prática na produção do conhecimento, de maneira a dotar os sujeitos de recursos teóricos e

⁴ Sobre Donald Schön, explicam os autores Pimenta e Ghedin (2006) ser um dos autores que defendem o enfoque reflexivo sobre a prática, intrinsecamente ligado à experiência com base no pragmatismo de John Dewey. Para mais informações sobre a epistemologia da prática defendida por Schön, consultar em: SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner — how professionals think in action*. Londres: Temple Smith, 1983.

⁵ Pimenta e Ghedin (2006: 22-25) mencionam alguns autores e suas críticas quanto aos limites do conceito de professor reflexivo proposto por Schön, são eles: Kemmis (1985), Giroux (1990), Pérez Gómez (1992), Zeichner (1992), Liston & Zeichner (1993), Contreras (1997), Libâneo (1998) e Pimenta (2000).

⁶ Para saber mais: PIMENTA, Selma. *A pesquisa em Didática*. In: X Endiipe. Rio de Janeiro: 2000.

práticos para a sua emancipação e autonomia, considerando a sociedade concreta na qual estão inseridos, sobre isso afirma Curado Silva e acrescenta a autora:

Como concretização desta proposta, argumenta em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente. Neste, o sujeito histórico, o professor, possui elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz (CURADO SILVA, 2017, p. 133).

Sendo assim, enfatizam Pimenta e Ghedin (2006), o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que reflita e problematize sobre a prática com o suporte da teoria, ou seja, “a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” em superação à epistemologia da prática. (p. 44)

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, entende-se que o conhecimento é uma atividade prática social dos sujeitos históricos concretos para analisar criticamente a realidade, tendo no conhecimento crítico uma prática que possa alterar e transformar a realidade que efetivamente se dá na e pela práxis, como unidade indissolúvel entre teoria e ação (FRIGOTTO, 2000).

Desta forma, a teoria e a prática, a interpretação e a mudança estão inter-relacionadas de maneira que o conhecimento é alimentado pela prática, e esta orientada pelo conhecimento, ou seja, “a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária” dentro de contextos e formas de experiências específicas (GIROUX, 1997, p. 155).

O conhecimento só se legitima como mediação do homem ao conduzir sua existência no compromisso fundamental com a construção da emancipação e cidadania como forma decente de sermos plenamente humanos (SEVERINO, 2001; PIMENTA; GHEDIN, 2006; TONET, 2016).

Assim, precisamos compreender a realidade num sentido mais amplo, desvendando suas contradições para agirmos na busca de mudanças necessárias para uma sociedade mais justa e democrática. A educação como prática social e atividade humana, faz do processo educativo “um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana” (LIBÂNEO, 2010, p. 78).

Pensando nisso, nos propomos a investigar a práxis na formação continuada de professores da educação básica que atuam na escola pública, no entendimento de que a relação

entre teoria e prática possa contribuir para uma melhor compreensão de sua prática e da realidade para nela intervir na superação do “senso comum” para uma tomada de consciência, de modo a promover transformações nos homens e no mundo, tendo como propósito a humanização e a emancipação de todos.

Com isso, surge a questão central desta investigação: *O que as teses e dissertações publicadas entre 2009 e 2022 produziram sobre a categoria da práxis na formação continuada de professores da educação básica na rede pública de ensino?*

Para o alcance dos objetivos propostos da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico das teses e dissertações disponíveis nas bases de dados on-line da BDTD⁷ e CAPES⁸ entre o período de 2009 a 2022, por conta da publicação da Lei Federal nº 12.014/2009 que alterou o art. 61 da Lei nº 9.394/96, ao estabelecer em seu inciso II a associação entre teorias e práticas na formação dos profissionais da educação básica.

Adotamos como procedimento metodológico o Estado da Questão para análise dos dados coletados, que consiste em um levantamento bibliográfico sistemático na elaboração de um texto narrativo e as categorias de análise, de forma a situar e a compreender o nosso objeto de investigação diante dos estudos já produzidos.

Para a fundamentação teórica, no que tange à formação de professores teremos como principais autores: Freire (1987; 1996), Pimenta e Ghedin (2006) e Gatti et al. (2019), em relação à categoria da práxis Vázquez (1977) e Kosik (1976), sobre a epistemologia da práxis Curado Silva (2017), a autonomia docente os estudos de Contreras (2012) e as contribuições de Giroux (1997) no que trata dos professores como intelectuais críticos transformadores para aprofundamento da discussão sobre a temática investigada.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica do tipo Estado da Questão, sendo um método investigativo que parte de um rigoroso levantamento bibliográfico para compreender o estado atual da ciência sobre o objeto de estudo, ao situar a investigação com os estudos já desenvolvidos na área do conhecimento, na busca de identificar as contribuições e as lacunas ainda existentes acerca do tema estudado na construção de novos conhecimentos.

⁷ BDTD sigla de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

⁸ CAPES refere-se ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Para a coleta dos dados, realizamos a busca nas bases de dados de teses e dissertações da BDTD e CAPES de 2009 a 2022 com o uso dos seguintes descritores: “formação de professores”, “formação continuada de professores”, “práxis AND formação de professores” e “práxis AND formação continuada de professores”. Utilizamos os termos entre aspas e o operador booleano⁹ (AND) a fim de refinar os resultados e aproximá-los do nosso objeto de estudo.

De acordo com o nosso objeto de estudo, ao realizar a busca com o descritor “práxis AND formação continuada de professores”, foram encontradas 151 produções, sendo 44 teses de doutorado e 107 dissertações de mestrado, e dessas, selecionamos 34 produções, especificamente 9 teses e 25 dissertações que abordam a práxis na formação continuada de professores da educação básica na rede pública de ensino e procedemos com o Estado da Questão para a constituição do *corpus* teórico da pesquisa.

Para os autores Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o Estado da Questão visa a busca seletiva e crítica ao recuperar as informações nas fontes da produção científica de maneira a restringir os estudos e parâmetros próximos às especificidades do objeto de estudo e interesse do pesquisador.

Com isso, constituímos o *corpus* teórico da pesquisa a partir das teses e dissertações disponíveis na BDTD e no Catálogo da CAPES com o uso de descritores preestabelecidos e o recorte temporal para o alcance dos objetivos propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca das teses e dissertações disponibilizadas nas bases de dados da BDTD e do Catálogo da CAPES com o uso de descritores associados no período de 2009 a 2022, foram encontrados os seguintes resultados referentes ao descritor “formação de professores” (24.081) que representam 4,2% em relação ao descritor “práxis AND formação de professores” (1.003). Quando comparamos os resultados dos descritores “formação continuada de professores” (4.729) e “práxis AND formação continuada de professores” (151), correspondem a 3,2% dos resultados obtidos.

⁹ Os operadores booleanos são palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa para facilitar a visualização da busca, sendo eles grafados em letras maiúsculas: AND, OR e NOT que significam, respectivamente, E, OU e NÃO. O operador booleano AND faz a intercessão mostrando apenas as pesquisas que contenham todas as palavras-chaves digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa. Informações extraídas no site: www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/. Acesso em: 20 nov. 2022.

Por meio desses dados, percebe-se que a práxis é uma temática pouco explorada no campo da formação de professores, e menos ainda na formação continuada de professores, o que justifica a relevância desta pesquisa em ampliar e aprofundar a discussão e construir novos conhecimentos sobre a práxis no campo da formação continuada de professores.

Os achados da pesquisa indicam o desafio da formação continuada em superar as propostas fragmentadas e imediatistas que pautadas na racionalidade técnica e na epistemologia da prática tem assentada uma concepção pragmatista e tecnicista que valoriza os conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos.

Assim, observa-se nos documentos norteadores da política de formação continuada uma visão fragmentada das ciências da educação na perspectiva da racionalidade prática, no desenvolvimento de competências e no professor reflexivo que corrobora para práticas individuais, pragmáticas e utilitárias que dissocia a unidade teoria e prática que é fonte essencial da produção de conhecimento e de intervenção na realidade.

Nesse contexto, tais propostas são elaboradas com base nas recomendações dos organismos internacionais que visam flexibilizar a formação do professor por meio de técnicas eficazes e exercícios práticos para aumentar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, com responsabilização do professor pela melhoria da educação, desconsiderando os elementos constitutivos do trabalho docente e o contexto social mais amplo inserido na lógica neoliberal.

Diante disso, essas diretrizes têm disseminado uma ideia de práxis docente centrada no pragmatismo que distancia o professor de uma reflexão crítica para a conquista de uma autonomia intelectual e uma práxis emancipatória, que dificultam o desvelamento da realidade para nela agir e transformar e a transformação social, dadas as tensões e contradições presentes no exercício da profissão e dos processos formativos.

Nesta perspectiva, a concepção de práxis na formação continuada de professores ainda encontra limites na ideia restrita de atividade prática, o que restringe do seu significado como atividade teórico-prática que visa a ação transformadora para a emancipação dos sujeitos, capazes de tomarem decisões conscientes e críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos achados da pesquisa, a formação continuada de professores como processo contínuo e permanente de aprendizado deve articular a unidade teoria e prática no acesso e na produção de conhecimento, que pautada na reflexão crítica auxilie na análise dos

fatores que levem a compreender os contextos sociais, históricos, culturais e institucionais, e, a si próprios como profissionais para que possam intervir e transformar suas realidades.

Constata-se a relevância da epistemologia da práxis como teoria do conhecimento ao oferecer elementos teóricos e práticos na formação continuada, que reconhece o professor como sujeito e intelectual que constrói conhecimento, e este o auxilia na compreensão da realidade histórico-social e na emancipação humana.

A epistemologia da práxis na formação de professores sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, defende a apropriação do conhecimento científico como forma de autonomia e emancipação dos sujeitos ao considerar as necessidades concretas para a transformação social.

É fundamental que tenhamos uma formação continuada de professores apoiada na reflexão crítica e na epistemologia da práxis que ao relacionar a práxis e o conhecimento possa superar a racionalidade técnica e a epistemologia da prática em uma ação transformadora da realidade.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000300015>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. S. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul./set. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Brasília, 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 21 jun. 2023.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, RS, v. 18, n.2, p. 121-135, set./dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional** (org.). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, cap. 6, p. 71-90.

GÁRCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**; [tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio]. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia M.; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez., 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v15n30/v15n30a01.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**; [tradução de Luiz Fernando Cardoso]. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.