

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS CATEGORIAS: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS EDUCANDOS OMNILATERAIS

*Continuing education of teachers and their categories: the construction of omnilateral learners*

*Formación continua de docentes y sus categorías: la construcción de asignaturas educativas omnilaterales*

Fernanda Dias de Andrade Lima 

Denise Dias 

### RESUMO

O presente artigo é capítulo da dissertação de mestrado em construção, intitulada de *Letramento literário e método recepcional de ensino: caminhos para a formação de estudante-leitor na 1ª série do ensino médio*. Objetiva-se, neste constructo teórico, discutir e problematizar os impactos da formação continuada de professores como uma categoria para a formação de sujeitos educandos omnilaterais. O aporte metodológico do estudo é revisão bibliográfica e documental com ênfase na análise descritiva e qualitativa dos conceitos discutidos em cada seção, visto que se vislumbra a formação continuada de professores como a base para a melhoria dos processos educativos. Ademais, a categoria formação docente deve ser pensada como movimento do real, pois o professor também vende sua força de trabalho para o capital; é sujeito que ocupa determinada casta social e seu fazer pedagógico, não unívoco, é sempre social e socializado entre os pares. Sabe-se que a formação inicial docente não dará conta da complexidade do fazer didático do *magistrado*. Nesse sentido, os indivíduos imersos nas categorias trabalho, educação e formação continuada como práxis educativa precisam compreender sua função social de agente de transformação. Assim, busca-se a colaboração de forma expressiva da comunidade educacional para a travessia de uma educação mais humanizada dos educadores e dos educandos. A última premissa, cujo resultado

demonstra a importância da formação dos sujeitos que aprendem para só depois ensinar, ou seja, a formação do docente é sempre movimento recursivo, por isso o debate sobre a temática não se esgota neste estudo.

**Palavras-chave:** documentos normativos; professor-trabalhador; educação e formação continuada.

### ABSTRACT

*The present article is a chapter of the dissertation in progress entitled “Literary Literacy and Receptional Teaching Method: Paths for the Formation of Student-Readers in the 1st Year of High School.” This theoretical construct aims to discuss and problematize the impacts of continuous teacher training as a category for the formation of well-rounded educational subjects. The methodological approach of the study is a bibliographic and documentary review with an emphasis on descriptive and qualitative analysis of the concepts discussed in each section, as continuous teacher training is envisioned as the basis for improving educational processes. Furthermore, the category of teacher training should be thought of as a movement of reality, as the teacher also sells their labor power to capital; they are subjects who occupy a certain social caste, and their pedagogical practice, not univocal, is always social and socialized among peers. It is known that initial teacher training will not account for the complexity of the magistrate’s didactic practice. In this sense, individuals immersed in the categories of work, education, and continuous training as educational praxis need to understand their social function as agents of transformation. Thus, the expressive collaboration of the educational community is sought for the transition to a more humanized education for educators and learners. The final premise, whose result demonstrates the importance of the formation of subjects who learn before they teach. That is, teacher training is always a recursive movement, and therefore, the debate on the topic is not exhausted in this study.*

**Keywords:** Normative documents; teacher-worker; education and continuing training.

### RESUMEN

*El presente artículo es un capítulo de la disertación en construcción titulada “Alfabetización literaria y método recepcional de enseñanza: caminos para la formación de estudiantes-lectores en el primer año de la educación secundaria”. Este constructo teórico tiene como objetivo discutir y problematizar los impactos de la formación continua de profesores como una categoría para la formación de sujetos educativos omnilaterales. El enfoque metodológico del estudio es la revisión bibliográfica y documental con énfasis en el análisis descriptivo y cualitativo de los conceptos discutidos en cada sección, ya que se vislumbra la formación continua de profesores como la base para la mejora de los procesos educativos. Además, la categoría de formación docente debe ser*

*pensada como un movimiento de la realidad, ya que el profesor también vende su fuerza de trabajo al capital; es un sujeto que ocupa una determinada casta social y su práctica pedagógica, no unívoca, es siempre social y socializada entre pares. Se sabe que la formación inicial docente no dará cuenta de la complejidad de la práctica didáctica del magistrado. En este sentido, los individuos inmersos en las categorías de trabajo, educación y formación continua como praxis educativa, necesitan comprender su función social como agentes de transformación. Así, se busca la colaboración expresiva de la comunidad educativa para la transición hacia una educación más humanizada de los educadores y los educandos. La última premisa, cuyo resultado demuestra la importancia de la formación de sujetos que aprenden antes de enseñar. Es decir, la formación del docente es siempre un movimiento recursivo, por lo tanto, el debate sobre el tema no se agota en este estudio.*

**Palabras clave:** documentos normativos; docente-trabajador; educación y formación continua.

---

## Introdução

A formação continuada de professores configura-se como sustentáculo para a oferta de uma educação mais equitativa. Por isso, a discussão sobre a referida temática é sempre atemporal e, sobretudo, necessária. Assim, este constructo teórico admite que o domínio do conhecimento científico e a formação continuada sistêmica assegurados ao corpo docente são categorias indispensáveis para embasar práticas pedagógicas e educativas centralizadas no discente, cuja perspectiva seja a de ofertar o conhecimento científico como travessia para a ascensão de uma sociedade formada por indivíduos críticos e emancipados dos grilões do capital.

Ao se propagar a utopia de uma escola que defende a educação como prática de liberdade (Freire, 2014), que atue como agente capaz de desvelar a consciência dos diferentes sujeitos inseridos nesse campo, reafirma-se que a educação se materializa nas relações sociais, na práxis educativa e na cientificidade. Portanto, objetiva-se, neste constructo teórico, discutir e problematizar os impactos da formação continuada de professores como categoria para a formação de sujeitos educandos omnilaterais porque “a educação deve ensinar o ser a pensar certo” (Freire, 2024, p. 28). Em outras palavras, pensar certo exige rigor ético, moral e científico. Dito isso, a concepção defendida nesta teorização parte da premissa de que é necessário compromisso

social do educador com os seus discentes através da formação para racionalidade crítica.

Dessa maneira, este artigo utiliza a metodologia revisão bibliográfica e documental com ênfase na análise descritiva dos conceitos. Assim, tem como propósito evocar reflexões teóricas sobre formação continuada docente, haja vista que “a ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos (Gil, 2008, p. 8), mesmo se estando ciente de que a verdade no campo epistemológico tem caráter transitório.

Para além disso, o aporte metodológico conceitual do objeto em estudo formação continuada docente é discutido através da concepção científica de teóricos como Freire (2012, 2023, 2024), Imbernón (2011), Nóvoa (2009), Moura (2008), Kuenzer (2011), dentre outros. Esses são teóricos que investigam a temática pelo viés da historicidade, da materialidade e da dialética, cuja defesa é a existência da escola unitária para os filhos da classe que vive de sua força de trabalho, o proletariado.

A educação pública brasileira, na última década, tem sido vítima de inúmeras tentativas de desmonte realizadas por governantes neoliberais que compõem o bloco geopolítico de direita e extrema-direita no país, principalmente quando da precarização do trabalho docente com vínculos empregatícios do professorado como contrato temporário e a prática da política clientelista. A primeira mazela inibe os movimentos grevistas, a força sindical, pois se o profissional docente ocupante desse vínculo não gozar da estabilidade como servidor de carreira, obviamente se sentirá ameaçado em lutar pelos seus direitos, pois o medo da não empregabilidade torna-se constante. O mesmo ocorre com a segunda mazela porque se o docente temporário não apoiar a candidatura do político governante, certamente isso lhe custará o cargo.

Sob outra ótica, a precarização do trabalho docente gera a ampliação da mais-valia para os representantes dos sistemas de ensino público e privado: professores mal pagos, sem seguridade social, sem estabilidade jurídica, inseridos no ambiente dependendo do desenvolvimento técnico-científico pelo qual a escola é o meio propício para a propagação de ideais pragmáticos.

Esta epistemologia da prática, que nega o conhecimento científico acumulado sócio-historicamente, faz com que o saber qualitativo perca espaço para o campo quantitativo na educação. Desse modo, a qualidade do ensino público e do privado, atualmente, no Brasil, passou a ser avaliada por meio de algarismos classificados em nota, como as metas numéricas determinadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e instituídas pelo Ministério da Educação. Infelizmente, é inegável o papel do conhecimento sistemático e formal para a manutenção da estrutura do próprio capital: o que faz da comunidade escolar ferramenta imprescindível para a manutenção do *status quo* da sociedade.

O capitalismo detentor dos meios de produção “cerceia a emancipação do homem e o impede de enxergar para além da realidade material, o prendendo no reino da necessidade” (Manacorda, 2017, p. 69). Logo, é diante das necessidades materiais que se encontra o profissional da educação, mais especificamente o professor da educação básica, sujeito que, na busca de uma melhor qualidade de vida nos aspectos econômicos, muitas das vezes ocupam uma tripla jornada de trabalho. A sobrecarga de trabalho quase sempre impede o docente de vislumbrar outros universos formativos, reino da liberdade como a formação continuada, para além da formação inicial em nível de licenciatura: requisito mínimo estabelecido na LDBEN 9.394/96 para obtenção da certificação de professor.

O “reino da necessidade” também acomete o profissional professor porque, como agente integrativo da sociedade, está imerso na relação trabalhista dual homem- máquina, ou máquina-homem, desumanizando-o, para transformá-lo em ser unilateral. Se o homem é transformado com o evoluir da sociedade através da maquinaria, as formas de trabalho mudam também. E como o conhecimento é histórico e socialmente construído, a práxis docente não está alheia a essa realidade. Por conseguinte, isso justifica a nova dimensão semântica da palavra trabalho, que migrou da esfera ontológica do ser para a esfera da materialidade dialética e histórica.

O trabalho, antes especializado e específico nas diversas cadeias de produção, passa a ser genérico e treinável devido ao conhecimento técnico-

científico, tornando-se então elemento reificado em máquinas e processos baseados em tecnologia da informação, automação e inteligência artificial. A partir desses avanços, os processos tecnológicos adentraram a esfera educacional, as apostilas retornam às redes de ensino e com a inclusão das diversas mídias, aplicativos e tecnologias conjuntamente. Tudo isso tem se sobreposto à prática do professor.

Logo, são inúmeros os percalços que o professor precisa passar para alcançar novos contextos formativos. Diante disso, é essencial que a formação continuada de professores da educação básica aspire inculcar no professor, como aluno e vice-versa, o anseio de operar no sentido contraditório do que lhes é imposto pelo capitalismo. Isso porque, conforme Barboza e Santana (2022, p. 505), “o ato de se formar para formar alguém é algo vivo”, ou seja, pelo olhar dos teóricos, pensa-se a formação continuada como categoria de imanência para se obter uma práxis educativa que existe e resiste como movimento oposto aos liames do capitalismo. Sendo assim, a formação continuada de professores deve funcionar como organismo que se materializa no ato pedagógico do docente e no espaço de sala de aula, inserindo-a em categoria do real, do concreto (Marx, 2011).

Nesse sentido, Imbernón (2011, p.108) legitima que “exigir qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador”. Em vista disso, pelo olhar atento do teórico, é de suma importância pensar formas democráticas para a formação de professores, pois se trata de um campo vasto e extremamente complexo.

Diante da complexidade da profissão de professor no século XXI, é que emerge a problemática deste estudo: como a formação continuada de professores e suas categorias mediatizam a construção de sujeitos educandos omnilaterais? Essa indagação advém da premissa de que só a formação inicial não dá conta de uma prática educativa reflexiva, dialógica (Freire, 2024), no sentido de emancipar o educador e os sujeitos educandos do dogmatismo religioso e das forças invisíveis do capital que assolam a sociedade brasileira atualmente.

Sobre a estrutura textual, o artigo está dividido em quatro seções para uma melhor categorização e problematização do objeto, formação continuada de professores. Assim sendo, a primeira seção discute e reflete sobre os documentos normativos oficiais cujo foco são as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

A segunda seção discorre sobre a importância de o professor se educar e se reconhecer como classe que vende sua força de trabalho para o capital. Por isso, como membro imerso no universo escolar inserido na rede pública ou na rede privada, o professor precisa compreender que, “ou se começa a luta pela utopia do socialismo e da educação omnilateral, unitária e politécnica no embate contraditório da realidade rebelde historicamente existente” (Frigotto, 2009, p.185), ou a escola, através da atuação desse profissional, cumprirá seu papel de reproduzir toda a violência que as forças do capital impõem sobre a sociedade civil.

A terceira seção do artigo disserta acerca da importância dos diversos olhares sobre a docência, vez que, no campo educativo, a formação docente, seja inicial ou continuada, é parte constituinte para o desenvolvimento do intelectual que estuda, pesquisa, cria teorias, práxis e, em seguida, forma-se, para só depois cooperar com a formação dos demais profissionais liberais. Sobre este preceito formativo do ser, Freire (2024, p. 30) alude que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Logo, todo ato formativo é ato de resiliência”.

A terceira seção do artigo problematiza como os saberes formativos são necessários para uma práxis que leve os sujeitos educandos à formação omnilateral, dado que a imanência do saber docente é uma obrigatoriedade da própria profissão. É impossível o professorado não buscar, na atualidade, renovar o seu conjunto de saberes, haja vista que a sociedade sempre se metamorfoseia e o conhecimento se reveste de novas categorias analíticas.

Diante do exposto, todas as seções que compõem este estudo foram pensadas como categorias indispensáveis e indissociáveis para a compreensão do objeto de formação docente como prática de transgressão, pois é a

categorização do objeto que permite encontrar o todo (Marx, 2014). Portanto, ao se buscar o entendimento do todo, é que a luta pela educação transgressora possibilita a transformação da sociedade.

### **Das normativas oficiais para a formação docente**

O Plano Nacional da Educação (PNE), de caráter decenal, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a sociedade civil, em 2014, consta em vigência até dezembro de 2024, o qual foi instituído pela Lei nº 13.005/2014. Este documento estipula vinte metas a serem alcançadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Dentre os objetivos almejados neste documento oficial, está o aumento do número de participantes no programas de formação continuada de professores da educação básica, juntamente com o aumento do número de mestres e doutores do país, conforme detalhamento das metas abaixo:

Meta nº 14: Acesso à pós-graduação *stricto sensu* / Ampliação do número de titulados, elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.

Meta nº 16: Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014).

Embora a meta nº 14 não enfoque especificamente a formação continuada para o professorado, ela já apresenta a urgência da elevação do número de mestres e de doutores no país. Nesse sentido, é perceptível a preocupação das autoridades sobre a importância do conhecimento científico para a nação. Além disso, é sabido que muitos destes futuros mestres e doutores ministram aulas em universidades, sejam essas públicas ou privadas, e que é grande o número dessas instituições que oferecem cursos de graduação e pós-graduação na área da educação, formando os novos professores.



Imbricada nos fatos acima, tem-se a meta nº 16, cujo público-alvo da formação em nível *stricto sensu* é especificamente os professores da educação básica. Essa meta tem um caráter universalista, uma vez que não restringe o público, sendo que a formação pode ser ofertada a docentes que atuam na rede pública e privada. É uma meta audaciosa diante do contexto que vivenciam os mestres atuantes na etapa básica educativa, pois vários deles fazem tripla jornada para ganhar um salário minimamente digno. Se a última meta mencionada for atingida ou não, saber-se-á somente nos futuros relatórios emitidos pelo MEC, nos próximos anos, porque o PNE ainda está em período de vigência.

A partir das diretrizes apostas nas metas do PNE supracitadas, pode-se identificar que há incentivos para a formação permanente e continuada dos profissionais da educação, para professor, pelo menos no tocante à legislação vigente no país.

Entretanto, como força de lei, as metas citadas evidenciam que os tomadores de decisões locais vislumbram a educação como a panaceia para a resolução de problemas sociais históricos, pois este documento caminha *pari passu* com demandas econômicas de crescimento da sociedade local. Infelizmente, de forma velada, percebe-se a intervenção do capital na seara educacional.

Agregada à determinação anterior, a LDBEN 9.394/96, no parágrafo único, do artigo 61, fomenta:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Desse modo, mais um documento legislativo aponta para a necessidade da formação inicial permanente e continuada dos professores. De caráter universalista, também abarca todos os públicos atuantes na zona educativa, sejam da educação pública, privada, confessionnal, filantrópica, entre outras. Expressa também que “a formação continuada é uma demanda da própria profissão docente [...]” (Barboza; Santana, 2022, p. 506). Sendo assim, esta

política deve ser de fato horizontalizada, uma vez que a própria LDBEN assegura que a formação continuada dos professores precisa ocorrer nas unidades educativas.

Por outro viés, acredita-se que os órgãos oficiais governamentais, ainda que de modo tímido, também percebem a necessidade da formação continuada do professorado no local, visto que o PNE ainda determina um conjunto de estratégias para estimular os alcances das metas citadas acima, segundo o delineamento a seguir:

Estratégias: 16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.5. ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6. fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (Brasil, 2014).

A partir da análise dos referenciais normativos PNE e LDBEN, é perceptível que há, de fato, uma tentativa de visibilizar a melhoria da qualidade educacional da nação nas últimas três décadas, sendo criadas ações estratégicas para o alcance determinado pela lei. Porém, isso somente ocorrerá quando os docentes forem valorizados e mais bem qualificados de saberes teóricos, práticos, sociais e práticos (Imbernón, 2011).

A exposição dos fatos comprova, mais uma vez, a relevância da formação continuada do educador. Ligada a tal circunstância, não se pode falar em melhoria da qualidade educacional sem oportunizar ao professor um tempo e espaço de vida que o valorize e que o faça se reconhecer como classe

trabalhadora, pois a luta contra as forças monopolizadoras também é obrigatória e não somente um pré-requisito da profissão docente.

### **Categoria professor e a necessidade de se autoeducar: entre o trabalho e a classe social**

É sabido que o professor transita em diversas redes de ensino. Nestas redes, eles são responsáveis por ensinar a episteme tanto aos filhos da classe burguesa quanto aos da classe trabalhadora nos espaços formais da aprendizagem. A rede educativa é composta pelos sistemas particulares, estaduais, municipais e federais. Isso implica afirmar que, em cada campo de atuação onde o docente estiver inserido, lhes são direcionados papéis e status social distintos, vez que cada sistema de educação possui *modus operandi* de organizar sua rotina de ensino.

Entretanto, como membro imerso no universo escolar, seja qual for o *locus* educacional, ele, o professor, precisa compreender que “ou se começa a luta pela utopia do socialismo e da educação omnilateral, unitária e politécnica no embate contraditório da realidade rebelde historicamente existente” (Frigotto 2009, p.185), ou a escola, através da atuação daquele, cumprirá seu papel em reproduzir toda a violência que as forças do capital impõem sobre a sociedade civil.

Dessa forma, é no movimento dos opostos, segundo Marx (2011), que se origina a perspectiva para a construção de uma práxis educacional transformadora de consciências, dialética essencial para que o docente se reconheça como indivíduo pertencente à classe dos trabalhadores, cuja força motriz deva ser movimento de transgressão.

Para transgredir no movimento do concreto, a pessoa que vende sua força de trabalho para a burguesia hegemônica deve reconhecer-se como classe de proletariado (Marx, 2014), pois “trabalho e educação são atividades especificamente humanas” (Saviani, 2007, p. 34). Isso porque as categorias trabalho, educação e a formação continuada fazem parte da ontologia do ser. Logo, o professor é educado e transformado no processo formativo: trabalha e se educa simultaneamente, bem como na ação do trabalhar modifica o ambiente e o sujeito nele imerso, tornando assim o trabalho, a educação e a formação

categorias indissociáveis.

Se a construção da educação for permeada pela categoria trabalho, então o caráter crítico da profissão professor perpassa a análise de quando, em sua função de trabalhador que educa para se autoeducar, “trabalho é o processo histórico e real que vai definir como uma mesma ação humana pode ser considerada trabalho ou não trabalho” (Frigotto, 2009, p.180). Dito isso, a profissão docente é trabalho quando for remunerada, pelo viés do mundo do trabalho, e quando combater as práticas impostas pelo sistema capitalista. Então, por meio do trabalho, ela é ontologia. Contudo, não é trabalho quando a essência humana se abster de tentar mudar a realidade que o cerca.

O trabalho, como condição da gênese de formação do ser, que ora é individual ora é coletivo, fundamenta também a segregação dos sujeitos. Assim, em finitude, o professor também é cindido pelos contextos que atua como profissional, tal que “o trabalho é essencial apenas para o significado de acordo com algumas ideologias e estilos de vida” (Harari, 2017, s.p.). Isso significa dizer que a função social do trabalho varia conforme o *status quo* do indivíduo. Por consequência, uma práxis educativa para a mudança que vislumbre uma transformação social dos sujeitos é permeada pela ideologia e pela postura do professor, quando esse reconhece como parte da classe de trabalhadores.

Desse modo, é evidente que o docente encontra-se imerso numa classe de trabalhadores que vive do trabalho. Tal preceito ratifica a urgência da necessidade de o professor entender que sua práxis não é somente profissional, mas é ligada à sociedade e a sujeitos que se formam, quando dos seus ensinamentos técnicos, práticos e ideológicos. Esta premissa vai ao encontro dos apontamentos defendidos por Moura (2008, p. 27), cuja assertiva é que “os processos educativos devem contribuir para a formação de cidadãos emancipados capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada [...]”. Porquanto, a educação mediatizada pela prática docente é via para a reflexão-ação.

### **Categoria diversos olhares sobre e para a formação docente**

“O professor é o profissional da contradição” (Charlot, 2013, p.17). Concorda-se com o autor, pois não existem técnicas, saberes, formação que

consigam categorizar de fato se o docente é ou não um bom profissional, seja este graduado ou pós-graduado em nível lato ou stricto sensu. Dito isso, sempre alguém irá julgá-lo ou criticá-lo, além de direcionar olhares que muitas vezes não condizem com a realidade, que também é árdua para o educador.

As proposições levantadas acima evidenciam o campo racional educativo à formação docente, seja inicial ou continuada, como parte constituinte para o desenvolvimento do intelectual que estuda, pesquisa, cria teorias, práxis e, em seguida, forma-se, para só depois cooperar com a formação dos demais profissionais liberais. Sobre tal preceito formativo do ser, Freire (2024, p. 30) alude que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A premissa de Freire se substancia ainda mais quando se observa que a sociedade se metamorfoseia de tempos em tempos, o que acarreta também mudanças na formação docente e nos diversos saberes.

Falar de formação docente tem sido cada vez mais frequente, uma vez que há uma preocupação dos pesquisadores da temática, dos tomadores de decisão, dos professores, em buscar soluções para a melhoria da educação, mas se cada um dos sujeitos objetivarem fins diferenciados para tal prática. Sendo assim, há que se levar em consideração que:

A formação deve considerar não apenas as formas pedagógicas do fazer, mas as atividades intelectuais que consideram o conhecimento sócio-histórico e científico-metodológico, criando formas de conhecimento e apropriação de diferentes formas de leituras e interpretações da realidade para nela intervir (Silva; Trebien, 2022, p. 33).

Antes de se pensar na formação continuada, de fato é necessário pensar nos sujeitos formativos e nos sujeitos formadores, o que eles almejam, como entendem os atos formativos, dentre outros, visto que, sem o dialogismo no setor educacional, tudo passa a ser prática impositiva.

Nóvoa (2009, p. 24) alerta que “toda a sociedade opina sobre a educação, o ensino e a formação de professor, em oposição à figura do mestre silenciada”. Esse mesmo pesquisador alude sobre a necessidade de que a formação docente deva ser ampliada e aplicada dentro do chão da escola, principalmente por aqueles que fazem os processos educativos, os professores com mais

“bagagem,” experiência. Dessa forma, legitima-se e favorece a troca de saberes já consolidados entre os pares.

Nesse sentido de interação dialógica, Silva Júnior e Cruz (2020, p.119) ressaltam que a “formação docente é espaço para o diálogo, a reflexão e a troca constante de experiências didáticas vivenciadas no ambiente pedagógico”. Por isso, nada mais eficaz do que pensar a própria escola como espaço formativo, como já apontado por Nóvoa e pela LDBEN 9.394/96, no artigo 62.

Ademais, os novos docentes que ingressam na carreira educativa adquirem experiência na prática, através de vivências com os mais experientes de profissão. Isso justifica a necessidade de que a formação docente também precisa ocorrer na unidade escolar. Também a formação docente deve considerar as vozes dos mestres que, como profissionais, têm como ferramenta de trabalho os seus saberes empíricos, sociais e profissionais.

Franco (2006) afirma que a autonomia pedagógica dos professores é restrita, o que enfraquece ainda mais a identidade do educador tanto no aspecto profissional quanto no pessoal. É impossível dissociar essas características do ser, pois, conforme Freire (2024), a prática educativa é produto especificamente da espécie humana. Assim, o professor carece de liberdade pedagógica. Concorda-se com os teóricos, uma vez que os processos educacionais requerem autonomia didático-pedagógica, assim como não se consegue aprisionar a práxis docente num conjunto de protocolos.

Como o educador é um ser humano, ele carece ser ouvido como ser que transita em diferentes contextos, ainda mais na atualidade em que “o saber” está disseminado nas mídias digitais, enfatizando, desse modo, a ideia de que o professor é responsável em transformar a informação em conhecimento (Nóvoa, 2009). Assim, munido de teoria e prática, competências essas adquiridas pelo professor através da formação inicial e/ou continuada, é que aquele conseguirá transmitir os saberes com maestria, no sentido de fazer com que o aluno esmiúce a informação e a decodifique como conhecimento.

Kuenzer (2011) afirma que não há uma proposta única de projeto pedagógico para a formação de professores. Essa afirmação é válida ao se

considerar os diversos contextos de atuação do professor - seja em instituições públicas, particulares, federais, municipais ou estaduais - e as diferentes instituições que oferecem as formações. Esses contextos e instituições são determinantes na formação de cada professor, uma vez que os currículos educacionais estão vinculados a cada sistema de ensino.

A autora supracitada ainda defende que “quanto mais abstrato o trabalho, maior a necessidade de adesão do trabalhador [...]” (Kuenzer, 2011, p. 678). Por essa ótica, o ofício de professor é sempre complexo devido à sua zona de atuação ser a mente do ser educando. Sendo assim, é necessário que o professor esteja com sua bagagem teórica e prática sempre atualizada, pois é da ciência de todos que o conhecimento sistêmico evolui e se transforma conforme as mudanças de paradigma da própria sociedade.

A formação continuada para professor necessita levá-lo à reflexão, haja vista a necessidade de compreensão de que os “pupilos” educandos pertencem a realidades adversas e, geralmente, são de gerações distintas em relação à do docente. Em decorrência, o ato educativo emerge sempre de conflitos ideológicos, identitários, sociais, culturais, dentre outros.

Destarte, a formação docente está imbricada a conflitos que exigem do professor postura crítica e analítica, pois “o profissional da educação que não busca inovação dificilmente conseguirá desenvolver seu trabalho no sentido de atender a tantas e variadas demandas” (Barboza; Santana, 2022, p. 511). Dessa forma, o paradigma de mudança evidencia mais ainda a necessidade da formação continuada e permanente do professor.

De acordo com Silva e Trebien (2022, p. 41- 42), “a formação do professor é contínua e permanente”, ou seja, em virtude da profissionalização e do profissionalismo da categoria docente, o sujeito educando precisa aprimorar o seu conjunto de saberes. Ainda conforme as autoras, isso assegura “domínio teórico, significativo, que orienta as escolhas da prática pedagógica”. É acreditando na premissa de aprofundamento dos conjuntos de saberes docentes que se pode pensar numa educação que leve aos sujeitos educandos humanização, empatia, resistência e resiliência, dentre outros qualificadores.

### **Categoria saberes formativos docentes: por uma práxis que leve os sujeitos educandos à formação omnilateral**

De acordo com Romanowski (2007, p.139), “a atuação do professor interfere na formação dos cidadãos”. Estas demandas atenuam a necessidade de a categoria saber docente: empírico, técnico, teórico e prático como movimento oposto à educação bancária (Freire, 2014) tão em voga na contemporaneidade. Melhor dizendo, se o professor for eficaz e eficiente em seu ato educativo, consecutivamente, formará acadêmicos por meio da perspectiva de educação transgressora. Assim, ter-se-á um ato educativo emancipatório e emancipador.

A imanência do saber docente é uma obrigatoriedade da própria profissão. É impossível o professorado não buscar, na atualidade, renovar o seu conjunto de saberes, haja vista que a sociedade sempre se metamorfoseia e o conhecimento se reveste de novas categorias analíticas. Conforme Tardif e Raymond (2000, p. 128), “os professores atuam, também, sobre um objeto” e é o conhecimento, produzido pelo próprio humano, esse objeto, que vai se objetivando quando o aluno apreende a educação como prática de liberdade (Freire, 2023).

Freire (2022, p. 56) afirma que “O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é apreendido por estar sendo ensinado”. A premissa defendida pelo autor acerca da categoria saber docente: empírico, técnico, teórico e prático, materializa-se na práxis educativa do professor, no espaço da sala de aula, que fomenta a recriação da meta conhecimento em seus “pupilos” educandos.

Freire (2014, 2024) ressalta que o homem é ser inacabado, inconcluso. Portanto, é diante da lacuna humanística e da infinitude do conhecimento sistematizado que o professor, a cada nova categoria apreendida do saber, ressignifica sua prática educativa, reaviva a esperança de experienciar caminhos para uma educação mais humanizadora, decolonial, mais transgressiva. Melhor dizendo, é a educação para a transmutação de conscientização.



Sobre a categoria saber docente, Maurice Tardif (2014) classifica-os em “saberes pessoais, saberes da formação escolar, saberes da formação profissional, saberes dos programas de educação e saberes da prática em sala de aula”. Para Tardif (2014), o que está em voga, quando se fala em formação docente, é a necessidade de identificar de qual prisma está se analisando a categorização do saber formativo docente.

Romanowski (2007) estabelece que os saberes docentes são divididos em três esferas: saber da experiência, saber pedagógico e saber específico. Ainda a autora os define como:

Os saberes da experiência são os conhecimentos adquiridos durante a prática. São os resultantes do fazer. Os saberes pedagógicos são aqueles que se referem aos conhecimentos da didática, da psicologia, da educação, da sociologia da educação e das demais ciências. E os saberes específicos, que são os referentes aos conteúdos disciplinares (Romanowski, 2007, p. 56).

O que se observa nos teóricos Tardif e Romanowski é a valorização do saber adquirido quando da vivência do docente em sala de aula, do relacionamento entre os pares, o conhecimento prático. Desse modo, a prática também é um momento formativo para o docente.

Imbernón (2011, p. 41) salienta que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores”. O dizer do teórico alude que, no ato da formação docente, mais precisamente na categoria formação docente continuada, o conjunto dos afazeres didático-pedagógicos funciona como cerne que contribui para que a escola forme estudantes críticos, emancipados, questionadores de dogmas e estereótipos impostos historicamente. Portanto, foi sobre a assertiva anterior o âmago desta discussão teórica.

## **Considerações Finais**

No decurso desta teorização, dissertou-se sobre as leis que dão legitimidade e asseguram o direito à formação continuada docente. Ademais, se o conjunto de metas e estratégias traçadas no próprio PNE, pelos tomadores

que formulam as políticas públicas deste país, for alcançado ou não, será sabido nos relatórios apresentados pelo MEC nos próximos anos, pois o PNE encontra-se em vigência até dezembro de 2024.

Ainda é importante ressaltar que, quando se têm marcos legais como o PNE e a LDBEN, mesmo que esses estejam ligados à grande máquina capitalista ou a sistemas governamentais, pode-se considerar um pequeno avanço ter uma legislação vigente que almeja a formação continuada de professores em nível *stricto sensu*. Isso porque, nas lacunas deixadas pelo capitalismo, enxerga-se a possibilidade de travessia para uma formação mais justa dos sujeitos educadores e educandos. Sabe-se, pois, que a categoria educação é um tema sensível, complexo, que ainda reverbera em muitas discussões ideológicas, políticas, partidárias, classicistas, sociais, dentre outras.

Ademais, a formação continuada foi pensada, nesta discussão teórica, como categoria porque o professor, embora tido como intelectual, identicamente a quaisquer trabalhadores, também vende sua força de trabalho para o capital. Assim, o docente é alguém que precisa renunciar ao “reino da liberdade” (Marx, 2014), na grande maioria das vezes, porque quase sempre se encontra no reino da necessidade (Marx, 2011) ao ocupar dupla e tripla jornadas de trabalho para ganhar aquilo que lhe garanta sobrevivência com dignidade. Em decorrência disso, não lhe sobra tempo para investir em qualificação cultural, intelectual, social, nem mesmo profissional.

Interligados às diferentes qualificações e conhecimentos que o professor deve adquirir, têm-se os saberes teóricos, técnicos, sociais e práticos. Portanto, o conjunto de *competências* que o docente deve estar munido quando adentra o ambiente escolar é característico do professor reflexivo, dado que quem se compromete com a sociedade precisa sempre visitar a si mesmo (Freire, 2014). Em outras palavras, é necessário conhecer a si mesmo antes de outrem.

Assim, é na formação continuada dos mestres e das mestras, cujo local de atuação trabalhista seja público ou privado, que exige diferentes papéis sociais que está o germen da educação para a emancipação. Mas este ato

educativo não pode ser como panaceia para curar as desigualdades sociais e históricas que assolam a sociedade brasileira.

Logo, a formação continuada é práxis educativa porque é práxis social (Zabala, 1988) para os próprios educadores e, como utópicos, não podemos deixar de acreditar no poder transformador da educação na vida da classe trabalhadora e isso aponta caminhos para novas discussões teóricas.

---

## REFERÊNCIAS

BARBOZA, Rosangela; SANTANA, Zionel. A relação entre qualidade da educação e formação continuada de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 6, p. 503–518, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i6.5820. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5820>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRANCHER, V. R. Formação de professores nos IFs: desafios para a composição de um repertório de saberes na/para a EBPT. *In*: SOUZA, Francisco das Chagas da Silva; VIEIRA, Albino; AZEVEDO, Márcio (orgs.). **Temas em Educação Profissional e Tecnológica**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2019. p. 39-50.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. *In*: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 41-66. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria Trabalho na batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 168-194, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARARI, Yuval Noah. Uma nova classe de pessoas deve surgir até 2050: a dos inúteis. **A Soma de Todos os Afetos**, 9 de julho de 2019. Disponível em: [https://www.asomadetodosafetos.com/2019/07/uma-nova-classe-de-pessoas-deve-surgir-ate-2050-a-dos-inuteis-yuval-noah-harari.html#goog\\_rewarded](https://www.asomadetodosafetos.com/2019/07/uma-nova-classe-de-pessoas-deve-surgir-ate-2050-a-dos-inuteis-yuval-noah-harari.html#goog_rewarded). Acesso em: 8 jun. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões do nosso tempo; v. 14)

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667–688, jul. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MARX, Karl. **Grundrisse–manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. Tradução: Maria Duayer e Nélio Shneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Tradução: Milton Camargo Mota. Petrópolis: Vozes, 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **RBEPT-Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 3 jul. 2024.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do Futuro presente. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização docente. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA JÚNIOR, Sílvio Nunes da; CRUZ, Antonia Maria Medeiros da; Formação continuada dialógica de professores de língua portuguesa: um olhar teórico-prático. **Interfaces**, v. 11, n. 1, 2020. DOI 10.5935/2179-0027.20200010

SOUZA, F. das Chagas S.; NUNES, A. O. (orgs.). **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, Tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

TREBIEN, Marlise Márcia; SILVA, Jaci Lima da. **Formação continuada de professores: aspectos e desafios**. São Paulo. Editora Dialética, 2022.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antônio; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

---

Submissão em: 11 jul. 2024

Aceite em: 29 ago. 2024

---

---

<sup>i</sup> **Fernanda Dias de Andrade Lima**. Instituto Federal Goiano de Educação, Campus Ceres, Goiás.

Professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Goiás; Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT -IF GOIANO - Campus Ceres). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (IFG - Campus Senador Canedo), Educação Profissional Tecnológica (2022) pelo Instituto Federal de Goiás em Docência do Ensino Superior (2016).

E-mail: [pepeu.nanda@hotmail.com](mailto:pepeu.nanda@hotmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7649257471173203>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5150-1831>

ii **Denise Dias**, Instituto Federal Goiano de Educação, Campus Ceres, Goiás.

Possui graduação em letras português/francês pela Universidade Federal de Goiás (1991), graduação em direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1991). Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014). Doutorado pela Universidade de Brasília com co-tutela pela Université de Rennes II, apoiada pela bolsa de doutorado sanduíche da Capes.

E-mail: [denise.dias@ifgoiano.edu.br](mailto:denise.dias@ifgoiano.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3831323207268046>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8508-1257>