A FORMAÇÃO DOCENTE EM DISPUTA: SUPERANDO A RACIONALIDADE TÉCNICA EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS

Daniela Gonçalves Orias[1], Evailda da Silva Gontijo[2], Maria Aparecida Xavier de Abreu Soares[3], Rita Rodrigues Ferreira[4]

[1]Instituto Federal de Goiás - Campus Jataí/ danigorias@hotmail.com
[2] Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí/ evaildaufg2017@gmail.com
[3] Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior- Mineiros/ mapxavier2018@gmail.com
[4] Instituto Federal de Goiás - Câmpus Jataí/ rita.souza@ifg.edu.br

Resumo: Esse estudo visa analisar aspectos contemplados na formação docente em âmbito nacional, buscando desvelar aspectos político-educacionais. Destacam-se a desintelectualização e despolitização dos professores, principalmente nas áreas de Ciências e Matemática, nas quais o letramento científico pode vir a ser desenvolvido de forma crítica. Revisões bibliográficas, documentos, leis e diretrizes norteadoras da formação de professores foram usados como metodologia. Assim o referencial teórico visa refletir a compreensão da perspectiva epistemológica da práxis e da prática, perpassando mudanças de paradigmas. Os resultados apontam que, a trajetória de formação docente brasileira tem sido marcada pela tensão entre racionalidade técnica e o ideal da perspectiva crítica emancipatória, o que muitas vezes se contradiz com a visão de um profissional autônomo e reflexivo capaz de produzir conhecimentos e tomar decisões contextualizadas. Conclui-se que se torna imprescindível que os professores participem da gestão da formação; a elaboração de cronogramas e o alinhamento com a realidade escolar, pode ser um dos pontos cruciais, não só para a progressão ou título, mas para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Formação docente. Epistemologia da práxis. Racionalidade Técnica.

Introdução

A formação de professores, em suas vertentes inicial e continuada, constitui um tema de relevância capital e está no epicentro de intensas disputas no campo político-educacional brasileiro, refletindo a colisão de projetos de sociedade divergentes. Sua importância é inegável, particularmente no contexto do ensino de Matemática e Ciências. Nessas áreas, a atuação profissional exige rigor teórico, capacidade crítica e uma prática que vá além da mera reprodução, sendo determinante para o desenvolvimento do letramento científico e matemático dos estudantes.

Desde a década de 1990, as políticas neoliberais têm moldado o cenário educacional com um modelo pragmatista e tecnicista, o qual, ao se basear na ‘epistemologia da prática’ e fragilizar a ciência, resulta na desintelectualização e na despolitização dos professores.

A atuação docente, nesse contexto, exige uma reflexão contínua para superar dificuldades como a falta de infraestrutura e a descontinuidade de políticas, sendo urgente reformulá-la para enfatizar a função social, crítica e a intelectualidade do professor,

especialmente porque a literatura especializada aponta para a insuficiência na articulação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a Educação Básica.

Diante deste cenário de complexidade e disputa epistemológica, a questão central que orienta este ensaio é: de que forma a perspectiva epistemológica dominante nas políticas educacionais neoliberais, pautada na epistemologia da prática, limita a atuação crítica dos professores Ciência e Matemática, e como a adoção da epistemologia da práxis pode, por meio de modelos formativos críticos, promover uma formação crítico-emancipadora e desenvolvimento profissional contínuo? O objetivo é, portanto, refletir criticamente sobre a epistemologia que embasa as propostas de formação de professores no contexto neoliberal, assumindo um posicionamento a favor da epistemologia da práxis, entendendo-a como a perspectiva epistemológica e política que promove uma formação docente crítica, humanizadora e emancipadora. Assim uma revisão bibliográfica de autores, de leis, decretos e normativas oficiais que regem a formação de professores constituirá o caminho metodológico deste trabalho.

Referencial Teórico

A reflexão sobre a formação de professores exige a compreensão da perspectiva epistemológica que a sustenta, ou seja, o estudo sobre o conhecimento metódico e sistemático (episteme) desde sua origem conceitual. Com origem no latim *formatione*, o termo ‘formação’ significa o ato de formar, abrangendo o conjunto de saberes e competências cruciais para uma determinada área (Houaiss;Villar, 2001). Desse modo, a formação de professores não se limita à entrega de dados, ela provê os referenciais necessários à reflexão e à ação, cumprindo o papel de direcionar as novas gerações rumo a um futuro mais promissor.

No âmbito da formação docente, duas vertentes epistemológicas principais orientam os cursos: a epistemologia da práxis e a epistemologia da prática. A epistemologia da prática, vinculada à racionalidade técnica e ao positivismo, valoriza o saber prático imediato, arriscando-se a desprezar o conhecimento teórico. Seu expoente, Donald Schön (2000), cujas ideias derivam de Jonh Dewey (1979), popularizou a reflexão-na-ação, definida como o ajuste imediato da prática, ou aprender fazendo. Schön (2000) estrutura essa formação em quatro momentos reflexivos, contudo, essa ênfase é criticada por Newton Duarte (2000) por levar ao praticismo, que limita a reflexão profunda e impede o professor de transcender a experiência singular.

Para autores como Saviani (2007) e Duarte (2000), a educação se configura como

processo intencional e organizado. Seu objetivo é conduzir os indivíduos de um estágio de compreensão espontânea, fragmentada e desorganizada, definida como sincrética, para uma visão mais articulada e estruturada sintética, mediante a apropriação dos saberes científicos acumulados historicamente.

Em contraposição, a epistemologia da práxis é orientada pela perspectiva materialista histórico-dialética. A práxis é entendida como a ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade, posicionando-se na unidade dialética da teoria e prática. A teoria, sendo resultado da produção espiritual social, é imprescindível no processo formativo, atuando como critério que permite à prática se efetivar como práxis.

De acordo com Giroux (1997), a formação de professores deve ser reorientada para que o docente seja reconhecido como um intelectual crítico. Nessa perspectiva, o docente deve se envolver nos debates públicos sobre a educação a fim de conquistar autonomia para elaborar materiais curriculares relevantes para sua comunidade. Isso implica ver a escola não apenas como reprodutora da cultura dominante, mas como um campo dinâmico de forças em disputa e, consequentemente, como um espaço com potencial de transformação – em oposição à racionalidade instrumental, que reduz a prática pedagógica em mera pedagogia de gestão.

A formação docente é concebida como um processo contínuo e evolutivo. Paulo Freire (1996) afirma que a verdadeira formação transcende o mero adestramento, sendo um processo permanente impulsionado pela curiosidade e plena natureza inacabada do ser humano, visando à emancipação. Complementando esta visão, Carlos Marcelo Garcia (2009) define o Desenvolvimento Profissional Docente como um processo continuado de longo prazo, estabelecendo o professor como produtor constante de saberes.

Reforçando a qualidade desse desenvolvimento Antônio Nóvoa (2017) sublinha a importância de promover a colegialidade e a aprendizagem entre pares, inscrevendo os princípios do coletivo na cultura profissional. Por fim, autores como Libâneo (2007) e Zeichner (1998) contextualizaram o debate, distinguindo as fases da formação e apontando a colaboração e o *Stricto Sensu* como cruciais para articular o conhecimento acadêmico com a escola.

A docência exige, assim, um processo contínuo de aprendizagem, estruturado nas fases inicial e continuada. Nesse contexto a pós-graduação *Stricto Sensu* constitui a forma mais complexa de aperfeiçoamento contínuo. Sua exigência de pesquisa rigorosa e produção científica eleva o patamar de profissionalização, revelando-se particularmente relevante para o aprofundamento da prática de professores em exercício. Desse modo:

> [...] o processo histórico de instituição da pós-graduação se efetivou nas condições de produção e reprodução do modo de produção capitalista na sociedade brasileira num momento em que a reconfiguração conjuntural de nosso papel no interior das relações hegemônicas do mesmo necessitava de uma modernização da sociedade brasileira e, portanto, de sua própria universidade; dessa forma [...] a pós-graduação instituiu-se como uma Tradição Inventada (Almeida, 2017, p. 07).

Almeida (2017) Crítica a pós-graduação *stricto sensu* brasileira como uma tradição inventada e instituída sob os ditames do capitalismo, o que resulta na negligência da humanização e intelectualização dos sujeitos em favor da replicação de modelos tradicionais. Nessa perspectiva, Almeida e Pimenta (2014) defendem a necessidade urgente de uma mudança de paradigma:

> [...] propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer a definição de organizações curriculares baseadas em lógicas interdisciplinares, reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e nos espaços de trabalho.[...] Trata-se, portanto, da necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária (Almeida; Pimenta, 2014, p. 14).

Essa transformação é crucial para desenvolver novos domínios e áreas de *expertise* docente. Trata-se de uma dimensão essencial para o preparo dos futuros educadores, o que requer um redesenho curricular interdisciplinar e a reorientação de métodos e objetivos. O propósito final é constituir um novo modelo de docência universitária, capaz de consolidar competências inovadoras no corpo docente.

Por fim, destaca-se a contribuição de Maurice Tardif (2014) que, em *Saberes docentes e formação profissional,* sustenta que o reconhecimento do professor como sujeito do conhecimento implica em conceder-lhe o direito de voz e poder na determinação dos conteúdos e das formas de sua própria formação, bem como a possibilidade de atuar no redesenho curricular. Segundo o autor, este é um dos grandes desafios educacionais contemporâneos, o que aponta para a necessidade urgente de encontrar uma nova articulação e um equilíbrio entre o conhecimento produzido e a prática docente, rompendo com a produção acadêmica desconectada da realidade profissional. Ao valorizar o saber docente cotidiano, renovam-se as concepções sobre a formação, a identidade e a contribuição do professor, indicando caminhos de reconhecimento e valorização real da profissão.

Discussão e Argumentação

A trajetória da formação docente no Brasil é marcada pela tensão entre racionalidade técnica e o ideal da perspectiva crítica e emancipatória. No ensino de Ciência e Matemática, essa disputa traduz-se na fragilização científica e na descontextualização do ensino, com aulas limitadas à transmissão de fórmulas regras. Esse cenário enfraquece a capacidade do professor de ir além da mera aplicação de pacotes técnicos, resultando na formação de sujeitos despolitizados.

A racionalidade técnica moldou a formação de professores por décadas, em especial entre os anos 1960 e 1990. Como nos apresenta Saviani (2013) na obra Histórias das ideias pedagógicas no Brasil, o docente era tratado como um técnico-especialista, cuja tarefa principal consistia em aplicar rigorosamente regras científicas e pedagógicas para solucionar problemas. Essa abordagem instrumental e aplicacionista prioriza a eficácia em detrimento da ética, respaldada por uma lógica empresarial e econômica. Ademais, ignora as complexidades e os conflitos do contexto escolar, o que contradiz a visão de um profissional autônomo e reflexivo capaz de produzir conhecimento e tomar decisões contextualizadas.

A análise das políticas atuais de formação docente revela esse movimento: a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), sinaliza o retorno à racionalidade técnica (tecnicismo) no contexto do alinhamento curricular à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, a legislação brasileira reforça a obrigatoriedade do desenvolvimento profissional contínuo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu Art. 62-A, parágrafo único, estabelece legalmente a obrigatoriedade de formação continuada para os profissionais da educação, garantindo-a no próprio local de trabalho ou em cursos de pós-graduação em instituições de ensino superior.

Adicionalmente, a resolução CNE/CP nº 1/2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada, alinha-se à LDB, à BNCC e à BNC-Formação, reforçando a valorização do docente mediante uma formação sólida que integra conhecimento, prática e engajamento profissional. Assim, o arcabouço legal define um cenário no qual a formação permanente constitui um imperativo legal. Contudo, o risco de uma orientação tecnicista, focada na aplicação da BNCC, persiste, exigindo uma abordagem que preserve a reflexividade e a autonomia do professor.

Nesse sentido, Saviani (1995) destaca que a formação docente precisa ir além das

exigências pragmáticas, fundamentando-se em bases teóricas, na reflexão filosófica e conhecimento científico, observando o ser humano em sua complexidade e permitindo ao educador superar e transformar o senso comum, por meio da práxis reflexiva:

> A formação de professores é um processo complexo que deve ir além da transmissão de conhecimentos técnicos e contemplar uma dimensão humana, que valoriza a formação integral do educador e sua capacidade de promover a emancipação dos alunos (Freire, 1996, p. 45).

Para Freire (1996), a formação de professores é complexa e precisa superar o foco puramente técnico, abraçando uma dimensão humana que valorize a integralidade do educador. Somente assim o docente torna-se apto a fomentar a emancipação de seus alunos. O paradigma da práxis se estabelece como um caminho transformador, buscando a unidade dialética entre teoria e prática, o que exige uma formação crítico-reflexiva, pautada na investigação da própria realidade. Como evidência Libâneo (2004):

> A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático, o próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p. 227).

Libâneo (2004) distingue a formação inicial, sustentada por uma base teórica e prática com estágios, da formação continuada, que constitui seu prolongamento. Esta última é essencial para o aperfeiçoamento profissional e, crucialmente, para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla que transcende a prática diária, garantindo um aprimoramento constante abrangente do educador.

Na perspectiva da reflexão e formação continuada, promove-se a superação da alienação intelectual por meio da politização, capacitando o docente - com destaque o professor de Ciência e Matemática - a transcender a repetição mecânica do conhecimento de ‘utilidade prática’. O objetivo é que o professor entenda a educação como práxis: uma ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade, capaz de superar o imobilismo e transformar as estruturas econômicas, políticas e culturais. Essa superação exige que o docente reflita sobre sua prática, pois: “é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39), processo no qual a pesquisa no ambiente escolar constrói, intervém e modifica a realidade.

Para Freire (1996), a verdadeira formação transcende o mero adestramento técnico. O autor define como um processo contínuo e permanente, impulsionado pela curiosidade e pela busca incessante do sujeito. Essa necessidade decorre da natureza inacabada do ser humano, da ampliação do conhecimento e da contínua evolução das relações sociais. Entretanto:

> Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Isso implica, por exemplo, que um professor de Matemática utilize a teoria - como a educação matemática crítica - como o crivo para criar projetos inovadores, a exemplo do estudo de fenômenos socioeconômicos, transformando sua prática por meio de soluções fundamentadas. Especialmente para os professores de Matemática e Ciências, a qualidade do ensino exige um fortalecimento mútuo entre a formação e a carreira, em consonância com a interdependência proposta por Nóvoa (2017). Afinal, nem a formação nem o profissional se desenvolvem em contexto fragilizado, no qual o preparo docente seja meramente técnico e focado apenas no conteúdo da disciplina.

Na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214, estabelecem-se as diretrizes gerais, os princípios e os objetivos da educação nacional. Dentre eles, o Artigo 214 revela-se de grande importância, pois marca o primeiro ponto crucial sobre a formação continuada de professores. Do mesmo modo o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, apresenta dez diretrizes e metas específicas. No que tange à formação docente, o PNE comtempla metas claras para aprimorar a formação inicial e expandir a formação continuada. Tal expansão deve ser promovida por universidades, centros de ensino, secretariase redes de educação, bem como no próprio ambiente escolar. Assim:

> A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2017, p. 389).

A formação continuada deve ser entendida como uma responsabilidade compartilhada: cabe à instituição prover os meios e, ao docente, assumir o compromisso pelo próprio aperfeiçoamento, integrando-ativamente ao seu contexto escolar. Para Libâneo:

> Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (2013, p. 188, grifos do autor).

Desse modo, a formação continuada concretiza-se pela reflexão, pelo debate e pelo confronto de experiências, configurando-se em uma jornada de desenvolvimento profissional permeada pela responsabilidade compartilhada entre a instituição e o próprio professor, a quem cabe assumir o compromisso com o seu aperfeiçoamento permanente.

Implicações para o ensino de Matemática e Ciências

As reflexões em favor da epistemologia da práxis geram desdobramentos prático-teóricos profundos para o aprimoramento do ensino nessas áreas. A principal implicação teórica é a necessidade de revisão epistemológica da prática, na qual a teoria atua como um crivo para a interpretação e a ressignificação da experiência, impedindo que o ensino se limite à racionalidade técnica e instrumental. Isso garante a Emancipação Intelectual do professor, tornando-o um agente consciente e autônomo, capaz de elaborar a crítica e formar cidadãos cientificamente letrados. Entretanto:

> Os Professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza "mercado da formação" [...]. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores (Nóvoa, 2007, p. 11).

Os profissionais de Matemática e Ciências devem rejeitar o atual 'mercado da formação', caracterizado pelo 'consumismo de cursos' convertendo o tempo dedicado à formação em um aprimoramento efetivo da prática em sala de aula. De acordo com bell hooks (2024), faz-se necessário um apelo coletivo pela renovação e rejuvenescimento das práticas de ensino:

> Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está, além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar visões, celebrou ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (bell hooks, 2024, p. 14).

Imbernón (2011) defende a urgência de uma organização capaz de se opor à mercantilização da educação, recusando decisões e acordos alheios ao contexto educativo em defesa da profissão docente, a qual precisa ir além da simples transferência de conteúdos

assentada na repetição do saber dominante. Trata-se de potencializar e garantir que a articulação entre conhecimento pedagógico e o conteúdo específico – como o matemático - seja incorporada em todas as disciplinas da licenciatura.

Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 27) enfatiza que "importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam responsabilidade do seu próprio desenvolvimento e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas". Assim, ministrar aulas exige a mobilização integrada de saberes teóricos e metodológicos, visto que a sala de aula constitui o espaço da práxis profissional na qual o professor deve refletir e propor melhorias contínuas, pautado por uma visão crítica e social.

A afirmação de Freire (1996) de que ensino e pesquisa são indissociáveis implica que o professor deve assumir uma postura de pesquisador ativo. Essa busca incessante por saberes - tanto específicos quanto gerais - não representa um mero adicional, mas sim uma exigência intrínseca à prática docente e um requisito fundamental para a sua formação, seja ela inicial ou permanente.

Vale ressaltar, ainda, que a vinculação da formação continuada à remuneração e à progressão na carreira é amplamente adotada nos planos de carreira do magistério, tanto em nível municipal quanto estadual, encontrando respaldo na legislação federal de valorização dos profissionais da educação. O problema, contudo, não reside na progressão salarial em si, mas nos critérios que a regem. A priorização no acúmulo de horas certificadas, em detrimento de evidências de que a formação gerou aprimoramento efetivo na atuação em sala de aula e da aprendizagem dos alunos - induz a uma desvalorização qualitativa da formação continuada.

Para Saviani (2009), a formação continuada abrange metas essenciais: capacitar para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), reforçar o domínio do conteúdo, aperfeiçoar a prática pedagógica e a gestão escolar, fomentar a reflexão crítica e valorizar a pesquisa. É fundamental que esse processo seja colaborativo, unindo professores para compartilhar vivências e na produção coletiva de conhecimento.

Do ponto de vista da prática, é crucial o foco na didática e em metodologia inovadora, priorizando o 'como se ensina', no âmbito das TDICs e de estratégias voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico. O trabalho colaborativo e interinstitucional estabelece-se, assim, como um modelo de formação contínua. A práxis, por sua vez, supera o foco pragmático: em vez de formar sujeitos que apenas reproduzem o receituário das políticas neoliberais, habilita os docentes a compreenderem as condições impostas, orientando o ensino

para a emancipação humana e para a construção de um projeto de caráter contra-hegemônico.

Embora a BNCC apresente competências amplas voltadas ao desenvolvimento de habilidades - como investigação em Ciências e raciocínio lógico em Matemática -, a norma enfrenta severas críticas por sua natureza padronizadora e voltada à aplicação imediata, em consonância com as diretrizes formuladas por organismos multilaterais e corporativos.

Considerações Finais

O debate sobre a formação de professores, intensificado a partir da década de 1990, está intrinsecamente ligado à disputa entre o projeto hegemônico neoliberal - que se apoia na epistemologia da prática para desintelectualizar e despolitizar o docente - e o projeto contra-hegemônico de emancipação humana, fundamentado na epistemologia da práxis. Esta última configura-se como a única perspectiva capaz de orientar projetos de formação docente comprometidos com uma educação humanizadora e emancipadora, pois seu potencial transformador reside em sustentar um posicionamento crítico capaz de romper com a lógica de adaptação funcional da escola às demandas do mercado. Como bem sintetiza Saviani:

> A formação deixa de visar à compreensão crítica da realidade para se limitar à preparação de indivíduos aptos a responder de forma eficiente às demandas do mercado. Nessa perspectiva, o conteúdo perde seu valor emancipador, transformando-se em meio de ajuste social. A escola, então, já não se orienta pela transmissão do patrimônio cultural da humanidade, mas pela lógica utilitarista que mede o valor do conhecimento pela sua aplicabilidade imediata (2021, p. 438).

Diante da lógica utilitarista e mercadológica descrita por Saviani (2021), o papel do professor torna-se extremamente tensionado. A formação inicial e continuada do docente de Matemática e Ciências precisa urgentemente transcender o tecnicismo e a epistemologia da prática - que valorizam o fazer imediato e a mera reflexividade pragmática. Para fundamentar essa transição, teóricos como Saviani e Duarte (2021) são essenciais: os autores demonstram que a educação deve conduzir o professor da compreensão sincrética e fragmentada da realidade para uma visão sintética e articulada, estruturada pela apropriação dos saberes científicos historicamente acumulados. Essa exigência de fundamentação teórica alinha o docente de Matemática e Ciências à epistemologia da práxis, defendida por Freire (1996) e Giroux (1997), consolidando-o no papel de intelectual crítico e político.

A reestruturação curricular imposta pela BNCC e BNC-Formação apresenta o risco de um retorno ao tecnicismo. Embora a BNCC empregue a linguagem de competências e

habilidades, sua natureza excessivamente normativa e prescritiva estabelece um modelo abstrato de qualidade. Essa imposição da racionalidade técnica e da burocratização opõe-se diretamente à perspectiva da práxis, a qual concebe o professor como um intelectual crítico e mediador do conhecimento.

Nesse contexto, a atuação do poder público deve pautar-se pela transparência e pela gestão democrática da formação docente. Essa dimensão é crucial para assegurar que as secretarias de educação garantam a escuta e a participação ativa dos professores na elaboração de cronogramas e diretrizes formativas. Somente assim será possível romper com a visão utilitarista e mercadológica da educação, consolidando a epistemologia da práxis como princípio orientador da prática pedagógica e das políticas educacionais.

Termos de uso de Inteligência Artificial Generativa

Neste trabalho foram utilizadas as seguintes ferramentas de Inteligência Artificial Generativa como apoio, especialmente para fins de organização de ideias, revisão textual e/ou sistematização de informações etc.

Referências

ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10200/1/Tese_PosgraduacaoBrasilHistoria.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia universitária valorizando o ensino e à docência na universidade**. Revista Portuguesa de Educação, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243. Acesso em: 20 out. 2025.

DEWEY, J. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad. e notas de Haideé de Camargo Campos. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 20 out. 2025.

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

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Elefante, 2024.

IMBERNÓN, Franciso. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e prática**.** Goiânia. Editora Alternativa, 2004.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 15 mar. 2026.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho professor. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2007, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 1-13.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 15-28.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: **do senso comum à consciência filosófica.** 17 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e**

aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

ZEICHNER, Ken. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In. GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas. SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.