

A formação de professores como práxis: entre a complexidade da realidade social e os desafios contemporâneos

Teacher training as praxis: between the complexity of social reality and contemporary challenges.

La formación docente como praxis: entre la complejidad de la realidad social y los desafíos contemporâneos.

Adriano Rosa da Silva¹

DOI 10.70678/sala8.v1i10.1631

Artigo científico

Linha de pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores

RESUMO

O presente estudo problematiza a formação docente, concebendo a educação como um direito inalienável e bem público essencial à constituição de sociedades democráticas e justas. Assim, o estudo objetiva analisar como a formação em sua dupla dimensão, inicial e continuada, contribui para o desenvolvimento profissional do educador, destacando a necessidade de um compromisso ético e reflexivo diante das complexidades do mundo contemporâneo. A problemática investigada centra-se nas exigências impostas pela realidade social e educacional brasileira, que reclamam de seus professores posturas críticas e comprometidas com o aprimoramento de suas práticas. O percurso metodológico fundamentou-se em pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa descritiva, com base em leituras, reflexões e diálogos teóricos com autores da literatura especializada da área educacional, como Saviani, Lück, Freire, Tardif, Libâneo, Schön, entre outros pesquisadores. Os resultados indicam que a formação permanente, longe de ser mero mecanismo de atualização técnica, constitui-se como processo dialógico, emancipatório e transformador, permitindo que o professor se torne sujeito de sua própria trajetória profissional, articulando inovação pedagógica, consciência crítica e responsabilidade social.

Palavras-chave: Formação docente. Educação. Prática pedagógica.

¹ Mestre e doutorando em História Social pela Universidade Federal Fluminense (PPGH-UFF). Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (IE-ULisboa). Licenciado em História e em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Especialização em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP), em Neurociências Aplicadas à Aprendizagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7228184007145445>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2584-0713>, adriano.uff@hotmail.com. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação e II Congresso Híbrido: Conectando Teoria e Prática, modalidade de Artigo Científico, na Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores.

ABSTRACT

This study problematizes teacher training, conceiving education as an inalienable right and a public good essential to the establishment of democratic and just societies. Thus, the study aims to analyze how training in its dual dimension, initial and continuing, contributes to professional development of educators, highlighting the need for an ethical and reflective commitment to the complexities of the contemporary world. The issue investigated focuses on the demands imposed by Brazil's social and educational reality, which demand critical attitudes from its teachers, committed to improving their practices. The methodological approach was based on bibliographic research, with a descriptive qualitative approach, based on readings, reflections, and theoretical dialogues with authors from specialized educational literature, such as Saviani, Lück, Freire, Tardif, Libâneo, Schön, and others. The results indicate that permanent training, far from being a mere mechanism for technical updating, constitutes a dialogical, emancipatory, and transformative process, allowing teachers to become the subjects of their own professional trajectory, articulating pedagogical innovation, critical awareness, and social responsibility.

Keywords: Teacher training. Education. Pedagogical practice.

RESUMEN

Este estudio problematiza la formación docente, concibiendo la educación como un derecho inalienable y un bien público esencial para el establecimiento de sociedades democráticas y justas. Así, el estudio busca analizar cómo la formación en su doble dimensión, inicial y continua, contribuye al desarrollo profesional de los educadores, destacando la necesidad de un compromiso ético y reflexivo con las complejidades del mundo contemporáneo. La cuestión investigada se centra en las demandas impuestas por la realidad socioeducativa brasileña, que exigen actitudes críticas de sus docentes, comprometidos con la mejora de sus prácticas. El enfoque metodológico se basó en una investigación bibliográfica, con un enfoque cualitativo descriptivo, basado en lecturas, reflexiones y diálogos teóricos con autores de la literatura educativa especializada, como Saviani, Lück, Freire, Tardif, Libâneo, Schön, entre otros. Los resultados indican que la formación permanente, lejos de ser un mero mecanismo de actualización técnica, constituye un proceso dialógico, emancipador y transformador, que permite a los docentes convertirse en sujetos de su propia trayectoria profesional, articulando la innovación pedagógica, la conciencia crítica y la responsabilidad social.

Palabras clave: Formación docente. Educación. Práctica pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

É inatacável a assertiva de que a formação de professores, em sua acepção mais ampla, constitui-se como eixo central de toda política educacional que se pretenda emancipatória e democrática, tal como enfatizam autores como Nóvoa (1992) e Libâneo (2014). Mais do que preparar indivíduos para atuar no magistério, trata-se de possibilitar que o educador se reconheça como sujeito histórico, ético e socialmente comprometido com a transformação da realidade. Nessa senda, Saviani (2008) traz à superfície que a educação, entendida como direito social inalienável, não pode restringir-se a uma dimensão meramente técnica ou burocrática, ela deve configurar-se como bem público, fundado no princípio da igualdade de oportunidades e na defesa da dignidade humana,

no sentido de que a escola que se abre à participação dos cidadãos “não educa apenas as crianças que estão na escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil” (Weffort, 1994, p. 99).

Nesse horizonte analítico, cumpre salientar a justificativa para a escolha deste objeto de estudo acerca da formação de professores como práxis histórica e emancipatória, por sua aderência aos recentes debates da área educacional e porque pode vir a contribuir para o desenvolvimento de uma teoria crítica, tendo em vista que, no contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas e persistentes, a formação docente emerge como desafio que ultrapassa os muros da escola e exige uma postura reflexiva e criativa, como bem reforça Tardif (2014). À vista disso, o presente estudo examina a centralidade da prática pedagógica no contexto da sociedade contemporânea, caracterizada como “sociedade do conhecimento”, na ótica de autores como Costa (2011). Parte-se da premissa de que a forma como os conteúdos curriculares são concebidos, estruturados e dinamizados no espaço escolar impacta diretamente a aprendizagem discente e o exercício docente.

A reflexão fundamenta-se em aportes teóricos de renomados autores que problematizam a função emancipadora da educação e a mediação crítica do professor, tais como Freire (1996) e Saviani (2008). Metodologicamente, realizou-se uma análise de natureza bibliográfica e qualitativa, de cunho interpretativo, buscando estabelecer diálogos interdisciplinares entre diferentes concepções de ensino, “trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisada” (Lakatos e Marconi, 1987, p. 66). Os resultados apontam que o papel docente transcende a mera transmissão de informações, exigindo do professor a capacidade de atuar como mediador, problematizador e instigador do pensamento crítico, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Nesse ângulo, este estudo busca realizar uma análise crítica das práticas educativas, examinando seus fundamentos teóricos, desafios e potencialidades, à luz de referenciais clássicos e contemporâneos.

A problemática que motiva este estudo reside, pois, nas exigências impostas ao professor no mundo contemporâneo, que se assentam no imperativo da construção de práticas pedagógicas que não apenas respondam às demandas técnicas da sala de aula,

mas que também favoreçam o exercício da cidadania, da ética e da autonomia crítica dos sujeitos, conforme Schön (1992). Assim, segundo Tardif (2014), as práticas pedagógicas devem ser repensadas à luz de uma realidade social complexa, em que o estudante interage com múltiplas fontes de informação. Cabe ao docente articular tais saberes, promovendo aprendizagens críticas, contextualizadas e transformadoras, tendo como norte que a “educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas” (Lück, 2009, p. 82).

Nesse prisma, a formação de professores, inicial e continuada, deve ser entendida como processo que possibilita ao professor analisar criticamente as condições de sua prática, superar limitações impostas por estruturas engessadas e ressignificar seu papel como mediador da aprendizagem, tal como reforça Nóvoa (2009). Dessa forma, o ensino contemporâneo exige do professor não apenas domínio técnico-científico, mas, sobretudo, a capacidade de exercer a docência como prática social, ética e política, como ato de amor e de afeto, afetando-se uns aos outros (Freire, 1996), promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, o que impele a se redesenhar as práticas curriculares desenvolvidas no contexto escolar. Assim, “a prática é uma temática que acompanha o desenvolvimento da teoria curricular, assumindo diferentes sentidos” (Lopes e Macedo, 2011, p. 141).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação contemporânea, inserida no cenário globalizado e caracterizada pela velocidade da informação e pela multiplicidade de saberes, enfrenta o desafio de repensar o papel do professor e a função social do currículo, à luz de Libâneo (2014), visto que os processos de aprendizagem ocorrem em múltiplos espaços sociais e mediante diversas mediações tecnológicas. Para Costa (2011), a denominada “sociedade do conhecimento” apresenta um campo de tensões, no qual a circulação de informações ultrapassa os muros da escola, tornando o processo educativo mais difuso e complexo. Na contemporaneidade, marcada pela fluidez de comunicações e dados, fenômeno que Morin (2000) denomina de “era da complexidade”, o conhecimento circula em múltiplas plataformas, desde a televisão até a internet e redes sociais. Nesse contexto, emerge a necessidade de um reposicionamento da prática pedagógica, num sentido mais dialógico

e problematizador. Assim, segundo Tardif (2014), o ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, já não atende às exigências do atual contexto societário, de modo que o professor não pode mais ser visto como o único detentor do saber, mas como mediador de significados e organizador de percursos formativos.

São as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento (Lück, 2009, p. 82).

Analisando-se o papel do professor, em perspectiva teórico-crítica, é inescapável considerarmos as múltiplas dimensões do currículo, a complexidade da prática pedagógica e as mediações necessárias à aprendizagem significativa, com base em Nóvoa (1992). Assim, a reflexão se ancora nos aportes teóricos da área, articulando a necessidade de superação de práticas transmissivas em favor de uma docência dialógica, crítica e emancipadora. Conforme defende Nóvoa (2009), “não há formação sem transformação”, e o desenvolvimento profissional docente deve ser concebido como espaço de diálogo, cooperação e construção coletiva de saberes. O papel do professor, nesse sentido, ultrapassa a transmissão de conteúdos, assumindo a responsabilidade de mediar aprendizagens que façam sentido na vida dos alunos, reconhecendo suas dimensões cognitivas, sociais e culturais. Para o referido autor, a formação continuada apresenta-se como eixo estratégico para a consolidação de um projeto educacional comprometido com a transformação social. Ela não pode ser concebida como oferta pontual de cursos ou oficinas, mas como prática constante de atualização crítica, que possibilite ao professor propor alternativas pedagógicas inovadoras (Nóvoa, 2009).

A partir dessa base teórica, Schön (1992) assinala que o docente é um “profissional reflexivo”, capaz de reconstruir seu próprio saber no movimento constante entre teoria e prática. A práxis docente, portanto, não se reduz à aplicação de métodos preexistentes, mas envolve a construção coletiva de significados a partir da realidade concreta. Do mesmo modo, Nóvoa (1992) sustenta que o fazer docente se constrói na

relação com os outros, por meio da troca de experiências e da construção coletiva de saberes em sala de aula. Tardif (2014) acrescenta que os saberes docentes são plurais e construídos em múltiplas instâncias acadêmicas, institucionais e sociais, o que reforça a necessidade de políticas que valorizem a formação permanente. O professor, portanto, é chamado a ressignificar continuamente os conteúdos, transformando-os em ferramentas de emancipação. Ao inserir a dimensão social no currículo, a prática docente deixa de ser apenas transmissiva e passa a ser problematizadora, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito histórico capaz de intervir em seu contexto. Schön (1992) defende que o professor deve repensar constantemente sua prática, transformando a sala de aula em um espaço dialógico.

Segundo Saviani (1994), o currículo deve refletir tanto os conhecimentos historicamente produzidos quanto a prática social vigente. O conteúdo escolar, nesse sentido, não pode ser concebido como mera abstração, mas como resultado da mediação entre saber científico, cultura e experiência do aluno. Essa perspectiva converge com Tardif (2014), ao sustentar que os saberes docentes se constroem no entrelaçamento entre conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Portanto, compreender como os conteúdos curriculares são trabalhados em sala de aula não é apenas refletir sobre a organização de saberes, mas investigar o modo como se materializam as relações de poder, as práticas de mediação e os processos de formação do sujeito histórico-social (Schön, 1992). Assim, para o referido autor, a atualização curricular deve contemplar não só a uniformidade e padronização exigidas pelas diretrizes oficiais, mas também a valorização das práticas pedagógicas contextualizadas, que conectem o estudante à realidade concreta de sua comunidade. À luz de Libâneo (2014), pode-se compreender o currículo não apenas como um documento normativo, mas como espaço de mediação cultural, no qual se articulam saberes científicos, demandas sociais e expectativas institucionais.

Nesse cenário, a escola deixou de ser vista como mero espaço de transmissão de saberes e passou a ser concebida como organização social complexa, em que se entrecruzam dimensões políticas, pedagógicas, administrativas e culturais, conforme Lück (2009). O desafio que se impõe à docência consiste em repensar a maneira pela qual os conteúdos curriculares são organizados e experienciados pelos alunos, superando

uma visão fragmentada e transmissiva do ensino, para adotar uma perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória. Conforme Saviani (1994), a organização do currículo deve articular saberes científicos e experiências cotidianas, possibilitando que o conhecimento escolar se torne uma mediação efetiva entre cultura sistematizada e vivência concreta dos estudantes. Sobre isso, Nóvoa (1992) adverte que não há verdadeira identidade profissional docente sem processos contínuos de reflexão e de reelaboração das práticas educativas. De modo semelhante, Freire (1996) sublinha que ensinar é, acima de tudo, um ato político, que deve assumir compromisso com a liberdade, a criticidade e a humanização. Sob tal perspectiva, a formação de professores não pode ser compreendida fora de seu contexto histórico-social.

A literatura especializada aponta que a gestão escolar assume, cada vez mais, um caráter pedagógico e político, concebendo a escola como “um sistema social, que se compõe de um conjunto de funções, todas elas mais ou menos inter-relacionadas e todas elas interinfluentes” (Lück, 2008, p. 7). A esse respeito, Veiga (2008) destaca que a função do gestor deve priorizar a organização do trabalho pedagógico, integrando professores, estudantes, famílias e comunidade em torno de um projeto educativo comum. Nóvoa (2009), por sua vez, assinala que a valorização do desenvolvimento profissional docente é condição *sine qua non* para que a gestão escolar se efetive como processo coletivo de construção do conhecimento. Paro (2010) reforça a importância de processos participativos institucionais, que ampliam o protagonismo dos sujeitos e possibilitam o exercício da cidadania. Lück (2009) acrescenta que a liderança democrática exige competências de comunicação, mediação de conflitos e visão estratégica, articulando dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, posto que a escola se constitui “em uma organização sistêmica aberta, isto é, em um conjunto de elementos que interagem e se influenciam mutuamente” (Lück, 2008, p. 9).

Nas escolas em que a gestão é participativa, toda a comunidade escolar é envolvida. As diferentes opiniões são valorizadas e a troca de ideias torna-se constante, colaborando, assim, garantindo maior envolvimento dos sujeitos, visando à promoção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz (Reginatto *et. al.*, 2015, p. 6).

A gestão, nessa perspectiva, impõe a necessidade de profissionais com perfil dialógico, aptos a promover a participação coletiva, a autonomia institucional e a

corresponsabilidade nos processos decisórios (Paro, 2010). Tal mudança exige, segundo o autor em tela, uma reconstrução cultural e crítica das práticas escolares, uma vez que a escola é também espaço de tensões, contradições e disputas. Essa compreensão é importante, pois, o tratamento criterioso e rigoroso dos dados que se podem observar no cotidiano escolar assume papel estratégico no campo educacional, pois esses dados se constituem em dispositivos de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem, capazes de fornecer subsídios para a reorientação curricular e para o fortalecimento da qualidade formativa nas instituições educativas (Saviani, 2008). Conforme assevera Lück (2000), o trabalho da gestão e do corpo docente deve ser compreendido como prática que busca articular e mobilizar condições materiais e humanas de modo a assegurar o avanço dos processos socioeducacionais, em vista de promover uma aprendizagem efetiva e significativa, haja vista que, “quando se pensar em algum setor da escola, deve-se pensar em suas relações com os demais setores, bem como com a comunidade” (Lück, 2008, p. 10).

3 METODOLOGIA

No sentido de explicitar a abordagem do estudo, urge salientar que a investigação se desenvolveu por meio de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com caráter descritivo e explicativo, caracterizando-se pela “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002. p. 42). Nessa medida, o corpus analítico apoiou-se em leituras de obras clássicas e contemporâneas sobre formação docente, currículo e políticas educacionais pautadas nas ações democráticas e na autonomia institucional, como as contribuições de Saviani (2008), Freire (1996), Nóvoa (1992, 2009), Schön (1992) e Tardif (2014), entre outros. Com efeito, o método adotado envolveu estudos comparativos, reflexões críticas e diálogo teórico com os autores, permitindo entretecer elementos históricos, sociais e pedagógicos. Assim, a opção metodológica pelo ensaio teórico permite articular diferentes narrativas e perspectivas conceituais, problematizar discursos e propor novas possibilidades interpretativas para os desafios da gestão escolar e educacional contemporânea, na “tentativa de uma compreensão

detalhada dos significados e características situacionais, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (Richardson, 1999. p. 90).

Importa considerar que o percurso metodológico adotado se baseou em três etapas, iniciando-se pela revisão teórica das categorias centrais, como currículo, sociedade do conhecimento, saberes docentes e mediação pedagógica. Posteriormente, a pesquisa centrou-se na análise interpretativa dos aportes, com vistas a identificar convergências e tensões entre os autores, “a fim de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material escrito sobre o mesmo” (Lakatos e Marconi, 1987, p. 66). Em seguida, num terceiro momento, procedeu-se à construção argumentativa orientada pela problematização crítica da docência na sociedade contemporânea, tendo como parâmetro que, neste tipo de pesquisa, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzoti, 2017, p. 98). Nesta via, foram mobilizadas obras contemporâneas da pedagogia e da epistemologia da educação, a partir de autores da literatura especializada com profícua produção na área, além de contribuições específicas sobre currículo e gestão educacional.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Os resultados indicam que a formação continuada é condição essencial para a constituição da identidade docente. À luz de Nóvoa (1992), os professores submetidos a práticas formativas que favoreçam reflexão crítica, cooperação e autonomia tendem a desenvolver maior capacidade de inovação pedagógica e de enfrentamento das desigualdades educacionais. Entretanto, segundo Paro (2010), a autonomia docente nas escolas, frequentemente anunciada como princípio, é tensionada por mecanismos de controle e padronização, o que reduz a efetividade das práticas pedagógicas com cariz mais democrático e emancipador. Constatou-se, também, que a mera atualização técnica, desvinculada da dimensão ética e política, mostra-se insuficiente para os desafios da contemporaneidade, como aponta Schön (1992). Para o autor retromencionado, o fortalecimento da profissão docente requer políticas públicas

consistentes que articulem valorização profissional, condições dignas de trabalho e programas formativos contínuos.

A análise crítica revelou que a formação continuada não deve limitar-se a responder a demandas imediatas da sala de aula, mas precisa inscrever-se em um projeto de sociedade mais amplo, comprometido com a democratização do saber e com a construção de espaços de convivência baseados no respeito mútuo, no diálogo e na justiça social (Saviani, 2008). Nessa perspectiva, para Tardif (2014), a aprendizagem é concebida como processo ativo de construção, em que o sujeito interage com o objeto do conhecimento, reconstruindo-o progressivamente. Esse paradigma afasta a concepção do aluno como ser passivo, colocando-o no centro do processo educativo. Freire (1996) reforça essa compreensão ao destacar a necessidade de superar a "educação bancária", defendendo a prática dialógica e problematizadora. O professor, nesse sentido, é mediador que favorece o exercício da criticidade, estimulando o aluno a investigar, questionar e propor novas formas de compreender o mundo.

A mediação pedagógica, portanto, deve possibilitar ao discente a articulação entre conhecimento científico e cultura experienciada, permitindo-lhe assumir-se como autor de sua trajetória educativa e como sujeito ativo no processo de transformação social, tal como defende Freire (1996). A análise freiriana da educação como prática da liberdade reafirma que o ato de ensinar implica compromisso ético e político. Assim, cabe ao educador despertar no aluno a capacidade de intervir na realidade, transformando-a. Na perspectiva freiriana, assim, a prática docente deve se constituir como mediação crítica, capaz de favorecer a conscientização e a autonomia (Freire, 1996). Nessa linha, Saviani (1994) sustenta que o conhecimento escolar, longe de ser neutro, deve servir como instrumento de emancipação, desde que problematizado em articulação com a realidade concreta do aluno, “a escolarização só faz sentido na medida em que constrói condições para que os sujeitos possam resolver problemas sociais reais” (Lopes e Macedo, 2011, p. 141).

A escola, como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais (Hora, 2004, p. 34).

Os resultados da análise evidenciam que a prática docente precisa deslocar-se da centralidade da transmissão para assumir uma postura dialógica e mediadora. O professor deve mobilizar o currículo como espaço de questionamento, conectando os saberes escolares às experiências culturais dos alunos. Nóvoa (1992) complementa, ao afirmar que a identidade docente se constrói na coletividade, no diálogo e na partilha de saberes. Essa postura demanda um currículo aberto, dialógico e interdisciplinar, capaz de contemplar a complexidade do mundo atual (Morin, 2000). Ao mesmo tempo, consoante com Nóvoa (1992), implica reconhecer que a formação docente é elemento central na constituição desse novo perfil de profissional. Ao se apropriar dos conteúdos curriculares de forma crítica, o aluno deixa de ser sujeito passivo e torna-se coautor de sua formação. Esse protagonismo, defendido por Piaget e retomado por Nóvoa (2009), reafirma a centralidade da autonomia no processo educativo.

A reflexão aqui desenvolvida permite sustentar que a educação contemporânea exige um redesenho da identidade docente. Com isso, Schön (1992), ao discutir o “profissional reflexivo”, ressalta a importância da docência como prática de constante ressignificação. O professor precisa abandonar definitivamente a concepção de transmissor para assumir a função de mediador reflexivo, integrando saberes múltiplos e articulando-os com a prática social dos estudantes. Com a popularização das tecnologias digitais, a escola perdeu o monopólio do saber. Nesse contexto, Hagemeyer (2004) destaca que o professor deve atuar como articulador das múltiplas fontes de informação, garantindo a pertinência, a criticidade e a contextualização dos conteúdos. O estudo também evidencia que, embora as tecnologias tenham ampliado o acesso à informação, cabe ao professor o papel insubstituível de conferir sentido e criticidade aos processos de aprendizagem, de modo a evitar que o conhecimento se reduza à mera acumulação de dados desconexos.

A literatura indica que a prática docente, quando compreendida como mediação crítica entre conhecimento científico, currículo e cultura experienciada, possibilita a constituição de sujeitos autônomos e socialmente engajados. Conclui-se que a profissionalização docente, no horizonte da sociedade contemporânea, exige a incorporação de novas epistemologias, a valorização das experiências escolares e a

ressignificação do currículo como espaço de emancipação. Contudo, somente se poderá afirmar que a educação melhorou a partir do momento em que houve “melhora na sala de aula, isto é, na maneira como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem” (Lück, 2008, p. 22). Nesse ponto, Saviani (2008) observa que a escola pública está inserida nas contradições de um sistema social que simultaneamente prega igualdade, mas mantém desigualdades estruturais. Há, pois, contradições significativas, como aponta Lück (2009), em que subsistem limitações estruturais e políticas, como a burocratização, a escassez de recursos e a imposição de reformas educacionais alinhadas a organismos internacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fito de se estabelecer relações ao viés dado ao objetivo de estudo, é relevante apontar que a formação docente, especialmente em sua dimensão continuada, constitui-se como prática transformadora. Longe de reduzir-se a um processo meramente técnico, trata-se de um movimento que exige do professor postura reflexiva, crítica e comprometida. A análise realizada demonstra que a docência, no contexto da sociedade do conhecimento, demanda não apenas competência técnica, mas sobretudo compromisso ético, político e emancipador. Nesse sentido, ficou patente que o professor deve ser compreendido como mediador, cuja prática pedagógica deve articular saberes disciplinares, curriculares e experienciais, em consonância com as exigências de uma sociedade que passa por processos constantes de complexificação. Portanto, urge a necessidade de reconfigurar a identidade docente, investindo em formação continuada, inovação curricular e integração das tecnologias, de modo a assegurar que a escola permaneça como espaço privilegiado de construção coletiva do conhecimento e de promoção da cidadania crítica.

Os resultados evidenciam que a docência na sociedade do conhecimento demanda uma postura crítica e reflexiva. É imprescindível que a escola rompa com paradigmas tradicionais de ensino, estruturados na transmissão verticalizada, para se converter em espaço de diálogo, troca e construção coletiva do saber. Somente assim será possível concretizar o papel social da educação como direito e como prática

emancipadora. Nesse horizonte, a profissionalização docente deve estar vinculada ao desenvolvimento de competências que permitam ao professor enfrentar os desafios de uma realidade educacional plural, heterogênea e em constante mudança. Acredita-se que essas recomendações poderão ser acolhidas para pesquisas futuras que problematizem que a gestão constitui elemento nuclear para a construção de uma escola comprometida com a cidadania, a justiça social e a qualidade educacional. De modo que a sua efetivação requer mudança cultural, investimento em formação de gestores e fortalecimento das práticas participativas. Nesse prisma, foi possível identificar lacunas que ainda precisam ser pesquisadas, tendo em vista que o estudo se pautou por uma abordagem teórica, sobretudo revisão de literatura, e não em pesquisa de campo com análise comparativa entre práticas desenvolvidas em escolas e sistemas de ensino.

Logo, é urgente que políticas educacionais assegurem programas permanentes de formação docente, concebidos como espaços de diálogo, cooperação e inovação, fundamentais para a construção de uma escola democrática e inclusiva. Em face do exposto, as práticas educativas críticas e transformadoras constituem condição indispensável para que o aluno seja reconhecido como protagonista de sua aprendizagem. Assim, o ensino deixa de ser privilégio de poucos e passa a configurar-se como direito universal e como espaço de emancipação. Por fim, pode-se afirmar que os resultados aqui discutidos reiteram que o desafio contemporâneo é reconhecer a escola como um espaço plural de convivência, de produção de conhecimento e de emancipação humana. Isso implica enxergar a gestão como prática social complexa, tensionada por disputas, mas igualmente rica em potencial para transformar a realidade educacional e social. A revisão das práticas de ensino e curriculares, neste contexto, deve ser entendida como processo dinâmico e coletivo, no qual se articulam avaliação, reflexão crítica e planejamento pedagógico. Trata-se de um movimento de reconstrução permanente, que exige abertura ao diálogo, escuta ativa dos sujeitos envolvidos e compromisso institucional com a qualidade social da educação.

6 REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.

COSTA, Fernando A. **Digital e Currículo no início do Século XXI**. In: DIAS, P. & OSÓRIO, A. (Eds.), *Aprendizagem (In)Formal na Web Social* (pp. 119-142). Centro de Competência, Universidade do Minho, 2011.

FALCÃO FILHO, José L. **A gestão compartilhada na escola**. In: *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, v. 8, n. 2, p. 09-33, jul/dez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGEMEYER, Rafael. *Educação e Tecnologias na Sociedade Contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2004.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. 11. ed. São Paulo: Papyrus. 2004.

LAKATOS, Eva Marina; e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Cortez, São Paulo, SP, Brasil, 2011.

LÜCK, Heloísa. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

LÜCK, Heloísa (org.). **Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In: *Em aberto: Gestão escolar e formação de professores*. Brasília, v. 17, n. 72, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2010.

REGINATTO, Tatiane et al. **Educação empreendedora e gestão escolar: um desafio da escola contemporânea**. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6051>. Acesso em: 12 set. 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SILVA, Givanildo da; SANTOS, Inalda Maria dos. **A autonomia na gestão escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió**. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/2515> Acesso em: 18 set. 2025.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 2008.

WEFFORT, Francisco. **Por que democracia?**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NOTA - O autor foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

Submitted on: 28/12/2025

Accepted on: 12/02/2026

Published on: 27/03/2026