

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE COMO PESQUISADOR PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS AS RESEARCHERS FOR AN EMANCIPATORY EDUCATION

Camila Chiodi Agostini¹
Altair Alberto Fávero²

RESUMO

Com temática voltada para a formação continuada do docente enquanto pesquisador, que reflete sobre a sua prática, o objetivo primordial deste trabalho é traçar discussões preliminares sobre a construção do docente como pesquisador, em sua formação continuada, com foco em uma educação emancipadora, por meio de pesquisa básica de abordagem qualitativa, exploratória, de procedimento de resgate de referencial bibliográfico – teórico, e análise hermenêutico-dialética. A introdução aborda o objeto, os objetivos, a metodologia e a estrutura, seguida por conceitos de educação e formação docente no contexto neoliberal, finalizando com a formação continuada como base para o docente pesquisador e as considerações finais. Como resultados, podemos apontar a necessidade da percepção do docente enquanto pesquisador, como parte de sua atuação e identidade, o que pode ser alcançado por meio da formação continuada, garantindo com isso a emancipação tanto desse docente como para efetivação de uma educação emancipadora ao aluno.

Palavras-chaves: Professor pesquisador; Formação continuada; Educação emancipadora.

ABSTRACT

With a focus on the continuous professional development of teachers as reflective practitioners, this study aims to initiate preliminary discussions on the construction of the teacher-researcher identity within the framework of continuous professional development, with an emphasis on emancipatory education. This is achieved through a basic qualitative, exploratory research design, employing bibliographic-theoretical references and a hermeneutic-dialectical analysis. The introduction outlines the object, objectives, methodology, and structure of the work, followed by a discussion of concepts related to education and teacher education within the neoliberal context. It concludes with an analysis of continuous professional development as a foundation for the teacher-researcher, and final considerations. The findings highlight the necessity for teachers to perceive themselves as researchers, recognizing this as an integral part of their professional identity and practice. This awareness can be cultivated through continuous professional development, thereby fostering both the teacher's and the student's path toward emancipatory education.

Keywords: Research teacher; Continuing education; Emancipatory education.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF/RS, Brasil. camila.chiodi.agostini@gmail.com

² Pós-Doutorado (bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (2012), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil. altairfaver@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

“educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.”
(Mészáros, 2008, p.13)

O momento educacional atual, diante de sua característica multifacetada, com diferentes contextos e realidades, requer a conjugação de saberes e conhecimentos, de forma a integrar esses conhecimentos em busca de uma formação integralizada do sujeito. Nesse caminho, essa conjugação pode auxiliar na superação de práticas pedagógicas fragmentadas, bem como mudanças de condução e concepção da educação como um todo.

Assim, pensar os processos educacionais na atualidade implica perceber que as relações de ensino no espaço educacional têm se modificado substancialmente. Em relação aos sujeitos envolvidos no processo, o foco dado ao professor torna-se um emaranhado complexo de medidas e conhecimentos associados, que buscam implicá-lo justamente no sucesso do processo pedagógico. Isso, principalmente, quando vivenciamos, nesse momento, a tomada (de identidade e atuação) do docente enquanto um orientador coadjuvante e não mais o tomador e detentor do conhecimento, contudo, não um orientador no sentido neoliberal, como explicaremos brevemente, na sequência. O docente passa a ser um parceiro na construção do conhecimento e, com essa postura, é possível perceber que as relações educacionais tornam-se mais dialógicas, colaborativas, e o conhecimento pode e deve ser construído de forma conjunta.

Nesse sentido, a atuação docente³ enquanto transmissor de conhecimentos, de forma metódica e hierárquica, não converge mais com uma educação democrática e emancipadora almejada na contemporaneidade, ao passo que o professor deve ter um papel de coautor na construção de conhecimentos, refutando uma educação mecânica e repetitiva, mais conhecida como bancária (Freire, 2011). O docente, assim, numa perspectiva emancipadora e democrática

3 Consideramos aqui o docente em ampla análise de atuação profissional, sem determinar a sua atividade específica em algum nível educacional, tendo em vista o caráter de discussão teórica do presente texto.

converge com uma atuação questionadora, instigando “a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” de forma a entabular uma educação crítica e problematizadora, em que ambos os sujeitos educacionais sejam “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2011, p. 06). Todavia, em que pese toda a orientação na formação desse aluno criativo e problematizador, com o auxílio do docente crítico e reflexivo de sua prática, isso nem sempre é alcançado em sala de aula.

A questão da educação emancipadora é entendida aqui enquanto a conquista da liberdade, a autonomia, a independência política e econômica, no seio educacional, voltando-se à figura do professor. A função do docente, nessa perspectiva, é reproduzir os conhecimentos existentes sobre a sociedade e a prática diária de sala de aula, o sistema, mas, ao mesmo tempo, questionar, estabelecer mudanças e estimular o aluno em sua atuação social efetiva (Gadotti, 2012). Neste aspecto, o termo educação emancipadora aqui assume o contexto da educação, ação e práxis e, de acordo com Gadotti (2012), sua discussão na atualidade é premente.

Na perspectiva emancipadora, pretendemos entabular a discussão, em que a formação continuada docente é capaz de estimular uma postura pesquisadora desse profissional, para que ele atue de forma reflexiva, quando revê e reorganiza a sua prática e os seus conhecimentos, trazendo autonomia profissional para si e, conseqüentemente, o sucesso do processo educacional. Consideramos, dessa forma, que, para a atuação desse docente, torna-se indispensável uma formação contínua, que integre esses conceitos à prática diária de sala de aula. Mas, para isso, o estudo contínuo, o desenvolvimento e a pesquisa, atuando enquanto docente pesquisador, são um passo fundamental para esse professor. Freire (1967, 2011) defendeu a necessidade da postura crítica do docente que revê os seus conhecimentos e a sua prática por meio da pesquisa, sendo que pretendemos considerar aqui essa atitude como parte da construção da educação emancipadora.

Assim, com temática voltada para a formação continuada do docente enquanto pesquisador, que reflete sobre a sua prática, em um contexto contemporâneo em que essa formação nem sempre é constituída para esse fim, o objetivo primordial deste trabalho é traçar discussões preliminares, ancoradas em bibliografias selecionadas, sobre a construção do docente pesquisador, em sua formação continuada. Acreditamos que tais digressões podem

contribuir para a educação verdadeiramente emancipadora, ao passo que esse profissional pode tornar-se efetivamente um pesquisador reflexivo por meio da formação continuada e, dessa forma, contribuir ativamente na emancipação de si e dos alunos com quem atua.

Portanto, a pergunta orientadora deste trabalho caracteriza-se pela seguinte formulação: como a formação continuada pode contribuir para a formação do docente pesquisador objetivando a educação emancipatória? Efetivamente, não objetivamos traçar de forma extenuante todos os elementos ou discussões que apontem como resposta a esse questionamento. Contudo, acreditamos que os elementos trazidos aqui podem criar um panorama de referencial teórico para a temática e criar bases para pesquisas futuras.

Trata-se, portanto, metodologicamente falando de uma pesquisa básica de abordagem qualitativa, exploratória, a partir de procedimento de resgate de referencial bibliográfico - teórico, com escolha de autores que reconhecidamente trabalham com o tema e corroboram a temática defendida, consubstanciada, principalmente, em Freire (1967, 2011), Benicá (2002) Mészáros (2008). Com base nos autores apresentados, serão traçadas análises em busca da resposta da pergunta de pesquisa, utilizando, como método, a hermenêutica-dialética (Minayo, 2014), buscando oposições entre o enunciado teórico e a realidade apresentada pelos autores, além do real significado dessas proposições no cenário contextualizado, conforme definido por eles.

Assim, tratando-se de uma pesquisa inicial, ela conta com a introdução, em que são traçados os elementos do trabalho científico, como objeto, objetivos, metodologia e organização textual. Na seção seguinte, serão trabalhados os conceitos de educação, de professor pesquisador e de formação continuada, dentro de um contraponto contemporâneo de influência neoliberal sobre a educação em si, mas, principalmente, sobre a identidade, atuação e formação docente. A seção final tratará sobre a formação continuada como constituição do docente pesquisador em busca da educação emancipadora, sendo o texto encerrado com as considerações finais.

2. Dos conceitos em tela: breves considerações

Em busca de traçar a conceituação dos temas em tela, consideramos Freire (2011, p. 3), o qual defende “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa concepção, é possível extrair o conceito de docente atual, o qual é pautado como um parceiro na construção do conhecimento e não mais o detentor desse conhecimento. Professor e aluno conjugam esforços em uma aprendizagem que se torne significativa e de pertencimento, tornando-se uma educação que emancipa para a vida social de ambos os indivíduos. Neste sentido, tanto professor quanto aluno passam a aprender e compartilhar aprendizagens, não havendo um detentor máximo do conhecimento.

Assim, é preciso compreender que “a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2011, p. 6). Em outras palavras, ao professor é incumbida a tarefa de ensinar corretamente, de forma a tornar o aluno protagonista de sua história. Nesse sentido, para essa atuação o pensar e o agir de forma assertiva, o professor necessita tornar-se pesquisador, pois, como bem expressam Fávero e Ody (2015, p. 63), “o ensino precisa da pesquisa e de que esta pode desenvolver o ensino”. Sobre esse aspecto tem razão Freire (2011, p. 8) quando pontua que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Em relação à atuação docente enquanto pesquisador, é imprescindível conceber que essa relação se exerce tanto na atuação profissional quanto na constituição da identidade desse docente, internalizando essa postura como inerente ao seu ser e agir. Neste aspecto, a questão da identidade docente aqui é compreendida justamente em um cenário já precarizado da

docência, na qual as suas condições de trabalho, atuação e vivência docente encontram-se em processo de vilipêndio, exploração e perda de direitos. Ademais, esse processo vê-se também impregnado de lógica neoliberal, em que o docente, além de empresário de si (Dardot; Laval, 2016), responsável pelo seu sucesso, sofre ataques constantes de todas as frentes, desprestigiando a sua atividade e minando sua autonomia.

Todavia, essa política, nos últimos anos, tem se conjugado a uma concepção hegemônica que se atrela aos interesses dominantes, intensificando as políticas de identidade impostas pelo neoliberalismo. Tal situação acaba minando o conceito de identidade como emancipação e autonomia e traduz-se em um processo que aprisiona docentes. Assim, fica claro o conceito coletivo de identidade docente, sem que, contudo, o seu caráter de autonomia e emancipação efetive-se, ante a conjugação com interesses hegemônicos e privados, os quais visam ao lucro e ao modelo individual de empresa, e não da coletividade. Portanto, é uma identidade fortemente abalada pelos anseios neoliberais (Dardot; Laval, 2016).

Dos ensinamentos de Freire (2011), é possível extrair que o professor pesquisador ou a postura do professor enquanto pesquisador torna-se indispensável para a atuação docente na educação contemporânea. Tal postura pode tornar o ensino mais qualificado e o docente, um profissional mais crítico, reflexivo e atuante. O ensino e a pesquisa não se distanciam, estando profundamente ligados na atuação pedagógica docente que busca a construção de uma educação voltada para a emancipação do aluno. Nesse sentido, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2011, p. 15-16). Portanto, a pesquisa e a aprendizagem constante de forma a revisar e ampliar conhecimentos contribuem de forma substancial para a atuação em sala de aula. E a formação continuada representa a possibilidade de agregar esses conhecimentos por meio da pesquisa e formação enquanto pesquisador (Fávero; Tonieto, 2010).

Como conceituação, de acordo com Benincá (2002, p. 99), a formação continuada numa perspectiva dialética, que busca conceber o humano como finito e inacabado, passa a tornar-se uma “exigência para o exercício profissional do professor”. O autor trabalha em sua obra com a conceituação da práxis pedagógica “pela autoformação e formação coletiva” (Benincá, 2002, p. 104), conceitos de latente inspiração freireana. Nessa formação continuada, que pode ser

direcionada à formação do professor pesquisador, postura que indaga e busca novas definições para a sua atuação, Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 8) definem-na como “um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática”.

A práxis pedagógica alcançada por meio da formação continuada coaduna também com o que Nóvoa (1995) defende como uma formação coletiva, a qual emancipa o professor e dá novas condições para a sua atuação de forma construtiva. Para ele, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Já a educação emancipadora é definida por Freire como aquela criada em um meio de “educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (Freire, 2011, p.96). Trata-se de uma educação que insira tanto no aluno quanto no professor o sentimento de pertença local, no qual haja coragem e ousadia para fazer parte efetiva do meio social de que se faz parte, compreendendo as facetas que fazem parte dele.

Para o autor, ainda, não há como ser sustentada uma educação que se baseie no descomprometimento com o ser social, tendo em vista que um dos propósitos educacionais é justamente formar cidadãos aptos ao convívio em sociedade. Neste sentido, torna-se crucial a tomada de consciência pelo homem do seu local e de seu papel e a sua ressignificação na estrutura social por intermédio do reconhecimento de classe na qual se encontra envolvido. Sem isso, os indivíduos mantêm-se em alienação (a qual hoje se regula com vias do capital), sendo que esse problema só poderá ser superado por meio de uma educação emancipatória. Freire destaca, ademais, para o sustento de uma educação emancipatória que é necessário que o homem torne-se consciente de sua realidade, como um passo indispensável a sua desalienação, saindo da posição naturalizada de oprimido (Freire, 2011). Além disso,

Paulo Freire propõe uma explicação da importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em

sujeito cognoscente e autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão (Cabral, 2005, p. 200).

Para Freire, o objetivo educacional deve estar pautado na promoção da emancipação, a qual é capaz de libertar os sujeitos das amarras da sua opressão, mobilizá-los para agir de forma coletiva e, conseqüentemente, transformar a realidade. Na linha da educação emancipatória, outro autor de destaque é Mézáros. Para ele, a educação é a própria vida, não sendo ela uma mercadoria como o capital pressupõe, preparando o indivíduo apenas para o trabalho. Contudo, o sistema como se apresenta, não tem forças para atuar enquanto uma postura emancipadora profunda. Para ele, a educação deve libertar os indivíduos das amarras neoliberais, desalienando e retirando a intolerância, um dos aspectos ligados diretamente à individualidade defendida pela lógica do capital (Mézáros, 2008). Assim sendo, Mézáros (2008) afirma, com propriedade que

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Mézáros, 2008, p. 65).

Mézáros (2008) assinala, claramente, que a educação emancipadora pode compreender uma possibilidade de romper as condições de reprodução social. Neste sentido, o que buscamos aqui é a possibilidade de compreender a formação continuada do docente como um pesquisador, um revisor de seus conceitos e de sua práxis, aberto à reflexão das formas e modos educacionais. Assim, ao passo que ele constitui-se um docente “fora da caixa” inventivo e questionador, ele poderá discutir a própria emancipação de sua profissionalidade e autonomia docente e, ainda, amplificar a sua prática voltada para a efetivação da educação emancipadora.

Nas trilhas da conceituação, é possível inferir passos necessários para o trabalho docente e quanto isso pode repercutir em uma educação e atuação emancipadora. Assim, a seção a seguir se ocupará de tratar de alguns pontos dessa problemática, não tendo o condão de esgotá-la, mas criar subsídios para discussões futuras e possibilitar efetivação imediata de um docente pesquisador emancipado, por meio da formação continuada.

3. Da formação continuada como constituição do docente pesquisador: em busca da educação emancipadora

Com base no enfoque teórico apresentado, podemos, pois, estabelecer que a formação continuada do docente pode contribuir para a formação de seu espírito pesquisador, crítico e reflexivo, que revê e descobre novos conhecimentos. Da mesma forma, essa formação pode instigar a concretização da educação emancipadora, de forma a construir tanto para o professor quanto para o aluno um protagonismo na construção do conhecimento e na participação do mundo social que o rodeia.

Com referimos na introdução, o método hermenêutico-dialético (Minayo, 2014) busca oposições entre o enunciado teórico e a realidade apresentada pelos autores, além do real significado dessas proposições no cenário contextualizado, conforme definido por eles. Nesse arranjo analítico, propormo-nos aqui a dialogar com a teoria, a realidade e o cenário em que nos deparamos hoje, traçando elementos para dialogar com um futuro e uma possibilidade de atuação docente.

De início, precisamos determinar que, no mundo contemporâneo, toda e qualquer profissão exige atualização, formação continuada, aprendizagem em exercício, educabilidade política do professor. Talvez em tempos mais antigos, tal exigência de formação contínua não fosse uma obrigação rigorosa. Contudo, hoje torna-se uma exigência profissional, em que pese nem sempre todas as formações sejam efetivas. De uma concepção inerente de saberes docentes, relacionados a conhecimentos "profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais" (Tardif, 2000, p. 9), a formação continuada faz-se uma exigência contemporânea.

Antes de ingressar na discussão base deste estudo, é preciso ter consciência da formação da identidade e da profissionalidade docente, pontos indispensáveis para a sua atuação, e que também influenciam na sua formação continuada enquanto adoção de uma postura de pesquisador. Neste sentido, consideramos a identidade como um processo inerente à **construção da identidade**, responsável por delinear as sucessivas transformações que moldam o indivíduo. Essa perspectiva conceitual engloba tanto a **história de vida**, que representa o

acúmulo de experiências passadas e suas **reverberações** na constituição do ser, quanto o **projeto de vida**, que se manifesta como a projeção de um futuro aspirado e impulsionado pelos **desejos** e anseios (Ciampa, 2006). Nessa compreensão, a identidade docente passa a ser constituída por intermédio da prática, em meio a um cenário com inúmeras implicações. A identidade de cada professor é única, advinda da experiência, de modelos prévios, de concepções pessoais, todavia também se efetiva de elementos comuns, como as legislações que estipulam a carreira, por exemplo.

Ademais, para Dubar (2005), a construção da identidade é baseada em um processo dialético vivenciado pelo indivíduo entre aquilo que é dito ou esperado que o sujeito faça ou externe (atribuições) e a identificação ou não com essas atribuições conferidas (pertencas) a ele. Trata-se de um processo muito complexo, envolvendo as dimensões do sujeito e do social, o passado e o presente, aquilo que é bibliográfico e o relacional. Para Leite (2021, p. 37), a identidade docente, em que pese ainda voltada para o conceito de carreira convencional, só pode ser compreendida no coletivo, “ implicando as políticas de identidade que são impostas pela conjuntura histórica, social, econômica e política, que podem favorecer ou impedir a metamorfose emancipatória do sujeito, no processo dialético entre o indivíduo e a sociedade”. Neste aspecto, a autora (Leite, 2021, p. 37) complementa que o professor “quando desempenha o papel prescrito, pode apenas ter uma reposição do personagem, reproduzindo uma política do coletivo sem questionar sua atividade e sem considerar sua própria individualidade, podendo, assim, cristalizar uma identidade, processo que o leva à mesmice, a uma identidade-mito sem a possibilidade de emancipação”. Essa concepção vai formar uma política de identidade docente, que, se forjada no coletivo, também fortalece a identificação e autonomia individual.

As mudanças e a inserção neoliberal indicam uma nova forma de compreensão da profissão docente, conduzindo alterações na sua subjetividade, na sua compreensão e atuação enquanto profissional e na forma como ele é impelido a executar o seu trabalho. O professor passa a ter responsabilidade não só pelo sucesso educacional em sala de aula, mas também pelo seu próprio sucesso profissional, situação que acaba por moldar a sua formação, inclusive de forma continuada e cria um mal-estar na profissão (Fávero; Agostini; Rigoni, 2021; Fávero, 2009). A profissionalidade docente, concebida enquanto as atividades específicas da docência,

além do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que formam os requisitos necessários ao exercício profissional (Libâneo, 2001), possui também uma dimensão identitária, a qual se modifica por intermédio do próprio exercício profissional, consubstanciada na construção dos saberes docentes. São esses saberes que englobam todas as dimensões pessoais, cognitivas e de exercício da profissão que formam esse docente, de modo a constituir a sua própria personalidade. Os saberes conjugam diferentes dimensões e são angariados, igualmente, em relação ao tempo de exercício dessa profissionalidade. A dimensão identitária desses saberes faz com que o docente também assuma compromissos com sua atividade, bem como que eles sejam tão benéficos ou fáceis, contando, portanto, com uma dimensão psicológica e psicossociológica. Os saberes profissionais docentes compõem elementos existenciais (vivências, emoções, afetos e dimensão pessoal e interpessoal), sociais (família, escola, formação etc.) e pragmáticos (saberes ligados ao exercício das atividades docentes) (Tardif, 2002).

Quando esses saberes identitários sofrem com a precarização da profissão, o próprio profissional passa a questionar a sua subjetividade, a sua função e o seu futuro diante de tais questões. Há possibilidade desse docente ceder à lógica empresarial, voltada à aprendizagem constante, em busca de amplitude de capital humano, produtividade, publicização constante e volumosa de sua produção, em uma lógica totalmente produtivista. Ou, por vezes, a escolha pode ser voltada para um desânimo profissional (Tardif, 2002), o que pode causar sérias consequências à pessoa do docente. O que podemos perceber é que esse docente, enquanto membro de uma sociedade pautada na racionalidade neoliberal empresarial e individualista, também é absorvido por ela e tem a sua atividade cada vez mais precarizada por toda essa lógica. Nesse cenário, por vezes, o professor formado na lógica neoliberal não encontra espaço para transformar-se em pesquisador, porque encontra-se envolvido em burocracias, ensino sistematizado, excesso de carga horária e de trabalho, entre muitos outros aspectos.

Portanto, só consegue desenvolver a atitude reflexiva e pesquisadora, o professor que pensa, que ama o que faz, que sistematiza a sua prática, que tem um referencial teórico para analisar a sua ação e, principalmente, que tem, na profissão, um projeto de vida. Essa é a diferença entre um autêntico professor e um simples técnico/instrutor que faz da docência uma

ocupação para sobreviver. Assim, formar para a cidadania e transformar o indivíduo, de acordo com Carvalho (2008), apresenta diferenças entre o que aprendemos e o que nos afeta, pois

[...] a aprendizagem indica simplesmente que alguém veio saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse 'algo novo' que se aprendeu nos transformou em um novo 'alguém'. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo (Carvalho, 2008, p. 1)

Dessa maneira, nem tudo o que aprendemos ou vivemos deixa traços que nos formam como sujeitos. Assim, qualquer experiência educativa deve possuir um caráter formativo, trazendo uma responsabilidade constitutiva na formação de um sujeito. A formação não deve acontecer apenas para suprir deficiências da formação inicial, ela precisa visar às necessidades reais que os profissionais sentem na sua prática cotidiana e nos novos desafios que precisam transpor a cada dia. Nóvoa (1995) sustenta que a formação coletiva, continuada, possui um caráter emancipador, tendo em vista que, na coletividade, que aprendemos mais e melhor. Assim sendo, é preciso compreender que a formação não se caracteriza como um livro de receitas, pronto a seguir, mas um momento de reflexão. Ele deve ser um momento de sair da “zona de conforto”, procurando reelaborar a prática educativa, com a autoestima e a utopia de sonhar, acreditar e mudar, estabelecendo um diálogo provocativo, com olhares atentos a transformadores do mundo ao qual estão inseridos.

Além disso, Fávero e Tonieto (2010, p. 69) destacam que “se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer”. Sendo assim, além da transformação externa é necessário que haja a transformação interior do professor para que esse processo seja validado, transformando-o em primeiro lugar, para depois transformar os que passam pelo processo de aprendizagem.

Pignatelli (2011) esclarece que se considerarmos que o poder, a identidade, a subjetividade e a liberdade interseccionam-se e influenciam-se mutuamente, a agência docente

(como ele define, considerada o elemento ativo da ação humana) precisa ser debatida em busca da existência da liberdade desse profissional agir e ser, na sua comunhão entre profissionalidade e identidade que já foi identificada. Para o autor, o sujeito obediente – que, em outras palavras nada mais é do que o sujeito conduzido e autoconduzido pela lógica neoliberal de empresariamento de si - surge de operações disciplinares que hierarquizam e dividem o indivíduo. Enquanto sujeito segmentado, o poder pode ser mais exercido. Contudo, para o docente não há essa segmentação, como visto: a sua profissionalidade e seus saberes atuam diretamente na construção de sua identidade, subjetividade e fazem parte dela.

A formação continuada pautada por uma racionalidade neoliberal acaba colonizando a subjetividade, tornando-se uma forma perversa de governar os seres humanos. Ela age na promoção do individualismo inflacionado, a competição desmesurada, a busca incansável de lucratividade e a mercantilização das formas de relacionamento. Como advertem Dardot e Laval (2016, p. 16), “o neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais”, formando um modo de existência em que todos passam a viver “num universo de competição generalizada”, numa interminável “luta econômica”, ordenando as “relações sociais segundo o modelo do mercado” e cada um “é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa”.

Ademais, é preciso compreender que, por vezes, a formação continuada é vista apenas como um cumprimento de exigências legais ou de carreira, sem que tenha a efetiva valoração. Da mesma forma que o processo de aprendizagem por toda a vida⁴ incute o acúmulo de formações, certificados, os quais apenas cumprem com o papel exigido pelo capital de acúmulo de conhecimento contínuo, aperfeiçoamento. Todavia, isso nem sempre se efetiva na atuação profissional e nos conhecimentos agregados à atuação em sala de aula.

Em um contexto emancipador, seria possível inferir que muitos desses docentes agiriam de forma diferente, se houvesse autênticos e democráticos processos de formação continuada nos espaços educacionais, que colocassem em questão e transformassem o sujeito professor (a) como ser humano ativo na sociedade e, por conseguinte, como profissional. O professor torna-

⁴ Que faz parte do conceito de sociedade de aprendizagem desenvolvido por Nogueira-Ramírez (2009)

se melhor quando consegue pensar sobre a sua própria condição profissional e quando transforma a sua própria prática em objeto de estudo e de reflexão, a partir de sua vivência e do exercício permanente de reflexividade crítica *na e sobre a* ação pedagógica, não se imaginando como proprietários do conhecimento. Os docentes precisam ter consciência de que o processo reflexivo de formação deve permanecer durante toda sua vida profissional, propondo novos caminhos, visando aperfeiçoar a prática crítica, criativa e em busca de um futuro melhor, visto que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. 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 o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p. 227)

O espaço da formação continuada deve promover um conhecimento de si próprio por parte do professor, de suas reações diante dos desafios da docência, dos problemas derivados da organização do trabalho de sala de aula e da atividade de ensino e aprendizagem (Fávero; Agostini; Rigone, 2021), de forma a problematizar esses eventos, com base crítica e construtiva, utilizando a pesquisa para tanto. A formação continuada para tornar-se pesquisador pode ser a chave, local para “valorizar o trabalho docente por meio da formação continuada é compreender que as práticas do professor são transformadoras” (Matos; Grosch; Dresch, 2020, p. 17). Por sua vez, inspirado em Freire (2008), Soares (2020, p. 168) ressalta que

[...] a ação-reflexão-ação constitui a unidade dialética da práxis. A reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer. A formação permanente de educadores, em Freire, não prioriza ou valoriza apenas a prática ou a teoria no contexto de formação, não defende ser a teoria primordial na formação e a prática relegada ao segundo plano. Em vez disso, compreende ambas – teoria e prática – como componentes de um processo que deve ser visto pela óptica da unidade, em que a existência de uma está subsumida na existência da outra (Soares, 2020, p. 168).

Além disso, o professor pesquisador, formado pela práxis pedagógica, pode ser capaz de construir e trabalhar de forma coletiva com seus pares, estratégias e metodologias de ensino

capazes de potencializar a aprendizagem. É também essencial perceber o outro, que atua de forma coletiva como ser social, no mesmo espaço de construção, tornando fundamental formar o professor com esse enfoque na realidade que vivemos. Assim “o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor” (Miranda, 2006, p. 135). Neste sentido, Freire (2011, p. 19) também destaca que,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir.

Segundo Nóvoa (1997, p. 28), o professor forma a si mesmo, “[...] não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interage em situações de ensino durante toda a sua vida”. Por isso, a formação continuada torna-se emancipadora à medida que o professor compreenda o processo, internalize a reflexividade e pesquise na sua própria prática, fortalecendo a sua profissionalidade e a sua autonomia.

Embora a formação permanente de Freire (2011) não possa ser considerada sinônimo de formação continuada, é possível aproximar esses conceitos, pois ambos visam à formação do professor pesquisador, consciente de sua atuação e realidade e apto a contribuir para uma educação emancipatória. Em sua obra, Freire (2011) afirma que ser pesquisador faz parte da natureza docente, que deve atuar com base na indagação, na busca e na pesquisa. Para ele, é por meio da formação permanente que o professor tem condições de perceber e assumir esse aspecto pesquisador, pois ele é natural à função docente.

Na formação continuada, os professores podem, de forma conjunta, estabelecer um diálogo comum, para que a prática coletiva e individual possa ser refletida e indagada de forma a estabelecer um contraponto àquela destinada à formação pelo capital. É preciso lembrar que “os estudos demonstram a importância de se assumir o diálogo como princípio fundante da

formação continuada [...]” (SAUL, 2015, p. 38), situação também defendida por Freire (2011), ao referir a importância de reconhecer o diálogo como uma exigência da vida coletiva, de modo a socializar o agir e promover o refletir dos indivíduos, em busca da transformação do mundo em um espaço mais humanizado. Socializar também institui a ação individual e estimula o protagonismo na formação.

Neste sentido, essa atividade com o protagonismo docente indica “práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos” (Mézáros, 2008, p.74). Para Mézáros, é nessa autonomia individual que a educação torna-se verdadeiramente continuada e, aqui incluímos, dá condições ao docente de perceber-se enquanto pesquisador. Assim sendo, o docente não pode atuar enquanto

“vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão (Mézáros, 2008, p. 74-75).

Sobre a educação emancipatória, ainda é preciso conceber que ela implica a emancipação do sujeito, em nome do fomento da sua ação social, dando-lhe condições de se conceber enquanto sujeito partícipe. A emancipação dá formas de romper as condições de desigualdades vigentes em um contexto social. A educação é um dos locais de excelência da reprodução das situações encontradas na realidade social e o professor, um dos atores principais nesse processo.

É por esse motivo que, nas palavras de Freire (2011, p. 3-4), não há como existir docência sem discência, visto que “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O professor é, portanto, peça fundamental do

ensino, mas precisa de uma postura pesquisadora, a fim de se fortalecer e sustentar uma educação emancipadora.

4. Considerações finais

O presente artigo propôs-se a elucidar a relação entre a formação continuada como constituição do docente pesquisador e a sua relação com a educação emancipadora. Com base na pesquisa de referencial teórico realizada, é possível perceber a importância da formação continuada do docente, de forma efetivar a sua consciência de pesquisador reflexivo de sua prática. Nessa perspectiva, o docente poderá atuar além da potencialização da educação como instrumento de emancipação, gerando uma efetiva promoção da libertação do homem das amarras do mundo do capital, que se percebe existirem.

Também é destacado no texto o interesse do capital sobre a formação continuada, as fragilidades da educação frente ao contexto social, político e econômico, e a necessidade de superar as limitações por meio da conscientização e do reconhecimento de classe do docente e sua concepção enquanto pesquisador. Além disso, foi destacada a formação continuada do pensamento por intermédio da ação coletiva e seus reflexos em prol da educação emancipadora.

A pesquisa, a formação e o professor são tidos como um tripé, devendo possuir uma articulação necessária, isto é, uma forte conexão entre eles para uma educação que emancipe. Ensinar inexiste sem o aprender e o pesquisar contínuo do docente. Na formação continuada, é necessário colocar os professores como pesquisadores de sua prática, assumindo uma postura vigilante para uma educação emancipadora, com ações pedagógicas orientadas por virtudes e princípios humanistas, sempre com a ideia do ser humano inacabado. Neste sentido, ao passo que o docente que ensina sempre aprende no seu ofício de ensinar e o aluno ensina ao professor enquanto tem a sua aprendizagem (Freire 2011), não há dúvidas, portanto, da necessidade da conscientização coletiva dos sujeitos com vistas à transformação da realidade e isso pode ser fomentado por intermédio do professor reflexivo, pesquisador, consciente disso na formação continuada dentro da sua práxis.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, E. A formação continuada. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. (orgs.). *Formação de professores: o diálogo entre teoria e prática*. 2. ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002. p. 99-109.

CABRAL, A. **Pedagogia do oprimido**. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 5, p. 200-204, 2005. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502005000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2020.

CARVALHO, J. S. F. **Sobre o conceito de formação**. *Revista Educação*, ed. 137. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12511>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CIAMPA, A. C. **Revista Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542006000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2023.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 10, p. 1-14, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal** [recurso eletrônico]. Tradução: M. Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: A. S. M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FÁVERO, A. A. Políticas de formação pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Â. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador: reflexões sobre formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, A. A.; ODY, L. C. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no ensino superior: mitos e possibilidades. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY, L. C. (orgs.). *Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 61-81.

FÁVERO, A. A.; AGOSTINI, C. C.; RIGONI, L. M. **Mal-estar docente e políticas de formação pedagógica.** *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1-27, 2021.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* [recurso eletrônico]. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória.** Florianópolis: II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: Democratização, emancipação e sustentabilidade, 2012. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/28620>. Acesso em: 17 jan. 2017.

LEITE, C. S. **A identidade do professor universitário:** percursos de formação e atuação profissional. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24443>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* Goiânia: Alternativa, 2001.

MATOS, G. A.; GROSCH, M. S.; DRESCH, J. F. **Formação continuada de professores:** perspectivas e contradições epistemológicas recorrentes na elaboração de documentos oficiais da educação. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4746>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital* [recurso eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: SILVA, T. T. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 129-143.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. **O governo pedagógico:** da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PIGNATELLI, F. O que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 127-154.

SAUL, A. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores:** uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOARES, M. P. S. B. **Formação permanente de professores:** um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Educação & Formação*, v. 5, n. 13, p. 151–171, 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.