

PRÁXIS PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSORADO

PEDAGOGICAL PRAXIS AND ONGOING TEACHER TRAINING

PRÁXIS PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Andréa Queila de Barros e Silva¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: A relação entre práxis pedagógica e formação permanente do professorado constitui um aspecto relevante e necessário para compreender o desenvolvimento profissional e a transformação da ação pedagógica. Este artigo objetiva verificar essa associação, a partir da reflexividade, dos saberes docentes e das vivências pedagógicas como dimensões articuladas do processo formativo. Realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, com análise de conteúdo das fontes bibliográficas selecionadas. Os resultados expõem que a práxis pedagógica se constitui na articulação entre teoria e prática, enquanto a reflexão crítica possibilita ao professor problematizar e ressignificar o exercício da sua função. Verifica-se, ainda, que a formação permanente favorece a reconstrução dos saberes docentes e fomenta processos de aprendizagem coletiva no contexto escolar. Conclui-se, então, que a prática docente se desenvolve de maneira crítica e permanentemente interagindo com a reflexão, a experiência, os saberes e as condições institucionais, ressaltando a importância de processos formativos articulados e comprometidos com a realidade educativa.

1

Palavras-chave: Práxis pedagógica. Formação permanente. Saberes docentes.

ABSTRACT: The relationship between pedagogical praxis and the continuous training of teachers is an important and necessary aspect for understanding professional development and the transformation of teaching practice. This article aims to examine this connection through reflexivity, teachers' knowledge, and pedagogical experiences as interconnected dimensions of the training process. A qualitative study was conducted, of a bibliographic type, with content analysis of the selected bibliographic sources. The results show that pedagogical praxis is formed in the link between theory and practice, while critical reflection allows the teacher to question and redefine how they perform their role. It is also noted that ongoing training helps reshape teachers' knowledge and encourages collective learning processes in the school context. It can be concluded that teaching practice develops in a critical way, constantly interacting with reflection, experience, knowledge, and institutional conditions, highlighting the importance of training processes that are connected and committed to the educational reality.

Keywords: Pedagogical praxis. Ongoing training. Teaching knowledge.

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Christian Business School – CBS. Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School – CBS.

² Pedagoga, psicopedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e professora orientadora da Christian Business School – CBS.

RESUMEN: La relación entre la praxis pedagógica y la formación permanente del profesorado constituye un aspecto relevante y necesario para comprender el desarrollo profesional y la transformación de la acción pedagógica. Este artículo tiene como objetivo verificar esa asociación, a partir de la reflexividad, los saberes docentes y las experiencias pedagógicas como dimensiones articuladas del proceso formativo. Se realizó un estudio de enfoque cualitativo, de tipo bibliográfico, con análisis de contenido de las fuentes bibliográficas seleccionadas. Los resultados muestran que la praxis pedagógica se constituye en la articulación entre teoría y práctica, mientras que la reflexión crítica permite al profesor problematizar y resignificar el ejercicio de su función. Se observa, además, que la formación continua favorece la reconstrucción de los conocimientos docentes y fomenta procesos de aprendizaje colectivo en el contexto escolar. Se concluye, entonces, que la práctica docente se desarrolla de manera crítica y está en constante interacción con la reflexión, la experiencia, los conocimientos y las condiciones institucionales, resaltando la importancia de procesos formativos articulados y comprometidos con la realidad educativa.

Palabras clave: Práctica pedagógica. Formación permanente. Conocimientos docentes.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente constitui um processo contínuo, relacionado ao desenvolvimento profissional e à construção de práticas pedagógicas inerentes ao contexto escolar. As transformações sociais e culturais que permeiam o cotidiano escolar produzem desafios que extrapolam os conhecimentos construídos na formação inicial. Partindo dessa premissa, tornar-se e permanecer professor, implica aprender, refletir e reconstruir saberes ao longo da trajetória profissional, considerando as vivências do exercício docente.

Nessa perspectiva, a compreensão da docência como processo permanente de construção encontra na práxis pedagógica uma possibilidade de analisar a relação entre pensamento e ação no trabalho educativo. Freire (1996) aponta a prática docente como uma atividade permeada pela reflexão, pelo diálogo, pela pesquisa e pelo compromisso com os sujeitos e com a realidade. A formação docente permite ao professor compreender o contexto em que está inserido, além de favorecer a capacidade de intervir nele de forma consciente e transformadora.

A práxis, compreendida como unidade entre teoria e prática, permite superar uma concepção de ação docente reduzida à aplicação de conhecimentos previamente elaborados. Para Vázquez (1977), refere-se a uma atividade humana na qual reflexão e ação se articulam na interpretação e transformação da realidade. Na esfera pedagógica, essa compreensão implica reconhecer que o professor analisa as situações vivenciadas no cotidiano escolar, toma decisões e adapta suas práticas a partir de suas experiências, em função dos desafios com os quais se depara.

Se a práxis pressupõe a articulação entre reflexão e ação, a prática pedagógica constitui um espaço privilegiado para compreender como essa relação se materializa. Veiga (1992) evidencia que a prática pedagógica não é neutra, pois expressa concepções de educação, ensino,

aprendizagem e sociedade. As ações desenvolvidas pelos professores são, portanto, atravessadas por conhecimentos, valores e intencionalidades que podem ser analisados e ressignificados no próprio processo formativo.

A reflexão sobre a prática assume um papel crucial no desenvolvimento da prática docente, assim a instituição escolar ao propiciar momentos de diálogos e trocas de experiências entre os professores, favorece maior interação e fortalecimento do aprendizado. Alarcão (2011) sinaliza a escola reflexiva como ambiente de aprendizagem e construção coletiva de conhecimentos, ampliando a formação docente para além de iniciativas externas à instituição.

Entretanto, refletir sobre a prática docente não significa apenas averiguar métodos de ensino ou aperfeiçoá-los. Ghedin (2002) ressalta uma concepção de reflexão restrita às habilidades da ação docente e chama atenção para as relações, o contexto e as contradições presentes no exercício do magistério. Nessa perspectiva, a reflexão crítica possibilita ao professor questionar os fundamentos de suas ações e compreender as condições sociais e pedagógicas que permeiam sua prática educativa.

Libâneo (2012) sinaliza a reflexão como processo de análise das ações pedagógicas e de seus fundamentos, além de associá-la aos aspectos individuais e coletivos decorrentes da prática. A reflexividade, assim, relaciona-se à formação e ao desenvolvimento profissional, pois permite interpretar experiências, confrontá-las com conhecimentos sistematizados e produzir novas compreensões sobre a profissão docente.

Essa compreensão conduz à necessidade de pensar a formação docente para além da conclusão da formação inicial. Imbernón (2009) defende uma formação permanente articulada às necessidades dos professores e às situações concretas do contexto de trabalho. A formação deixa, então, de ser compreendida prioritariamente como transmissão de conteúdos e passa a valorizar a participação docente, a análise das experiências e a construção coletiva de conhecimentos.

A formação permanente também pressupõe reconhecer que os professores produzem e mobilizam diferentes saberes ao longo de sua trajetória. Tardif (2002) compreende os saberes docentes como conhecimentos plurais, provenientes de distintas fontes e construídos nas relações estabelecidas com a formação, a experiência e o trabalho. Considerar essa pluralidade significa reconhecer o professor como sujeito que aprende, produz conhecimentos e atribui sentidos às experiências que vivencia no exercício da profissão.

Nessa direção, Pimenta (1996) destaca a articulação entre os saberes da experiência, os conhecimentos e os saberes pedagógicos na constituição da identidade docente. A profissionalidade é construída ao longo do exercício da profissão, mediante a relação entre conhecimentos, experiências, escolhas e contextos de atuação. Os processos formativos precisam, portanto, reconhecer os saberes produzidos pelos professores e possibilitar que sejam problematizados à luz de referenciais teóricos e pedagógicos.

A formação permanente ganha ainda maior significado quando compreendida no interior da própria profissão. Nóvoa (2009) defende uma formação construída com os professores e a partir da profissão, valorizando os espaços de colaboração, diálogo e partilha. A escola, nesse sentido, não constitui apenas o lugar onde o professor exerce seu trabalho, mas também um espaço em que conhecimentos são produzidos, experiências são compartilhadas e aprendizagens profissionais podem ser construídas coletivamente.

Essa dimensão formativa articula-se às trajetórias e experiências que constituem o sujeito professor. Nóvoa (2000) evidencia a relação entre histórias de vida e construção da identidade docente, permitindo compreender que a profissionalidade não se desenvolve de maneira dissociada das experiências que marcam a trajetória de cada sujeito. A formação permanente envolve, assim, uma construção contínua na qual conhecimentos, práticas, relações e experiências participam da constituição do ser professor.

4

Apesar de a formação permanente ser reconhecida como componente constitutivo do desenvolvimento profissional, ainda se observam perspectivas formativas desarticuladas do cotidiano escolar e, em alguns casos, são focadas no repasse de habilidades para ensinar conteúdos de forma prática e técnica. Nesse cenário, torna-se necessário problematizar como os processos de formação podem contribuir para que os docentes reflitam sobre suas práticas, estabelecendo relações críticas entre os conhecimentos produzidos e as experiências vivenciadas no contexto escolar.

É nesse sentido que a práxis pedagógica assume centralidade, ao situar a formação permanente como um processo de reflexão e ação construído a partir da realidade escolar. Mais do que aperfeiçoar práticas isoladas, trata-se de favorecer processos nos quais os professores possam interpretar criticamente sua realidade, confrontar seus saberes, produzir novos conhecimentos e intervir de maneira consciente nas situações que constituem o cotidiano escolar.

Diante desse contexto, este artigo objetiva analisar a relação entre práxis pedagógica e formação permanente do professorado, considerando a reflexão crítica, os saberes docentes e o contexto escolar como aspectos associados ao desenvolvimento profissional. Com esse propósito, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, fundamentada na literatura que discute a práxis pedagógica, a reflexão crítica, a formação permanente, os saberes docentes e a escola como espaço de formação.

O estudo das fontes foi orientado pela análise de conteúdo de Bardin (2016), em consonância com a perspectiva qualitativa apresentada por Minayo (2009) e com os fundamentos da pesquisa bibliográfica discutidos por Gil (2002). Espera-se que o estudo contribua para ampliar as discussões acerca da formação permanente e da práxis pedagógica, destacando a reflexão crítica, a valorização dos saberes docentes e as condições concretas do trabalho escolar como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a construção de práticas educativas contextualizadas.

2. MÉTODOS

O presente estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa de pesquisa, compreendida como uma perspectiva metodológica voltada à apreensão aprofundada dos fenômenos humanos e sociais em sua complexidade, historicidade e dinamicidade, sem reduzi-los a dados quantificáveis ou a variáveis isoladas. Conforme Minayo (2009), a pesquisa qualitativa ocupa-se de aspectos particulares da realidade social, considerando dimensões que não podem ser apreendidas exclusivamente por meio de procedimentos estatísticos, mas que demandam processos interpretativos capazes de contemplar os sentidos, as relações, as experiências e as contradições que constituem os fenômenos investigados.

A escolha dessa abordagem mostra-se pertinente ao objeto desta investigação, uma vez que a práxis pedagógica e a formação permanente do professorado constituem fenômenos essencialmente humanos, históricos e sociais, atravessados por subjetividades, experiências, saberes, relações e condições concretas de trabalho e formação. Nesse sentido, compreender os processos formativos e as práticas pedagógicas requer ultrapassar uma perspectiva meramente descritiva, buscando apreender as relações que se estabelecem entre formação, reflexão, ação docente e transformação da realidade educativa.

No que diz respeito à natureza do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, modalidade que, conforme Gil (2002), apropria-se de fontes acadêmicas, entre elas livros, artigos científicos, teses e dissertações, permitindo ao pesquisador um diálogo sistemático com o

conhecimento já produzido sobre determinado tema. A pesquisa bibliográfica constitui um processo investigativo minucioso, que demanda critérios claros de seleção, leitura crítica e interpretação das fontes consultadas.

O levantamento bibliográfico foi norteado por critérios de relevância teórica na esfera pedagógica e da formação de professores, priorizando obras que se integram diretamente à temática abordada em cada seção. Foram consultadas fontes bibliográficas que contribuem para o debate sobre práxis, formação permanente, reflexão crítica, saberes docentes e escola reflexiva. Essa composição bibliográfica, criticamente selecionada, confere ao estudo consistência teórica e capacidade interpretativa compatíveis com os objetivos propostos.

O processo de leitura e análise das fontes seguiu os procedimentos da análise de conteúdo de natureza qualitativa, tal como descrita por Bardin (2016), que norteia o pesquisador a analisar os núcleos de sentido presentes nos textos consultados, em articulação com as questões que orientam a investigação. As obras foram lidas em seções estrategicamente selecionadas, sendo os conteúdos sistematizados em torno das categorias analíticas que estruturam o referencial teórico do estudo.

Diante do exposto, o presente estudo situa-se em uma perspectiva crítica da educação, compreendida como processo histórico e social, marcado por contradições e possibilidades de transformação das condições que produzem e replicam desigualdades educacionais. Demo (2000) evidencia que pesquisar em educação demanda uma metodologia associada a um compromisso ético com os sujeitos que estão inseridos no contexto educacional pesquisado. Com base nesses pressupostos, essa pesquisa foi realizada, reconhecendo a abordagem bibliográfica não como um parecer conclusivo, mas como uma ferramenta a serviço da compreensão e da transformação da realidade das escolas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Práxis pedagógica: entre o fazer e o pensar a educação

A discussão sobre práxis pedagógica requer uma percepção que ultrapasse o cotidiano da escola e indague os fundamentos que sustentam a prática docente. Freire (1996) enfatiza que ensinar requer pesquisa, valorização dos saberes dos educandos e rigor metodológico, indicando uma prática indissociável da reflexão. O autor afirma que pesquisa e ensino são fazeres intrínsecos à ação pedagógica, uma vez que o questionamento e a investigação estão inseridos na prática docente. Dessa forma, na formação permanente, o professor precisa se perceber e se assumir como professor pesquisador. Sob esse viés, a práxis não se reduz ao que o professor

executa em sua prática pedagógica, mas abarca a interação entre teoria e prática, constituindo-se como dimensão do desenvolvimento profissional docente.

No âmbito das perspectivas críticas da educação que dialogam com a tradição marxista, a práxis é concebida como unidade entre teoria e prática, estabelecendo uma relação dialética entre essas dimensões. Vázquez (1977) destaca a necessidade de compreender a relação entre pensamento e ação, uma vez que a dissociação entre teoria e prática limita tanto a compreensão da realidade quanto as possibilidades de intervenção sobre ela. Nessa perspectiva, a práxis pressupõe um movimento no qual a prática é refletida e a teoria, ao mesmo tempo em que orienta a ação, é também confrontada pelas situações concretas vivenciadas.

Corroborando essa perspectiva, Pimenta (2000) discute a relação entre teoria e prática na constituição dos saberes docentes, destacando que, quando dissociada da prática, a teoria não se materializa na transformação da realidade e, portanto, não se constitui como práxis. Nesse sentido, o saber docente é constituído por diferentes conhecimentos, percepções e experiências, o que evidencia a importância da teoria na formação dos professores, na medida em que oferece subsídios para uma ação contextualizada e para a compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais nos quais a prática profissional se desenvolve. Assim, a construção da identidade docente não se esgota na formação inicial, mas se constitui e se reconstrói continuamente a partir das vivências, das experiências profissionais e das práticas pedagógicas, em um movimento permanente de reflexão, ressignificação e transformação do fazer docente.

Veiga (1992) enfatiza que o professor, em sua prática pedagógica, age de acordo com seus conhecimentos e se posiciona em relação às suas concepções de sociedade, de educação, de homem e do exercício da própria função. É nesse contexto da sala de aula que o professor cria e recria inúmeras alternativas para o seu ato docente, expressando suas concepções nas tomadas de decisão e no processo avaliativo. A prática pedagógica revela escolhas, conhecimentos e posicionamentos que não são neutros, uma vez que estão relacionados à maneira como o professor compreende a educação e o contexto em que atua.

Vale ressaltar que a práxis pedagógica se realiza sempre em um contexto histórico, social e cultural, o que torna inviável pensá-la de forma abstrata ou universal. Libâneo (2004) ressalta que o trabalho pedagógico está relacionado às estruturas sociais mais amplas, mas também possui relativa autonomia, possibilitando ao professor atuar de diferentes formas no contexto em que está inserido. Essa compreensão permite reconhecer que, embora a prática docente esteja

condicionada por fatores sociais e institucionais, ela não se encontra totalmente determinada por eles.

A compreensão da práxis pedagógica, portanto, implica reconhecer o professor como sujeito de sua ação, capaz de reconstruir saberes a partir das condições presentes em seu cotidiano profissional. A práxis não implica apenas a execução de ações pedagógicas, tampouco a aplicação de conhecimentos teóricos, mas constitui-se na relação dialética entre teoria e prática, historicamente e socialmente situada. Nesse pressuposto, a docência apresenta-se como uma atividade dinâmica, que demanda a reconstrução contínua dos saberes profissionais.

3.2 A reflexão crítica como fundamento da docência

A reflexão crítica constitui-se como uma ferramenta fundamental da docência, possibilitando ao professor indagar sobre sua prática em situações que extrapolam o cotidiano escolar. Ao refletir criticamente sobre o fazer docente, o professor estabelece critérios para suas escolhas, considerando os conhecimentos e as condições que permeiam a prática pedagógica, compreendendo que ensinar envolve dimensões históricas, sociais e culturais.

A partir dessa análise, o professor pode ir além da transmissão de conteúdos, agindo de forma consciente, flexível e inovadora diante dos desafios correlacionados ao exercício da docência. Conforme Alarcão (2011), o professor reflexivo analisa criticamente sua própria prática e mobiliza conhecimentos para compreender e enfrentar diferentes situações profissionais. Nessa perspectiva, a reflexividade possibilita ao professor se conscientizar sobre sua identidade profissional e compreender que sua prática se consolida a partir das experiências, dos conhecimentos e das relações estabelecidas no contexto em que exerce o seu ofício.

No decorrer do exercício do magistério, os profissionais se deparam com situações previstas ou não, diante das quais precisam agir de forma inteligente, flexível e contextualizada. Alarcão (2011), ao discutir a concepção de professor reflexivo em Schön, destaca que esse modo de atuação envolve uma articulação entre ciência, técnica e arte, especialmente diante de situações profissionais complexas e imprevisíveis. Partindo dessa compreensão, destacam-se a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, processos que possibilitam ao professor analisar as situações vivenciadas e mobilizar conhecimentos para responder às demandas da prática.

Segundo Ghedin (2012), todo ser humano, inserido em uma determinada sociedade e constituído pela cultura, é dotado de reflexividade. Entretanto, a capacidade de refletir não implica, necessariamente, uma reflexão crítica sobre a realidade e sobre a própria prática. A reflexividade, portanto, constitui uma dimensão inerente à formação humana e,

consequentemente, também se manifesta no trabalho docente. No exercício da docência, tornar-se necessário ultrapassar a reflexão espontânea sobre o fazer, problematizando as condições, os conhecimentos e os sentidos que constituem a prática pedagógica.

Partindo dessa premissa, Libâneo (2012) assegura que a reflexividade é uma característica particular dos seres racionais conscientes, decorrente da autoanálise sobre suas atitudes tanto individualmente quanto em relação aos outros. No exercício profissional docente, essa peculiaridade da racionalidade permite ao professor analisar suas escolhas e seu fazer pedagógico, relacionando-os ao contexto da sua prática.

Corroborando essa perspectiva, Alarcão (2011) assegura que a reflexão docente não pode ser pensada de forma desagregada do espaço institucional em que ocorre. Sob esse enfoque, o professor dotado de reflexividade questiona sua prática no contexto de uma escola que também reflete sobre si mesma, contribuindo para a produção de um saber coletivo de questionamento e aprendizagem.

Outra perspectiva relevante está intrinsecamente relacionada ao vínculo entre reflexão crítica e autonomia docente. Contreras (2002) enfatiza que a docência se consolida na capacidade do professor de tomar decisões fundamentadas, posicionar-se criticamente diante de prescrições externas e agir com julgamento próprio diante das situações complexas e corriqueiras do contexto escolar. Dessa forma, a reflexão crítica constitui uma condição fundamental para exercer o magistério, pois, quanto mais o professor desenvolve constantemente a reflexão sobre sua prática pedagógica, mais se torna capaz de compreendê-la, recriá-la e atribuir-lhe sentido.

Diante dessas contribuições, constata-se que a reflexão crítica constitui um eixo estruturante do desenvolvimento profissional docente, vinculando-se aos aspectos fundamentais do trabalho pedagógico. A reflexividade não representa um momento isolado de autoanálise, mas uma postura permanente, inserida nas vivências cotidianas e orientada por ações que permeiem a complexidade do contexto educativo.

3.3 Formação permanente: reinventar-se como docente continuamente

A concepção de que a formação docente se esgota no ato da conclusão da licenciatura mostra-se insuficiente diante das demandas do trabalho docente e das discussões contemporâneas sobre formação profissional. Imbernón (2009) defende que a formação permanente do professorado deve ser fundamentada em um processo contínuo e contextualizado nas reais necessidades dos docentes, e não descontextualizado em cursos avulsos que pouco dialogam com o cotidiano escolar. Partindo dessa premissa, a formação

permanente contribui para uma concepção de desenvolvimento profissional compreendida como contínua e inacabada, e não como um processo conclusivo.

Nesse panorama, Imbernón (2009) enfatiza que a formação permanente do professorado pode contribuir significativamente quando ultrapassar a perspectiva de simples atualização e se constituir como momento de reflexão, aprendizagem e inovação. O professor assume, então, uma função ativa em seu próprio processo formativo, vinculando conhecimentos e experiências às demandas da sua prática.

Essa compreensão da formação como processo contínuo também se relaciona à valorização dos saberes construídos pelos professores ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais. Conforme Nóvoa (2000), essa abordagem contrastou com perspectivas anteriores de formação, que fragmentavam a identidade docente da vida pessoal. A partir dessa perspectiva, as pesquisas passaram a centralizar o professor em estudos e debates, destacando que a vida pessoal interfere significativamente na profissional.

Corroborando essa perspectiva, Tardif (2014) afirma que o exercício cotidiano do magistério permite ao professor vivenciar situações concretas e variáveis, que nem sempre podem ser previstas ou solucionadas por definições previamente estabelecidas. Nesse cenário, a prática profissional requer do professor a capacidade de mobilizar conhecimentos, desenvolver habilidades e tomar decisões diante das situações que surgem no contexto escolar.

10

Para Imbernón (2014), o desenvolvimento profissional está atrelado a diversos fatores, dentre eles o salário, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e a formação permanente que o professor realiza ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, o docente não depende exclusivamente da formação permanente para seu desenvolvimento profissional, embora ela constitua um elemento importante nesse processo. Assim, é necessário considerar o conjunto de condições que favorecem ou dificultam seu desenvolvimento profissional.

Diante do exposto, compreende-se que a formação docente perdura durante o exercício do magistério, constituindo-se como um processo contínuo que se consolida na integração entre os saberes e o exercício da docência. Dessa forma, a formação permanente amplia esses aspectos, possibilitando ao professor estabelecer vínculos afetivos entre seus pares, além de contribuir para o fortalecimento da autoestima docente.

3.4 Saberes docentes: pluralidade, articulação e construção na prática profissional

As vivências escolares demandam do professor que ressignifique sua prática e sua pedagogia, contribuindo para ampliar seus saberes e conhecimentos. Além disso, favorecem o

fortalecimento dos vínculos afetivos com os alunos. Nesse processo, o professor amplia continuamente seus conhecimentos, em uma perspectiva reflexiva e crítica, tornando-se um eterno aprendiz de seu próprio ofício.

Tardif (2002) sistematizou esse entendimento ao propor a noção de saberes docentes como repertório plural e heterogêneo, que inclui saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Esses saberes provêm de diferentes fontes e são mobilizados pelo professor no exercício da docência, constituindo elementos importantes para a compreensão da prática profissional. Essa perspectiva rompe com a visão que coloca o professor como mero executor de conhecimentos produzidos por outros, reposicionando-o como produtor de saberes.

Entre esses saberes, destacam-se os saberes experienciais, construídos nas vivências da sala de aula e nas situações concretas enfrentadas pelo professor em seu cotidiano profissional. Nesse sentido, não há um roteiro a ser simplesmente aplicado, mas situações reais que exigem do docente a mobilização e a articulação de diferentes conhecimentos. Tardif (2002) ressalta que esses saberes são incorporados à identidade do professor e funcionam como suportes por meio dos quais ele interpreta e avalia os demais saberes que constituem sua formação profissional.

Nessa perspectiva, Pimenta (1996) argumenta que os saberes docentes se organizam em torno de três grandes eixos: os saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia. Cada um deles contribui de forma específica para a constituição do professor como profissional, e a relação entre eles é o que confere consistência e profundidade à prática pedagógica. A partir dessa concepção, entende-se que quando um desses eixos é negligenciado na formação, isso pode resultar em uma atuação profissional fragmentada.

É importante destacar, ainda, que os saberes docentes não são imutáveis; eles se transformam ao longo do tempo, em resposta às experiências vividas e aos diálogos estabelecidos com colegas e com os próprios alunos. Nóvoa (2009) enfatiza que o desenvolvimento profissional docente é inseparável do desenvolvimento pessoal, uma vez que o professor ensina não apenas com o que sabe, mas com o que é.

Portanto, os saberes docentes constituem-se como elementos que estão intrinsecamente relacionados à prática do professor e constituem a base para uma ação pedagógica reflexiva e transformadora. Desse modo, a formação permanente assume papel fundamental nesse processo, ao possibilitar que o professor reflita sobre sua prática, ressignifique seus conhecimentos e construa novos saberes em diálogo com as demandas e os desafios do contexto educativo.

3.5 A Escola reflexiva como comunidade de aprendizagem docente

Pensar o desenvolvimento profissional docente sem considerar o ambiente institucional em que ele ocorre seria incorrer em uma práxis utópica, distante da realidade concreta da escola. Alarcão (2011) propõe o conceito de escola reflexiva justamente para evidenciar que o desenvolvimento dos professores está vinculado à construção da cultura institucional respaldada na reflexão, no diálogo e na aprendizagem, e não apenas à iniciativa individual dos professores. Uma escola que não reflete sobre si mesma replica mecanicamente suas práticas, mesmo quando elas já demonstraram seus limites e fragilidades.

Corroborando essa perspectiva, Alarcão (2011) destaca que o professor não pode ser um indivíduo isolado na sua escola, mas deve construir e partilhar saberes com os demais colegas, fomentando, assim, sua profissionalidade docente. Conforme a autora, a escola é uma comunidade reflexiva, pois, quando não se constitui como tal, corre o risco de tornar-se um espaço sem identidade e sem capacidade de aprender com suas próprias experiências.

Nóvoa (2009) enfatiza que a formação docente mais eficaz é aquela que emerge e se efetiva dentro do próprio espaço escolar, em situações verídicas de trabalho, permeada por pares mais experientes e fundamentada na análise coletiva de práticas concretas. Conforme o autor, os espaços coletivos de aprendizagem profissional assumem papel relevante, pois permitem que os professores compartilhem experiências, discutam os problemas pertinentes ao contexto escolar e construam conjuntamente estratégias de enfrentamento dos desafios pedagógicos.

Imbárnón (2010) assegura que a mudança educacional depende da interação e da colaboração estabelecidas entre os professores de uma mesma escola. Partindo dessa premissa, as experiências do cotidiano escolar fomentam possibilidades para que os erros advindos dessas vivências sejam compartilhados como aprendizagens e as conquistas, como realizações pertencentes ao coletivo.

Diante desse cenário, Alarcão (2011) apoiou-se nas contribuições de Maria do Céu Roldão (2001), apresentando uma perspectiva de como gostaria que a escola fosse. Os anseios expostos pela autora englobam a autonomia, a ambição por uma visão de futuro, a capacidade de questionar seu insucesso e, a partir disso, traçar planos de ação para enfrentar os problemas identificados. Um dos anseios mais consistentes refere-se à formação requerida, não necessitando de modelos prontos advindos de outros contextos, mas de processos formativos construídos na própria instituição.

Logo, a escola reflexiva não é um padrão ideal reservado a determinado futuro, mas constitui-se por meio de ações que sintetizam as vivências partilhadas no cotidiano escolar. De acordo com Alarcão (2011), essas experiências fomentam uma cultura profissional fundamentada na reflexividade, na colaboração e na aprendizagem coletiva, possibilitando transformar a escola em um espaço interativo de aprendizagem para professores e alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras selecionadas evidencia que a práxis pedagógica se constitui na associação entre teoria e prática, não podendo ser reduzida à execução de atividades no cotidiano escolar. Freire (1996) e Vázquez (1977) permitem compreender que a ação docente ganha sentido quando acompanhada de reflexão e de uma leitura crítica da realidade. Nessa perspectiva, a prática não representa apenas o ponto de chegada da formação, mas também o espaço em que os conhecimentos são confrontados, reconstruídos e ressignificados. Assim, a práxis apresenta-se como um movimento contínuo de reflexão e ação sobre a realidade educativa.

Nesse sentido, a reflexão crítica constitui um processo indispensável ao desenvolvimento do exercício do magistério, principalmente diante das situações complexas que permeiam o cotidiano escolar. Alarcão (2011) destaca que o professor reflexivo analisa sua prática em relação ao contexto institucional, enquanto Ghedin (2002) ressalta a necessidade de ultrapassar uma reflexão limitada aos aspectos técnicos da ação docente. Libâneo (2012) e Contreras (2002) relacionam a reflexividade à análise das próprias ações e à autonomia profissional. Desse modo, a reflexão crítica pode favorecer decisões mais conscientes e fundamentadas diante dos desafios da prática.

A análise das contribuições sobre formação permanente demonstra, ainda, que o desenvolvimento do exercício do magistério não se encerra na formação inicial nem pode ser reduzido à participação em cursos ou atividades de atualização. Imbernón (2009, 2010, 2011) defende processos formativos vinculados às necessidades concretas dos professores e às experiências provenientes do cotidiano escolar. Nóvoa (2000, 2009), por sua vez, evidencia a importância das experiências profissionais, das trajetórias pessoais e da formação construída no interior da própria profissão. Nesse sentido, a formação permanente ganha significado quando possibilita ao professor analisar suas experiências, ampliar seus conhecimentos e transformar sua prática.

Outro resultado relevante refere-se à pluralidade dos saberes que constituem o trabalho docente. Tardif (2002, 2014) evidencia que os professores mobilizam conhecimentos

provenientes de diferentes fontes e que os saberes experienciais ocupam lugar importante na compreensão e no direcionamento das situações provenientes da prática profissional. Pimenta (1996) complementa essa compreensão ao ressaltar a conexão entre os saberes da experiência, os conhecimentos e os aspectos pedagógicos. A partir disso, verifica-se que os processos formativos precisam reconhecer os conhecimentos já construídos pelos professores, favorecendo sua articulação com novos conhecimentos e com as demandas do contexto educativo.

As discussões também revelam que a formação e os saberes docentes estão diretamente relacionados ao contexto institucional em que a prática profissional se desenvolve. Alarcão (2011) compreende a escola reflexiva como espaço capaz de aprender com suas próprias experiências, enquanto Nóvoa (2009) destaca a importância da aprendizagem entre pares e da formação situada no interior da profissão. Imbernón (2010) reforça a relevância da colaboração entre professores para a construção de mudanças no contexto escolar.

Portanto, os resultados evidenciam que a práxis pedagógica e a formação permanente integram processos indissociáveis no desenvolvimento profissional docente. Além disso, a reflexão crítica possibilita problematizar a prática, os saberes docentes oferecem elementos para interpretá-la e a escola constitui o espaço institucional em que essas dimensões se conectam e se desenvolvem. Freire (1996), Imbernón (2009), Tardif (2002), Pimenta (1996), Alarcão (2011) e Nóvoa (2009) convergem, ainda que a partir de perspectivas distintas, para a compreensão de uma docência construída continuamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura permitiu depreender que a práxis pedagógica constitui um processo que relaciona reflexão e ação no exercício do magistério. Nesse processo, o professor não apenas executa atribuições, mas reflete e ressignifica sua prática em decorrência do contexto escolar. A relação entre teoria e prática mostra-se fundamental para o exercício da função consciente. Assim, a práxis configura-se como elemento importante para a transformação do fazer pedagógico.

Verificou-se, ainda, que a reflexão crítica representa um instrumento indispensável ao desenvolvimento profissional docente. O ato de refletir permite ao professor problematizar suas decisões, reconhecer desafios e identificar possibilidades de intervenção diante da realidade escolar. Essa postura reflexiva, quando associada às vivências do trabalho, contribui para

superar *feedbacks* meramente técnicos, constituindo assim a ressignificação da prática pedagógica.

Esse estudo evidenciou a importância da formação permanente diante do caráter inacabado da profissão docente. O desenvolvimento profissional não se encerra com a formação inicial, mas se constrói gradativamente ao longo da trajetória, mediante experiências, aprendizagens e processos de reflexão. Nesse sentido, formar-se permanentemente significa reconhecer a necessidade de aprender, reconstruir conhecimentos e enfrentar novos desafios.

Mediante a literatura selecionada, foi possível depreender que os saberes docentes se desenvolvem a partir da articulação entre conhecimentos, experiências e relações estabelecidas no exercício da profissão. Esses saberes vão se ressignificando das situações vivenciadas e das necessidades que emergem no cotidiano escolar. Reconhecer essa pluralidade significa valorizar o professor como sujeito que produz conhecimentos sobre sua própria prática.

Outro aspecto evidenciado refere-se à relevância do espaço escolar para o desenvolvimento profissional. A formação docente precisa proporcionar momentos de diálogo, participação e reflexão conjunta no interior da escola, não se restringindo a iniciativas individuais. Além disso, quando o ambiente escolar favorece a partilha de experiências e a construção coletiva de conhecimentos, amplia-se a possibilidade de aprendizagem profissional.

15

Por fim, depreende-se que a relação entre práxis pedagógica e formação permanente amplia a compreensão do desenvolvimento profissional do professorado. A associação entre reflexão, saberes e experiências no contexto pode favorecer práticas pedagógicas mais pertinentes à realidade escolar e transformadoras. Esta pesquisa visa fomentar o aprofundamento das discussões sobre a práxis docente e a formação permanente, incentivando novos estudos sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 44, 47, 48, 86, 87, 89, 90.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016, p. 119.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 93.

DEMO, Pedro. *Metodologia do Conhecimento Científico*. 1. ed. São Paulo, Atlas, 2000, p. 21 e 22.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 14.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 149.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 44.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 67, 68.

_____. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobbuci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.46.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15, 16, 106.

16

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 63.

_____. Reflexividade e formação e professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 66.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 21.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009, p. 38, 41.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 19.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n.2, 1996, p. 72 – 89.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 109.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 49.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 120.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992, p.117.