

PRÁXIS DE PROFESSORES, REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO CONTÍNUA: REFLEXÕES DE PÓS-GRADUANDOS EM PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

TEACHER PRACTICE, REFLECTIVENESS AND CONTINUING EDUCATION: REFLECTIONS OF POSTGRADUATE STUDENTS FROM AN EMANCIPATORY PERSPECTIVE

Nívea da Silva Pereira¹, Maria Marina Dias Cavalcante², Cíntia Gonçalves Sombra³, Arliene Stephanie Menezes Pereira Pinto⁴, Ariana Paula Silva da Conceição⁵

Recebido: setembro/2025 - Aprovado: dezembro/2025

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa empírica aplicada a uma amostra de quatro doutorandos do Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação que cursaram a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente no referido Programa. A pesquisa objetivou identificar as perspectivas de pós-graduandos acerca da práxis, da reflexividade e da formação contínua

- 1 ORCID ID: 0000-0002-8695-0829. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE - 2018). Possui graduação em Pedagogia (UECE - 2007) e Especialização em Formação de Formadores (UECE - 2011). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Membro do Grupo de Estudos Grupo de Pesquisa Didática no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB) em Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua das Olimpíadas, 505, apartamento 403, Parque Dois Irmãos, CEP: 60761-135, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: niveaece@gmail.com.
- 2 ORCID ID: 0000-0003-4443-4778. Pós-Doutora pela Universidade de São Paulo (USP - 2010). Docente associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), atua com orientação de Iniciação Científica, Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. É Líder do Grupo de Pesquisa Didática no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE - 1978), tem Mestrado (1998) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC - 2005) em Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Vicente Leite, 1730, ap. 101, Meireles, CEP: 60175-121, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: maria.marina@uece.br.
- 3 ORCID ID: 0009-0003-1996-749X. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Professora de Biologia da Escola Estadual de Educação Profissional Presidente Roosevelt (Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc). Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE - 2013) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE - 2016). Membro do Grupo de Estudos Grupo de Pesquisa Didática no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB) em Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua José Vilar, 180, apto 1100, CEP: 60125-000, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: cintiag.sombra@aluno.uece.br.
- 4 ORCID ID: 0000-0002-3042-538X. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (Proef) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do grupo de pesquisa Corponexões: corpo, cultura e sociedade (IFCE) em Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua São Bernardo 186, Álvaro Weyne, CEP: 60335-555, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: stephanie_ce@hotmail.com.
- 5 ORCID ID 0009-0002-7052-2880. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Unidade Baiana de Ensino Pesquisa e Extensão (UNIBAHIA) e Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pelo Instituto Superior de Educação Ocidente (ISEO). Atualmente é Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação de Fortaleza-CE. Membro do Grupo de Estudos Grupo Pesquisa Didática no Ensino Superior e na Educação Básica – GEDESB em Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Juscelino Kubitschek n-4950 BL 2 Ap-201 A Condomínio Village SERV1, Passaré- Fortaleza -CE cep 60861-634. E-mail: ariana.paula@aluno.uece.br.





do professor, com vistas à constituição de atividades emancipatórias no exercício de sua docência. Sobre os aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foi utilizado o estudo de caso como método investigativo. Os resultados apontam para um entrelaçamento teórico-prático, favorecendo novas práticas e a compreensão da práxis como relação política, apoiando práticas sociais e formação contínua como viabilizadoras da constituição da identidade docente. Assinalam, também, para a necessidade de atividades que ajudem os estudantes a pensarem criticamente. Ademais, conclui-se que existem lacunas tanto políticas como sociais que dificultam a prática do professor com vistas à constituição de práticas emancipatórias.

PALAVRAS-CHAVE: práxis de professores, formação contínua, reflexividade, emancipação humana.

ABSTRACT: This article presents the results of an empirical study conducted with a sample of four doctoral candidates enrolled in the Doctoral Program in Education at a University, who attended the course Theories and Investigative Approaches on Teacher Education, Didactics, and Teaching Work. The objective of the study was to identify the perspectives of postgraduate students regarding praxis, reflexivity, and the continuous education of teachers, with a focus on the development of emancipatory activities in their teaching practice. Regarding methodological aspects, this qualitative research employed the case study as its investigative method. The findings indicate a theoretical-practical interconnection that fosters new practices and supports the understanding of praxis as a political relationship that sustains social practices, while continuous education contributes to the construction of teaching identity. The results also highlight the need for activities that promote critical thinking among students. Moreover, the study concludes that both political and social gaps persist, hindering teachers in their efforts to develop emancipatory practices.

KEYWORDS: teacher praxis, continuing education, reflexivity, human emancipation.

Introdução

Cursos de pós-graduação em Educação a nível *stricto sensu* proporcionam um ambiente de estudo, pesquisa e reflexão que, não raramente, acarreta a aproximação entre a literatura estudada e as práticas vivenciadas por mestrandos e doutorandos no exercício da docência, seja na escola, universidade ou em outros ambientes laborais nos quais estes profissionais se inserem. Tal aproximação torna-se especialmente relevante uma vez que é comum, no cotidiano escolar, nos depararmos com a frase “*na prática a teoria é outra*”, sintomática de uma dissociação teoria-prática que fragiliza a formação e a atuação de professores. Como apontam Lima e Pimenta (2017), a popularidade dessa frase mostra que a formação não fundamenta teoricamente a prática nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica.

Nesse viés, o conceito de práxis é fundamental para a superação da fragmentação entre teoria e prática. Para Vásquez (2011, p. 119), “a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático”. Desse modo,



torna-se necessária a passagem da teoria em prática como práxis, o que vem ao encontro da emancipação humana em um processo revolucionário.

Ademais, pesquisas recentes apontam para as dificuldades no sentido de efetivação da práxis no exercício da docência, como a burocratização nas alterações das ementas das disciplinas, inviabilizando ajustes em conteúdos que possibilitem a articulação teórico-prática (MATOS *et al.*, 2021). Estudos buscam discutir sobre a formação docente como um grande desafio na contemporaneidade, em que nesse contexto busca-se uma formação voltada para a humanização e emancipação dos sujeitos. Nesse viés, “a relação teoria e prática, consiste em um elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (BARROS *et al.*, 2020).

A partir dessas reflexões iniciais, apresentamos a premissa do presente artigo, qual seja, o entendimento de que professores tendem a relacionar elementos de suas práticas cotidianas escolares aos estudos teóricos propiciados através de cursos de pós-graduação, evidenciando o caráter reflexivo da formação, considerando que, nessas ocasiões, surgem discussões que formam uma teia de significados que, por sua vez, tende a orientar e ressignificar novas ações no âmbito da profissão, haja vista que em algumas situações as reflexões suscitadas em cursos de formação ficam no plano da idealização da prática em um contexto meramente teórico. Quando tais reflexões extrapolam o imaginário e passam a constituir a prática do professor, resulta em mudança no âmbito das práticas sociais.

Procuramos responder algumas inquietações que circundam o objeto de estudo a partir da questão central desta investigação, que é: como se estabelecem a práxis, a reflexividade e a formação contínua de professores, em perspectiva emancipatória, a partir da concepção de doutorandos em Educação? Tomando como base essa questão central, emergem outras inquietações que permeiam o presente objeto de estudo, são elas: como a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente contribui para o exercício da prática do professor em sala de aula? Qual concepção de práxis docente permeia o pensamento dos doutorandos? Como os doutorandos percebem a relevância da formação contínua para o desenvolvimento intelectual de docentes? Como podemos alcançar níveis mais elevados de reflexividade com vistas à emancipação dos alunos?

Acreditamos que o debate aqui apresentado, considerando sua relevância social, contribui no pensamento reflexivo sobre a formação de professores a nível de pós-graduação; sobre a relação teoria e prática de doutorandos em Educação; e para a elaboração de formações contínuas com vistas à práxis, considerando os níveis de reflexividade apontados por Sacristán (1999), que direcionam ao processo de emancipação humana dos sujeitos. Além disto, as reflexões ligadas ao contexto educacional e pedagógico, ancorados pela literatura apresentada, contribuem para o aprimoramento teórico de educadores de diferentes áreas do conhecimento, quais sejam: o ensino das ciências, matemática, tecnologias e saúde, favorecendo a compreensão de conceitos sobre níveis de reflexividade, formação de professores e práxis, além de outras categorias que emergem a partir dos relatos dos participantes desta pesquisa.

Diante das considerações apresentadas, que circundam o objeto de estudo, consideramos a vivência de discentes de pós-graduação a nível de doutorado da disciplina denominada Teorias e Abordagens



Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente. Procuramos responder às indagações apresentadas a fim de identificar caminhos e possibilidades junto aos doutorandos que realizaram estudos na referida disciplina durante o primeiro semestre do curso.

Desse modo, o texto está dividido nas seguintes seções, cuja introdução, ora apresentada, elenca a problemática, o objetivo e relevância da pesquisa; posteriormente, no percurso metodológico, a investigação apresenta-se no contexto de uma abordagem qualitativa e tem o estudo de caso como método; a terceira seção apresenta o referencial teórico que embasa o estudo; na quarta, apresentamos os achados da pesquisa expressados através de questionário com perguntas e respostas; e na quinta, as considerações finais deste estudo, em que retomamos o objetivo e elencamos os principais resultados, os ensejos e lacunas do estudo sobre práxis, reflexividade e formação contínua de professores com reflexões que caminham, ou não, para uma perspectiva de emancipação humana.

Percurso metodológico

O estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa e, segundo Stake (2011), existem inúmeras formas de pensamento qualitativo. Nesse sentido, “ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação” (STAKE, 2011, p. 41). A investigação se trata de uma pesquisa empírica, que é baseada na coleta de dados, procurando responder a questões a partir da realidade, de modo a compreender fenômenos sociais (MINAYO, 2019). Foi efetuada a coleta de dados através de questões e respostas abertas, com uma amostra de doutorandos, sendo o *locus* o Programa de Pós- Graduação em Educação de uma universidade estadual localizada no nordeste brasileiro, durante o ano de 2024.

O universo no qual os sujeitos da pesquisa se inserem é composto por quatro núcleos de estudos que fazem parte da linha de pesquisa denominada Formação, Didática e Trabalho Docente. A amostra contempla dois sujeitos de cada um dos núcleos, que, por sua vez, também participaram da disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente, componente obrigatório para os estudantes do curso de doutorado que compõem a referida linha de pesquisa.

O método de investigação utilizado foi o estudo de caso instrumental, cuja importância que atribui ao contexto está na seguinte definição: “é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2013, p. 98). Portanto, esta pesquisa se caracteriza como empírica qualitativa, pela qual casos específicos são observados para fim de entendimento de casos gerais.

Ainda sobre nossas escolhas metodológicas, o presente objeto de pesquisa se insere em um paradigma crítico, pois acreditamos que a opção por esse paradigma corrobora com o nosso entendimento de que ele promove reflexões que levam a contribuir para mudanças significativas na sociedade através da práxis, elevando as classes sociais menos favorecidas a uma ascensão social. Segundo Khatri (2020), o paradigma de pesquisa orienta o pesquisador nas etapas da investigação, seja na opção do problema, na



elaboração das questões de pesquisa, definindo a natureza da realidade e do conhecimento, metodologia bem como do valor do trabalho de pesquisa.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, inicialmente realizamos um estudo teórico com o objetivo de ampliar nossa compreensão da temática abordada. Dessa forma, além de obras selecionadas previamente, com destaque para Gomes e Pimenta (2019) e Vázquez (2011) para discutir práxis dos professores; definimos Lima (2001) no que diz respeito à formação de professores; e Libâneo (2002), Freire e Shor (2011) e Sacristán (1999) no que diz respeito à reflexividade. O estudo teórico foi acompanhado por discussões coletivas ao longo da disciplina entre os sujeitos desta pesquisa e as pesquisadoras, incluindo estudantes e uma docente da disciplina. Após esse momento, demos título ao nosso intento, ao mesmo tempo em que elegemos as categorias teóricas da investigação: práxis de professores; formação contínua, reflexividade e emancipação humana.

Ao encerramento da disciplina, procurando responder à questão central deste estudo, foi aplicado um questionário com quatro (4) questões abertas ao grupo de doutorandos, como forma de maior compreensão de sentidos e significados, acreditando que “um questionário de pesquisa social, é um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados” (STAKE, 2011, p. 111). O convite à resolução do questionário foi feito através do aplicativo de mensagens *Whatsapp* a sete (7) pós-graduandos, número este que corresponde ao quantitativo total de alunos que cursaram Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente ao final do primeiro e início do segundo semestre de 2024. Dessa forma, todos os doutorandos que cursaram a disciplina na determinada turma receberam o questionário. Do referido total, obtivemos retorno de quatro (4) questionários respondidos em tempo hábil, período correspondente a um mês e quinze dias.

Considerando a abordagem qualitativa da pesquisa, julgamos relevante o número de participantes que contribuíram para a obtenção da amostra que procurou responder às nossas inquietações, tendo ciência de que isso não representa uma totalidade, mas um espelho que reflete o pensamento de doutorandos diante do objeto investigado. Os demais participantes que não responderam justificaram, posteriormente, estarem com inúmeras outras demandas pessoais e profissionais, o que não os permitiu contribuir com esta pesquisa. Lembrando que os aspectos éticos foram respeitados através da assinatura de um termo de consentimento à participação da pesquisa, bem como do anonimato da identidade dos participantes. Tendo em vista o respeito a estas normas, consideramos a não necessidade de apresentação da pesquisa ao Comitê de Ética.

As seguintes questões foram feitas através do *Google Forms*, uma ferramenta gratuita que permite criar formulários online e, a partir disso, foram enviadas através de *Whatsapp*: como a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente contribui para o exercício da prática do professor em sala de aula? Como compreendem a práxis docente? Qual a importância de uma formação contínua para o desenvolvimento intelectual dos docentes? Como podemos alcançar níveis mais elevados de reflexividade com vistas à emancipação dos nossos alunos? Qual a importância de uma



formação contínua para o desenvolvimento intelectual dos docentes? Como alcançar níveis mais elevados de reflexividade com vistas à emancipação?

Logo após a produção de dados, ocorreu o processo de categorização que, segundo Franco (2005, p. 57), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Elegemos a análise temática como critério de categorização, pois a partir dela são identificadas quantidades de núcleos de sentidos que surgem a partir dos fragmentos de depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa que, por sua vez, serão classificados em outras grandes temáticas, compondo-as (MINAYO, 2009).

Práxis e reflexividade na formação contínua de professores

István Mészáros, na obra *A Educação para além do Capital*, discorre sobre a necessária superação da lógica do capital para uma educação emancipadora, de caráter permanente. Para esse teórico, a educação deverá ser libertadora e sua função seria transformar o trabalhador em agente político que se utiliza da educação como um instrumento de transformação do mundo (MÉSZÁROS, 2008). A partir desse entendimento, prosseguimos com o debate sobre formação de professores, práxis e reflexividade com vistas à constituição de atividades emancipadoras no exercício da docência.

Acerca da formação de professores, o projeto neoliberal visa instrumentalizar a prática e reduzir o professor à figura de um técnico (PIMENTA, 2023), enquanto uma perspectiva crítica de formação defende a reflexão, o compromisso ético e político e a não neutralidade da educação.

Nesse sentido, a formação contínua assume uma concepção mais ampla sobre a formação continuada, tendo a primeira uma característica de formação permanente. Discussões relacionadas à formação contínua, a partir de Pierre Furtner (1996), tiveram em suas bases as reflexões sobre a educação permanente que, por sua vez, foram assumidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ampliando seu contexto por outros estudiosos que também corroboravam com seu pensamento.

Vale considerar que, em uma visão baseada no ponto de vista da classe dominante, a educação permanente historicamente resignificada desconsidera a elevação cultural e política da classe trabalhadora, limitando-a a uma perspectiva adaptativa às exigências produtivas do sistema capitalista. Nesse sentido, o termo formação contínuo passa a ser incorporado à literatura pedagógica como forma de deslocar o foco da educação para a ideia de aperfeiçoamento permanente do trabalhador, mas sem necessariamente promover uma transformação social efetiva. Com a ampliação do debate e a influência de pesquisadores estrangeiros, sobretudo a partir do avanço do movimento crítico da década de 1980, difunde-se no Brasil a concepção de formação como um continuum, articulada a uma compreensão antropológica do ser humano como um ser inacabado, em constante processo de construção e reelaboração de sua própria historicidade (LIMA, 2001). Contudo, esse avanço conceitual não ocorre de forma neutra, ele também representa uma disputa política e ideológica acerca do sentido social da formação humana, ora capturada



por interesses reprodutivistas, ora recuperada por perspectivas críticas vinculadas à emancipação da classe trabalhadora.

Para Lima (2001), essa inflexão crítica contribui para que a formação contínua seja compreendida para além de uma necessidade técnica e instrumental, posicionando-a como parte indissociável do desenvolvimento profissional do professor, entendido em sua dimensão ética, política e transformadora. Nessa perspectiva, o processo formativo tem como ponto de partida o trabalho do professor e exige uma postura ativa na construção de saberes que dialoguem com sua realidade concreta. Assim, a formação contínua é definida como “a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela Práxis” (LIMA, 2001, p. 34). Tal definição rompe com visões tecnicistas e ressalta que a valorização do professor não pode ser reduzida ao acúmulo de competências ou ao cumprimento de metas institucionais, mas deve reconhecer sua capacidade de produzir conhecimento, interpretar o mundo e agir sobre ele, contribuindo para a emancipação humana e para a construção de práticas educativas realmente transformadoras.

Avançando nessa discussão no que diz respeito à práxis, Vázquez (2011, p. 221) contribui no sentido de compreender que “toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Essa reflexão aponta para as concepções filosóficas de Marx, que se opõe a qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis. A atividade prática é concebida como adequada quando é exercida de forma consciente e objetiva. Assim, “a simples atividade subjetiva, psíquica ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não poderá ser considerada como práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 228). Em contrapartida, a atividade teórica, como ideologia e ciência, não poderá ser colocada no mesmo plano que as formas de atividade prática, pois ela só existe por e em relação com a prática.

A partir do entendimento sobre a práxis, buscamos avançar no sentido de compreender de que modo a reflexividade pode contribuir para o processo de emancipação humana. Para isso, buscamos a compreensão sobre os níveis de reflexividade a partir de Sacristán (1999).

As transformações sociais que tratam sobre a ação educativa chamam atenção para a necessidade de uma abordagem que se aproxime de uma perspectiva que fomente a capacidade de reflexão docente a um nível crítico em relação a uma racionalidade instrumental, pois para que o docente exerça sua profissão, é necessário que transcenda a perspectiva dos saberes disciplinares e tenha o domínio do saber ensinar (SACRISTÁN, 1999). Este teórico apresenta o processo reflexivo em três níveis: o primeiro, gerado na experiência, está ligado à ação, inserido no contexto do senso comum. No segundo nível, por sua vez, ocorre uma interação recíproca entre o conhecimento pessoal e o científico, ambos ligados à ação e às práticas sociais. Dessa forma, fenômenos ligados à reflexividade são necessários à compreensão da educação e à prática docente. Já no terceiro nível de reflexividade, faz-se necessário compreender o que é realizado no trabalho pedagógico sendo conscientes de ação como sujeitos que fazem a teoria no contexto educativo: “o domínio da teoria não deve ser desligado das práticas sociais” (SACRISTÁN, 1999, p. 25). Nesse nível, a formação para a reflexividade alcança níveis mais altos de racionalidade na prática.



Em seus estudos, Libâneo (2002) conceitua a reflexividade em “três níveis de significados”. Para o autor, no primeiro nível ocorre a consciência dos próprios atos e no segundo nível há a ação resultante da reflexividade e das ações práticas. Ademais, compreende que no terceiro significado (nível) encontramos a reflexão dialética. “Essa realidade ganha sentido com o agir humano, é uma realidade em movimento que necessita da elaboração de uma explicação do real (LIBÂNEO, 2002, p. 56-57). O autor enfatiza a existência de uma realidade que, captada pela reflexão, ganha sentido através da ação humana, sendo esta uma realidade em constante movimento.

Já Freire e Shor (2011) relaciona o processo reflexivo docente à curiosidade. Esta, inicialmente se apresenta como algo ingênuo e acrítico, porém, na medida em que ocorre o exercício constante dessa curiosidade, é permitido ao professor o alcance de níveis de reflexão mais elevados, que corroboram para a aproximação de uma reflexão crítica, com promoção à dialogicidade superadora da educação bancária e tradicional, orientando para uma formação contínua de professores.

Essas reflexões são necessárias à emancipação dos sujeitos na medida em que se faz necessária uma transformação consciente dos homens e mulheres inseridos em um mundo social. Para o autor, o processo de emancipação humana é descrito como sendo uma grande conquista política, podendo ser utilizada em favor da libertação das pessoas e contra sua desumanização ocasionada pela dominação social e pela opressão, traduzidas pelas políticas neoliberais que retiram direitos e o dever que têm os cidadãos a mudarem o mundo (FREIRE, 2000). Esse processo emancipatório decorre de uma intencionalidade que é política e declarada por aqueles que assumem um compromisso com a transformação das condições precárias de vida dos oprimidos.

Os achados da pesquisa expressos nos relatos dos participantes

Através do questionário aplicado aos doutorandos em Educação, foi possível perceber reflexões acerca de nossas inquietações. Por motivos éticos e para manter em sigilo a identidade dos interlocutores, elegemos nomes fictícios para cada um dos participantes. Em um primeiro momento, foi solicitado que escrevessem um pouco sobre sua formação, tempo de magistério e em qual nível de ensino exercem sua docência, cujas respostas sintetizamos no quadro a seguir.



Quadro 1 – Perfil profissional dos docentes doutorandos.

Nome fictício	Formação	Tempo de magistério	Nível de ensino que exerce a docência
Carlos	Pedagogo/Mestrado em Educação	8 anos	Educação Básica
Amanda	Licenciatura em História, Letras e Pedagogia/ Mestrado em Educação	22 anos	Educação Básica
Paula	Serviço Social/Mestrado acadêmico em Serviço Social	3 anos	Nível Superior
Lucas	Licenciatura em Teatro/Mestrado em Artes Cênicas	8 anos	Nível Superior

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Ao analisarmos o quadro do perfil profissional dos doutorandos, denota-se que de um total de quatro pessoas questionadas, duas atuam na Educação Básica e dois no Ensino Superior, indicando diferentes níveis de atuação profissional. Podemos identificar entre os doutorandos distintos tempos de docência, que vão desde uma experiência de professor iniciante, como é o caso de Paula, passando a um tempo intermediário no magistério, a exemplo de Carlos e Lucas, até docentes mais experientes, como observado a partir da experiência de ensino de Amanda. Ademais, todos possuem formações distintas. Todas estas características imprimem marcas e constituem a identidade e a práxis docente.

Questionamos aos doutorandos, que se apresentam no presente artigo através de nomes fictícios, como a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente contribui para o exercício da prática do professor em sala de aula. Paula respondeu que “estar nessa disciplina me possibilitou mergulhar em um mundo de novas perspectivas e conhecer a pedagogia como ciência da educação e a importância da didática no fazer docente”. Vejamos o relato de Lucas sobre o mesmo questionamento:

Sim. A disciplina ampliou minha percepção quanto a [sic] didática de maneira mais ampla. Sobretudo, ao considerar como campo essencial de atuação a Pedagogia. Enquanto professor minhas experiências e na relação enquanto docente e os estudantes percebi um entrelaçamento teórico prático, momento em que as discussões e aprendizados das disciplinas eram performados e vivenciados em outros contextos com os estudantes da graduação.

As reflexões de Paula e de Lucas sinalizam o favorecimento de concepções didáticas atreladas ao estudo sobre Pedagogia, entendimento esse que pode ser considerado como propulsor para a elevação de processos didáticos, favorecendo o refinamento do olhar docente sobre os processos didáticos e a



relação teoria e prática percebidos pelo professor através de discussões realizadas em sala de aula, que possam emergir das práticas sociais dos estudantes que ali se fazem presentes. Essa percepção sobre a unidade teoria e prática, bem como de compreensão teórica em relação à didática e à pedagogia, revela que as aprendizagens constituídas durante a disciplina cursada pelos doutorandos exercem influência na constituição da sua identidade enquanto docentes.

Amanda também corrobora com essa discussão ao relatar que a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente “colaborou no sentido de ter consciência sobre o meu fazer pedagógico, sobre a minha responsabilidade enquanto sujeito ativo em sala de aula”. As palavras descritas por Amanda revelam que a disciplina estudada remeteu à estudante de doutorado uma tomada de consciência sobre o seu fazer pedagógico, que, para ela, a torna um sujeito ativo no seu fazer docente. De acordo com o educador Paulo Freire, “esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 1979, p. 33). Para o teórico, a conscientização em si ainda não é suficiente para a transformação, para isto é necessário haver uma consciência crítica acompanhada de ações que visam à transformação do mundo. A partir desse entendimento, a conscientização pode ser vista como propulsora para o desenvolvimento da consciência crítica emancipatória dos sujeitos. Estes, por sua vez, se tornarão preparados para, junto a outros atores sociais, tornar possível um processo de transformação da sociedade.

Vejamos a reflexão do próximo doutorando a respeito do mesmo questionamento sobre a disciplina: “além disso, as discussões sob diferentes perspectivas dos colegas de turma fizeram com que olhasse, de forma mais crítica, os processos de ensino e aprendizagem que estão sendo desenvolvidos na escola” (Carlos). Assim, o doutorando menciona a relevância em relação à observação crítica dos processos de ensino e aprendizagem os quais são submetidos aos estudantes. Nesse contexto, os educadores devem estar atentos a esses processos, pois estas ações irão interferir diretamente nos processos de aprendizagem dos alunos. Freire (1979) corrobora com esse entendimento quando reflete que os aspectos envolvendo a relevância da consciência – mundo, relaciona-os à reflexão crítica. Desta maneira: “tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo” (Freire, 1979, p. 15). O conhecimento do mundo e de suas relações são, nesse caso, condições para que os sujeitos possam interferir em uma realidade. Isso vale para os educadores, quando conhecem a necessidade dos seus estudantes, podendo então desenvolver de modo mais significativo os processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a disciplina vivenciada pelos doutorandos no primeiro semestre do curso de doutorado em Educação corroborou para a resignificação das práticas pedagógicas na sala de aula, ampliando a conscientização, a responsabilidade e os processos de ensino e aprendizagem de forma mais crítica, propiciando, assim, o favorecimento da unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a criticidade irá impulsionar os estudantes a níveis mais elevados, não apenas em relação à reflexão e conscientização, mas também no sentido de torná-los conhecedores da realidade com pensamento crítico, sendo atuantes na transformação social e emancipatória de si e da sociedade, tornando-se socialmente atuantes.



Diante destas considerações, assumimos o termo práxis pedagógica, que “é confirmada pelas interações de seus diferentes sujeitos [...] na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdos pedagógicos [...], contribuindo para afirmação humana de sujeitos sociais [...]”. (SOUZA, 2012, p. 24). A práxis pedagógica, requer uma pedagogia intencional, com finalidades e objetivos delimitados, conteúdos e construção de novos conhecimentos capazes de propiciar um processo emancipatório da humanidade. No mesmo contexto, indagamos aos participantes da pesquisa sobre como compreendem a práxis docente. Os doutorandos sinalizaram que a práxis docente está interligada com aspectos relacionados às práticas sociais e político-pedagógicas, como foi mencionado: “é você pensar sobre e como alcançar o desenvolvimento nas mais diversas áreas de conhecimento do seu educando. É você compreender a função social da educação que é formar sujeitos integrais” (Amanda). A práxis social é justamente a práxis política, que pressupõe a participação de amplos setores da sociedade, persegue os interesses das classes sociais (VÁZQUEZ, 2011). De acordo com o referido teórico, a práxis social diz respeito à atividade de classes sociais, bem como grupos, que visa à transformação da sociedade podendo, desta maneira, intervir em atividades advindas do Estado. Desta maneira é que a práxis social também pode ser considerada como política. Esse processo emancipatório se dará através da luta de classes, quando se formam pessoas conscientes das mazelas sociais que os oprimem e, a partir de então, possam reivindicar por seus direitos, participando ativamente de ações transformadoras da sociedade.

Lucas complementa com a seguinte reflexão:

Pensar a práxis tem sido refletir os processos didáticos e pedagógicos em uma dimensão mais ampla da educação como um processo de transformação social. Ela se perfaz na organização do trabalho pedagógico de maneira mais humanizada e também nas políticas que circundam a Pedagogia como Ciência da Educação, como nos assinala Selma Garrido Pimento em vários de seus escritos acadêmicos.

Lucas enaltece as contribuições teóricas realizadas durante as aulas, que reconhecem a Pedagogia enquanto Ciência da Educação e a práxis atrelada aos processos didáticos, voltados para a humanização política dos sujeitos. A partir dos relatos, os sujeitos enfatizam a importância das práticas sociais e da construção política no trabalho pedagógico, sendo a humanização parte essencial do processo de formação. A atividade teórica e prática enquanto dimensões do conhecimento e intencionalidade consistem na atividade docente como práxis. De acordo com o pensamento de Vásquez (2011), a práxis é uma forma de atividade que se distingue de outras atividades, sendo a atividade humana um produto da consciência que posiciona o sujeito diante de uma realidade, não consistindo em meros objetivos, mas que prefiguram um resultado como produção de conhecimento.

Decerto, “a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor” (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 89). Portanto, se faz necessária uma formação sólida dos professores no sentido de distanciar-se do praticismo que possa torná-los meros executores de seu fazer docente, mas, ao invés disto, fortalecer sua prática social através de práticas pedagógicas que possam contribuir para uma transformação social e política.



O próximo questionamento procurou desvelar qual a importância de uma formação contínua para o desenvolvimento intelectual dos docentes. Vejamos o que os participantes sinalizaram sobre este questionamento: “a continuidade formativa é o que garante que os sujeitos de fato efetivem o conhecimento, ademais favorece o crescimento pessoal” (Amanda). O próximo relato também corrobora com esse entendimento: “a realidade não é estática e imutável, exige um contínuo refletir teórico, ético e político, porque os atuais fazeres não são suficientes para lidar com a complexidade dos fatos. Isso se aplica à educação e ao fazer e ser docente” (Paula). Percebemos que ambos os relatos consideram a relevância da formação contínua como crescimento pessoal e profissional na medida em que possibilita o ato de refletir sobre os fazeres práticos. Torna-se necessária uma continuidade da formação para que o conhecimento seja efetivamente constituído, pois o docente, ao ter uma formação contínua e sólida, irá ampliar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, conduzindo um aprendizado mais sólido.

Corroboramos com os estudos a partir da tese de Lima (2021, p. 34), quando a autora define que “formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. A formação contínua é constituída ao longo da vida e inclui os estudos acadêmicos, através do conhecimento adquirido em espaços escolares e não escolares. Através da referida formação, os homens vão transformando o mundo através de ações que os levam a mudanças na sociedade, formando também sua subjetividade, constituindo sua personalidade, crenças e modo de enxergar o mundo, como expressa Lucas:

Cabe ao educador, a compreensão de uma constante busca de aprimoramento de seu trabalho e da formação da identidade docente em diferentes contextos e experiências tanto nas formações acadêmicas quanto nas vivências sociais e culturais nas quais puderem se envolver.

É necessário que o educador compreenda a relevância de uma formação constante, seja em espaços acadêmicos ou não. Assim, os sujeitos expressam que a formação contínua dos docentes contribui para seu crescimento pessoal e para a construção de sua identidade a fim de que possam aprimorar seu trabalho. Sobre a constituição da identidade, Pimenta (1999, p. 18), reflete que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Com essa reflexão, a autora contribui para o entendimento de que a formação da identidade está ligada ainda a uma construção histórica na qual os docentes estão situados, pois ao longo da história estamos vivenciando muitas transformações que implicam na ressignificação do fazer docente e na constituição da sua identidade. Essa formação contínua ao longo da vida dos professores vai constituindo novas identidades, que contribuem para a formação dos educandos.

Nesse ínterim, indagamos ainda aos pós-graduandos: para você, como podemos alcançar níveis mais elevados de reflexividade com vistas à emancipação dos nossos alunos? A partir dessa indagação foram percebidos elementos como criticidade, dialogicidade e emancipação humana: “acredito que seja se apropriando de concepções teóricas críticas que favoreçam a reflexão sobre nossa ação pedagógica para que em seguida oferecer aos seus alunos ferramentas para que eles possam ser agentes críticos” (Carlos). Uma formação voltada para o desenvolvimento crítico dos educandos é condição essencial para a emancipação humana



diante da realidade social a qual os homens vivenciam constantemente. Nesse sentido, Freire (1979) reflete sobre o papel do educador humanista quando sugere que este se esforce, no sentido de se comprometer em corresponder aos seus alunos em direção a um pensamento crítico em busca da humanização. Amanda também corrobora sobre mesmo questionamento:

Propondo atividades que requerem dos educandos o ato de pensar, possibilitando a estes a possibilidade de dar respostas para questionamentos do cotidiano. Induzindo-os à busca incessante do conhecimento, tornando o saber prático, com sentido real.

Na visão de Amanda, a reflexividade e a emancipação dos alunos se dariam a partir de propostas de atividades que promovem a reflexão e questionamentos com vistas ao desenvolvimento de sua capacidade crítica, bem como de sua curiosidade, propiciados também através de seu conhecimento teórico, o que fará com que este se torne também prático, na medida em que se complementam. A esse respeito, fazemos um contraponto a partir da Didática Multidimensional Crítico Emancipatória, DMCE, na qual considera que o ensino tem a finalidade de formar o pensamento crítico dos estudantes e, assim, contribuir para a compreensão de mundo e seus problemas, objetivando formas de emancipação humana e social (PIMENTA, 2023). Lucas ainda contribui com essa reflexão trazendo elementos da perspectiva freiriana:

Nesse sentido, a emancipação humana como nos alerta Paulo Freire, deve partir de uma conscientização de que as formas de educação bancária devem ser transformadas em Pedagogia Libertadora e não meramente em teorias ou metodologias reprodutivistas que distanciam os sujeitos de seus processos historicamente situados.

O pós-graduando sugere um processo de conscientização em que se deve deixar de lado pedagogias reprodutivistas. Tais metodologias podem ser traduzidas através da educação bancária em detrimento de uma Pedagogia libertadora, como traduzida pelo educador Paulo Freire: “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33). Considerando esta reflexão, faz-se fundamental distanciar-se de tais práticas meramente transmissivas do conhecimento, e optar por pedagogias emancipatórias, possibilitada pela ação educativa como elemento transformador.

Diante das reflexões dos participantes desta pesquisa, apresentamos em seguida as considerações que discorrem sobre as inquietações apresentadas a partir do objeto de estudo estudado.

Considerações Finais

A presente pesquisa, que permeia a formação de professores, realizada através de um estudo empírico em torno das categorias teóricas: práxis, formação contínua do professor e reflexividade com um grupo de doutorandos em Educação objetivou identificar as perspectivas de pós-graduandos acerca dessas categorias, tendo em vista a constituição de atividades emancipatórias no exercício de sua docência.

Os resultados obtidos através de questionário sinalizaram que, a partir dos estudos realizados no decorrer da disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente, percebeu-se um entrelaçamento teórico-prático no sentido de favorecer novas práticas pedagógicas, o



que foi percebido tanto durante o exercício da docência como através de reflexões que corroboram para a ressignificação da prática.

O primeiro questionamento tentou desvelar como a disciplina Teorias e Abordagens Investigativas sobre Formação, Didática e Trabalho Docente contribui para o exercício da prática do professor em sala de aula. Os relatos dos doutorandos apontaram para um entrelaçamento entre teoria e prática quando, na condição de professor, os elementos teóricos estudados durante a disciplina conversavam com a prática em sala de aula, além de aguçar o pensamento crítico dos estudantes.

Pretendemos saber, ainda, como os participantes compreendem a práxis docente. Eles destacaram que a práxis docente está interligada a aspectos relacionados às práticas sociais e político-pedagógicas e enfatizaram a importância das práticas sociais e da construção política no trabalho pedagógico. Relataram, ainda, sobre o significado da formação contínua dos docentes como um contributo para o crescimento pessoal e constituição de sua identidade profissional.

Ao serem questionados sobre a importância de uma formação contínua para o desenvolvimento intelectual dos docentes, os doutorandos mencionaram que uma formação contínua favorece a constituição da identidade dos docentes, tendo em vista que esta formação se dá ao longo da vida dos indivíduos e em diferentes espaços sociais.

Sobre como alcançar níveis mais elevados de reflexividade com vistas à emancipação, os doutorandos sinalizaram que isso pode ser possível a partir da apropriação de referenciais teóricos consistentes, bem como da proposição de atividades que favoreçam o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, fazendo-os pensar sobre problemáticas presentes em seu cotidiano. Assim, o professor deverá estar comprometido com um projeto pedagógico que favoreça a criticidade, a dialogicidade, e a emancipação humana, optando por uma Pedagogia libertadora ao invés de conservadora.

Os estudos apontam para a existência de lacunas que dificultam o processo de emancipação humana, pois, na atualidade, ainda vivenciamos resquícios de políticas conservadoras nas quais a extrema direita ainda se articula com vistas a um projeto de desumanização que implica a tomada de direitos, a falta de liberdade de expressão, a disseminação de ódio e *fake news*, dentre tantas outras atrocidades que, de certa forma, embaraçam o desenvolvimento de um projeto emancipatório que envolva toda a sociedade em um processo de desalienação dos sujeitos e que favoreça uma práxis que oriente para a diminuição das desigualdades sociais. Diante disso, eis o papel do professor: contribuir para que os estudantes sejam conscientes, críticos e atuantes com vistas a um projeto social mais humanitário e transformador de si e do mundo.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2025.



BARROS, M. S. F. *et al.* A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305–318, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURTER, P. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GOMES, M. de J. O.; PIMENTA, S. G. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de pedagogia no estado de São Paulo. *In*: FUSARI, J. C.; PIMENTA, S. G. (org.). **Cursos de Pedagogia**: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335505073_Unidade_Teoria_e_Pratica_e_Estgios_Supervisionados_na_formacao_de_professores_polivalentes_indicios_de_inovacao_em_cursos_de_Pedagogia_no_Estado_de_Sao_Paulo. Acesso em: 2 maio 2024.

KHATRI, K. K. Research Paradigm: A Philosophy of Educational Research. **International Journal of English Literature and Social Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 1435–1440, set./out. 2020. Disponível em: https://ijels.com/upload_document/issue_files/15IJELS-109202027-Research.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53–80.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001183634>. Acesso em: 6 set. 2025.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MATOS, E. O. F. *et al.* A práxis na formação de professores universitários. *In*: ROLIM, C. L. A.; OLIVEIRA, I. A. (org.). **Formação de professores em tempos de crise**: diferentes contextos I, Palmas, v. 8, n. 40, p. 118-128, abr. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/>



humanidadeseinovacao/issue/view/111. Acesso em: 9 ago. 2024.

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

MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa social**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTA, S. G. Didática multidimensional crítico-emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 279-323

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72–89, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://educacao.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organização: Inez Maria Fornari de Souza. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.