

## Epistemologia e a formação de professores da educação básica: primeiras aproximações

### Epistemology and education of basic education teachers: first approaches

Maira Vieira Amorim Franco<sup>1</sup>  
Rodrigo Franco de Souza<sup>2</sup>  
Monique Vieira Amorim Bandeira<sup>3</sup>

**Resumo:** A epistemologia é o ramo da filosofia dedicado ao estudo da natureza, origem e limites do conhecimento humano. O campo da Formação de Professores historicamente tem sido marcado por avanços e retrocessos, que ao longo dos anos vem desencadeando enlaces contraditórios na área e, que, tem o professor como principal sujeito implicado pelas disputas políticas e ideológicas. A forma como os professores pensam e organizam seu trabalho pedagógico, com vistas aos processos de ensino e aprendizagem diz respeito à perspectiva epistemológica em que se sustenta sua formação – inicial e/ou continuada – e de como ela se materializa na prática cotidiana na escola. O artigo tem por objetivo analisar, por meio de um estudo de revisão bibliográfica, a epistemologia e a formação de professores. Foram selecionados 14 artigos científicos que tratam da temática sob diferentes perspectivas. Os resultados apontam que a epistemologia não precisa ser uma questão puramente teórica e abstrata, ao contrário, deve se tornar uma concepção concreta e intencional no cotidiano escolar, advinda da formação docente, ou seja, deve materializar-se no fazer pedagógico do professor.

**Palavras-chave:** Epistemologia; Formação de professores; Trabalho docente.

**Abstract:** Epistemology is the branch of philosophy dedicated to the study of the nature, origin and limits of human knowledge. The field of Teacher Education has historically been marked by advances and setbacks, which over the years have triggered contradictory links in the area, and which has the teacher as the main subject involved in political and ideological disputes. The way teachers think and organize their pedagogical work, with a view to the teaching and learning processes, concerns the epistemological perspective on which their training - initial and/or continued - is sustained and how it materializes in everyday practice in the classroom. school. The research aims to analyze,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Distrito Federal, Brasil. E-mail: [maira.vaf@gmail.com](mailto:maira.vaf@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8813-5249>.

<sup>2</sup> Mestrando em Engenharia Elétrica (UnB). Professor Assistente EAD do Centro Universitário de Brasília (Uniceub). Distrito Federal, Brasil. E-mail: [rodrigofrancos@gmail.com](mailto:rodrigofrancos@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7856-0030>.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Distrito Federal, Brasil. E-mail: [moniquevieira53@gmail.com](mailto:moniquevieira53@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8781-9657>.

through a study of literature review, epistemology and teacher education. Fourteen scientific articles were selected that deal with the subject from different perspectives. The results indicate that epistemology does not need to be a purely theoretical and abstract issue, on the contrary, it must become a concrete and intentional conception in the school routine, arising from teacher training, that is, it must materialize in the teacher's pedagogical practice.

**Keywords:** Epistemology; Teacher training; Teaching work.

## Introdução

A Formação de Professores é um campo que historicamente tem sido marcado por avanços e retrocessos. Vários são os motivos que desencadeiam enlaces contraditórios na área e, que, tem o professor como principal sujeito implicado pelas disputas políticas e ideológicas. Trata-se de uma agenda neoliberal que se sustenta em um projeto de caráter hegemônico, um projeto político, econômico e social que busca, através das políticas públicas de formação, controlar a organização do trabalho pedagógico dos professores.

Neste sentido, a forma como os professores pensam e organizam seu trabalho pedagógico, com vistas aos processos de ensino e aprendizagem diz respeito a perspectiva epistemológica em que se sustenta sua formação – inicial e/ou continuada – e de como ela se materializa na prática cotidiana na escola. A escola, por sua vez, está inserida em uma sociedade imbricada de uma concepção produtivista, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, valores e atitudes e gestão da qualidade, definida no mercado de trabalho, que objetiva formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que assegurem a empregabilidade. Consideramos a educação como um ato não passível de neutralidade, uma vez que é conjecturada a partir de determinadas concepções de homem, de educação e de mundo. A forma como são pensados e organizados os processos de ensino e aprendizagem, em uma política de formação de professores, denota concepções teórico-políticas, que estão alinhadas fundamentalmente às suas bases epistemológicas.

Refletir sobre questões de natureza epistemológica pode ajudar os professores a serem mais intencionais em seu ensino, de modo que os estudantes tomem consciência de seu próprio processo de aprendizagem, se desenvolvam conceitualmente e criticamente por meio dos conteúdos sistematicamente organizados. Para Saviani (2011),

a aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos e elaborados culturalmente pela humanidade, proporciona uma leitura mais clara da realidade social em que vivemos, favorecendo o acesso aos conhecimentos que a classe social dominante se apropria, pois deste modo, seria possível promover a transformação social e o *status quo*, sendo essa uma das razões pelas quais a Epistemologia está (ou deveria estar) incluída no currículo de formação docente.

Dado que a epistemologia se ocupa do conhecimento, não é difícil imaginar porque os professores poderiam se beneficiar ao se familiarizarem com essa disciplina. Os professores operam com o conhecimento de muitas maneiras e, portanto, precisam entender seus fundamentos mais profundos. Ao estudar as várias epistemologias, pode-se refletir sobre as diversas concepções, algumas com claras implicações práticas e outras pautadas para um trabalho voltado para a práxis. Com base no exposto, o objetivo deste artigo visa, por meio de um estudo de revisão bibliográfica, analisar a epistemologia e a formação de professores. Primeiramente, discutiremos sobre o conceito que defendemos em relação à formação de professores, em seguida descrevemos a metodologia sob a qual realizamos a construção deste texto, posteriormente apresentamos os resultados e a discussão concluindo que a epistemologia não precisa ser uma questão puramente teórica e abstrata, ao contrário, deve se tornar uma concepção concreta no cotidiano advinda da formação docente, ou seja, deve se materializar no fazer pedagógico do professor.

## **A formação de professores**

A formação de professores no Brasil tem sido um campo amplo para pesquisas e proposições, sobretudo no que tange a formação inicial e continuada (ou em serviço). As pesquisas na área têm analisado “[...] as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar” (GATTI, 2003, p.192), destarte, de um modo geral, as propostas de formação tendem a não levar em consideração os mais diversos campos de atuação e a realidade social em que os docentes estão inseridos, com suas representações históricas e culturais, políticas e econômicas.

Nesse sentido, as pesquisas do campo da formação têm se debruçado a compreender e acompanhar o movimento da realidade, analisando as demandas sociais,

os impactos das políticas públicas, o projeto de educação em curso, bem como questões relacionadas aos elementos objetivos e subjetivos que transpõe o trabalho remunerado na sociedade capitalista. Todas essas questões reverberam de forma dialética no cotidiano escolar, demandando de professores uma formação inicial e contínua que dê suporte a interpretações críticas e o desenvolvimento de práticas transformadoras.

De um modo geral, as propostas (ou políticas) de formação tendem a não levar em consideração os mais diversos campos de atuação e a realidade social em que os docentes estão inseridos, com suas representações históricas e culturais, políticas e econômicas. A realidade por vezes é vista descolada de uma totalidade social e de diferentes sistemas que influenciam na construção de um verdadeiro projeto de formação e educação emancipadora. É importante compreender as diferentes relações de força que justificam o movimento de lutas, principalmente na área de educação, sendo este um terreno de disputas, com diferentes concepções e projetos de educação. De um lado a sociedade dividida em classes, as relações de trabalho em suas divisões social e sexual, de outro, a resistência em promover mecanismos de quebra, em valorização da escola pública, dos profissionais da educação, conseqüentemente, da formação de professores e a democratização do conhecimento para a emancipação da classe trabalhadora.

Neste contexto, os conhecimentos construídos (ou apenas obtidos) com as formações podem ou não adquirir sentido, serem ou não incorporados e até mesmo não aceitos pois, não se trata apenas da oferta de informações e de conteúdos de um modelo racional, mas de um campo do trabalho imaterial do professor (este não se separa no processo de construção, sendo o produto a ser oferecido – conhecimento – sempre inacabado), logo o novo (ou o mesmo) conhecimento está imbricado de um complexo de múltiplas determinações que podem ser compreendidas no movimento contraditório do real e pela mediação dos elementos que compõem a totalidade social.

De acordo com Pereira (2016, p. 11), o Ministério da Educação – MEC vem, desde o final da década de 1990, mobilizando ações no sentido de apresentar políticas de formação continuada que se pautam em programas de caráter continuado e compensatório, principalmente para professores que atuam na Educação Básica. Tais políticas, embora tenham conseguido alcançar todos os estados do país e quase todos os professores ativos - o que é importante reconhecer - não se constituem em mudança na

prática pedagógica uma vez que em seus prospectos as reflexões propostas são, em sua maioria, de métodos e técnicas, na perspectiva de dar resposta para os conflitos cotidianos. O professor por sua vez, trabalha na perspectiva imediatista “tendo como base a solução instrumental, aplicando conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede de uma pesquisa científica. Neste sentido, lida com os imprevistos de forma racional, sem abertura para novas possibilidades de análise” (FRANCO, 2016, p. 55).

## Metodologia

Este artigo foi desenvolvido sob os preceitos da revisão bibliográfica, pois se trata de uma primeira aproximação com a *Epistemologia e a Formação de Professores*. Desse modo, optamos por realizar esta proposta de estudo compreendendo ser a melhor forma de sistematizar as pesquisas dessa temática que está sendo discutida através de textos de outros autores, neste caso, através de livros e artigos científicos, nos quais buscamos aprimorar e atualizar o conhecimento do tema em questão. Para Gil (2002, p. 44) “As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas”.

Destarte, realizamos a seleção da amostra e a caracterização dos estudos. Os textos foram selecionados a partir da bibliografia de uma disciplina ainda em curso<sup>4</sup> no programa de pós-graduação em educação na Universidade de Brasília. Foram considerados os artigos discutidos nas aulas da disciplina até a data de envio deste texto e que traziam diferentes abordagens do tema determinado para a construção deste texto *A epistemologia e a formação de professores: primeiras aproximações*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a seleção dos textos, leitura e análise, foram selecionados 14 artigos científicos descritos no Quadro 1 e para serem aqui discutidos.

---

<sup>4</sup> Considerar a data de envio do artigo para a publicação: agosto de 2022.

Título	Autores	Ano	Objetivos
Formação continuada de professores: uma epistemologia da prática	Trebien <i>et al.</i>	2020	Conhecer quais as principais contribuições da Formação Continuada para a transformação da prática pedagógica dos docentes e qual importância atribuem a este processo no sentido de promover transformações em suas ações cotidianas.
Epistemologia e teorias da educação no Brasil	Saviani	2005	Identificar as diferentes teorias educacionais no âmbito das principais concepções de educação.
A formação continuada dos professores da educação básica no contexto de um projeto político-pedagógico de matriz transdisciplinar	Miranda <i>et al.</i>	2018	Compreender como se estabelece o trato com o conhecimento e os espaços/tempos de formação continuada dos seus professores e educadores
A formação continuada dos professores da educação básica no contexto de um projeto político-pedagógico de matriz transdisciplinar	Duarte Neto	2013	Analisar o conhecimento/conhecimento escolar que é tomado como mediador no processo de formação dos professores que atuam na Educação Básica.
Epistemologia, ética e política na formação de professores de ciências	Silva & Chaves	2009	Compreender relações entre reflexão epistemológica e formação docente.
A compreensão de docência nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica	De Moraes & Henrique	2021	Analisar a compreensão de docência nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC2015)	Magalhães	2019	Verificar as concepções de formação continuada de professores, presentes no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).
Formação continuada de professores na epistemologia da práxis	Sousa & Dantas	2021	Refletir sobre a formação continuada de professores e sua inserção na epistemologia da práxis.
Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de formação continuada de professores da educação básica	Viegas, Simionato & Bridi	2009	Discutir políticas públicas a partir de uma breve elucidação do conceito deste campo de investigação e seus desdobramentos para, em seguida, proceder ao exercício de tentativa de análise de políticas públicas no campo específico da formação de professores.
A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica	Nogueira & Borges	2020	Refletir sobre os impactos da BNCC sobre a formação continuada de professores da Educação Básica.
Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada	Gasque & Costa	2003	Descrever as características dos docentes e identificar os canais e fontes utilizados, assim como os fatores que influenciam o padrão de comportamento na busca da informação para formação continuada.
BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica:	Soares <i>et al.</i>	2022	Verificar como está proposto o processo formativo dos professores que atuam na Educação Básica no documento

competências para quem?			BNC-Formação continuada para adaptação à política curricular vigente; analisar as competências elencadas como necessárias aos professores e, por fim, investigar a intencionalidade por trás do retorno da pedagogia das competências ao cenário educacional brasileiro.
-------------------------	--	--	--

Quadro1: Detalhamento dos artigos selecionados.  
Fonte: Dos autores, 2022.

A educação deve ser emancipatória, sem dogma ou paradigma, sem vincular o conhecimento dos teóricos ou uma tendência que se enraíza no antigo sem tentar buscar o novo, então, pode-se dizer que a educação precisa transformar seus agentes e adquirir um conhecimento ou uma formação contínua que permita ao professor voar sem ter asas no que se trata de relacionar seus novos conhecimentos com uma pedagogia ou metodologia que possa motivar os estudantes de forma permanente, o que demonstra a importância das discussões acerca da formação continuada de professores. Assim, o professor deixa de ser um instrumento de transmissão do conteúdo e que o aluno tenha na sua formação, condições para se desenvolver plenamente, munido de conhecimento para adentrar ao mundo do trabalho sem se deixar cooptar pelos preceitos da alienação do trabalho produtivo.

A maneira como se ensina não deve ser guiada por crenças, senso comum ou ainda pelo consenso comumente aceito dentro de uma disciplina acadêmica sobre o que constitui conhecimento válido na área de assunto. Mas, a natureza do conhecimento centra-se na questão de como sabemos o que sabemos, de como se constituem os referenciais em determinado momento e de como se reflete a visão de como entendemos e concebemos o mundo e sua relação com a sociedade.

Saviani (2007) descreve que epistemologia é um termo de origem grega que se refere ao conhecimento. Mas, a língua grega contém vários termos que designam, de uma ou outra maneira, o conhecimento. Assim, encontramos *doxa* que significa opinião, portanto, o conhecimento no nível do senso comum; *sofia*, que traduzimos por sabedoria, corresponde ao conhecimento decorrente de grande experiência de vida; *gnosis*, cujo

sentido remete ao conhecimento em seu significado geral; e o termo *episteme* que, especialmente a partir de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico. Entendida nessa acepção específica, a epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico.

Ao final dos anos de 1980, houve uma crescente literatura sobre as *crenças* dos professores, incluindo *crenças* sobre educação, *crenças* sobre ensino e aprendizagem e *crenças* sobre eficiência do professor (eficácia do professor). Os estudos apontam que existem fortes conexões entre as crenças dos professores, seus comportamentos em sala de aula e o ambiente de aprendizagem. Os professores em formação geralmente aderem a crenças estabelecidas, a menos que vejam os formadores de professores como autoridades respeitadas e sejam fortemente desafiados por novas ideias que explicam melhor suas experiências. Trata-se de uma referência ao senso comum, à aprendizagem por meio da prática, de aprender fazendo.

Já Gasque e Costa (2003) expõem que as crenças epistemológicas estão relacionadas a atividades metacognitivas, como compreensão de leitura, incluindo monitoramento de compreensão, interpretação de informações.

Os mesmos autores concluíram em seu estudo que os professores dos colégios estudados estão preocupados com a formação continuada, o que se traduz pela frequência com que utilizam os canais e fontes de informação. Contudo, a formação continuada dos professores vincula-se muito estreitamente ao que se deve ensinar aos alunos. Este fato pode ser explicado, em parte, pela teleologia que considera a finalidade como o princípio explicativo fundamental nas organizações, visto que não houve sustentação para afirmar que o comportamento dos professores da educação básica varia 'significativamente' na busca de informações para a formação continuada.

Miranda *et al.* (2018) descrevem que a Formação continuada como o movimento vívido da relação entre a prática pedagógica do professor e a sua experiência, entre a teoria e a prática, pois a formação do educador é ininterrupta, repleta de mudanças, permanências e simultaneidades.

Gasque e Costa (2003) complementam ainda que a formação continuada é importante para que o professor se atualize constantemente e desenvolva as competências necessárias para atuar na profissão. A ideia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o professor deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados. Os autores ainda concluem que a formação continuada dos professores se vincula muito estreitamente ao que se deve ensinar aos alunos.

É inegável a importância do professor dentro das reformas educacionais, bem como é essencial uma formação que viabilize essa socialização e construção profissional de forma integral e satisfatória, desde que se considere as intencionalidades dessa formação atrelada às mudanças educacionais, por quem foram feitas, a quem interessam e se o professor e sua experiência profissional, bem como o contexto e a realidade escolar em que este se insere são consideradas (SOARES *et al.* 2022).

Dessa forma, mesmo que o paradigma atual do processo de ensino-aprendizagem considere o estudante como protagonista, entendemos que esse papel só poderá ser bem desenvolvido a partir de discussões e reformulações que considerem a importância do professor crítico, de suas contribuições na construção dos currículos desenvolvidos nas escolas, e, principalmente, de sua formação integral e continuada.

Trebien *et al.* (2020) concordam com os autores acima e ainda complementam que ao compreender a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada do processo de formação continuada e, ao mesmo tempo, como caminho que possibilita a transformação da ação do professor, busca-se na fundamentação teórica subsídios para o fortalecimento da práxis de forma reflexiva e dialógica, devendo o educador estar disposto a aprimorar a sua prática e a atuação profissional.

A busca por uma aprendizagem transformadora é um processo que descreve como os aprendizes transformam um hábito mental, redefinindo um problema e examinando seus pressupostos, conteúdo ou processo para resolução de problemas. Ao pedir aos estudantes que desafiem seus próprios hábitos mentais e pensem de forma crítica, eles devem redefinir um problema e, mais importante, reexaminar suas próprias suposições, em relação ao conteúdo ou a uma abordagem de resolução de problemas. Pensar de maneira crítica, muitas vezes exige que um indivíduo reelabore os limites do

conhecimento e padrões de pensamento acostumados, para examinar criticamente seu próprio processo de pensamento. A aprendizagem transformadora depende do exame crítico e da reflexão e está diretamente associada à formação docente.

O resultado desse processo é uma transição na perspectiva do estudante, na qual seu quadro de referência provavelmente se tornará mais aberto, informado e discriminador. À medida que trabalham para evitar o dilema desorientador, sua nova perspectiva e compreensão podem ser implementadas em suas vidas cotidianas.

Uma parte importante do ensino visa desenvolver a compreensão dos estudantes, para uma determinada disciplina ou área de conhecimento, dos critérios e valores que sustentam o estudo acadêmico, e estes incluem questões sobre o que constitui conhecimento válido nessa área de assunto. Para muitos especialistas em um campo específico, essas suposições são muitas vezes tão fortes e incorporadas que os especialistas podem nem mesmo estar abertamente conscientes delas, a menos que sejam desafiadas. Mas, para iniciantes, como estudantes, geralmente leva muito tempo para entender completamente os sistemas de valores subjacentes que orientam a escolha de conteúdo e métodos de ensino.

Na prática, mesmo com treinamento formal (que algumas redes de ensino ou instituição promovem) ou conhecimento de diferentes teorias de aprendizagem, todos os professores abordarão o ensino dentro de uma abordagem teórica epistemológica. Neste sentido, com o conhecimento epistemológico, os professores poderão fazer escolhas sobre como abordar seu ensino de maneira que melhor atendam às necessidades formativas dos estudantes. Dentro dos muitos contextos de aprendizagem diferentes que os professores estão inseridos, isso é particularmente importante.

De particular importância é a pergunta sobre por quê. Implica desenvolver conceitos e conhecimento sistemático sobre os processos de como certas escolhas de conteúdo, métodos e configurações para o ensino resultam em um determinado conteúdo a ser aprendido e que suportam julgamentos informados sobre o valor dessa aprendizagem. É o conhecimento didático sistemático de que os professores necessitam para aprimorar suas escolhas em suas relações estendidas com os alunos e o cenário social e político da escolarização. Ele estende a pesquisa em áreas não apenas sobre como os estudantes podem aprender, mas, de que maneira este processo se constitui,

considerando as condições materiais e imateriais da escola. Essas questões não podem ser apenas respondidas, necessitam ser compreendidas, estudadas empiricamente com referenciais teóricos que sustentem objetivos didáticos (MAGALHÃES, 2019).

O conhecimento não pode ser simplesmente transferido e usado como pronto entre duas pessoas. É sempre transacionado em uso em relação à finalidade e ao conteúdo de uma atividade que faz parte de uma vida e de uma cultura. Este não é um processo de descontextualização, onde o conhecimento de um contexto é tornado abstrato e não situado, antes de ser recontextualizado; é um processo de conhecer no ato da própria ação de ensinar. Conhecimento é sempre significado, em transação em fazer algo, e nunca absoluto e abstraído de um contexto de uso. A generalização do conhecimento é o processo de adicionar usos e atividades a usos e atividades anteriores, no qual o aprendiz em ação toma os dois usos como contínuos. Desta forma, o conhecimento implica sempre transformação e, portanto, aprendizagem.

De forma consensual os autores expressam ainda que nossas instituições, cultura e forma de vida (sem distinguir sua origem como natureza ou criação) constituem o meio integrado no qual a criança nasce e se desenvolve. Nesse desenvolvimento, os costumes da sociedade são transformados nos hábitos da pessoa em crescimento. Esses hábitos não são apenas como movemos nossos corpos, mas também as formas e o conteúdo de nossas comunicações como, por exemplo, conversa, raciocínio e julgamentos. Todos eles constituem ação, pois são definidos em várias atividades com propósitos. Aprendendo dessa forma não se trata de acertar a realidade, mas de transformar propositalmente os hábitos para lidar com a vida. O início, então, é sempre um cenário histórico, onde há certas atividades realizadas de forma habitual como parte de costumes, tradições e instituições.

Segundo Silva e Chaves (2009) iniciamos a construção do conhecimento com base no que já se sabe sobre algo ou alguma coisa. À medida que novos conhecimentos e informações chegam, nós as percebemos como arranjos de figuras que podem ser incorporadas à nossa forma de como nos referenciamos no mundo, de como essa nova informação pode ser incorporada à nossa existência.

Nogueira e Borges (2020) concluem que aos professores cabe a continuação da luta por uma formação enquanto preceito de um ensino de qualidade, na qual os docentes

sejam os protagonistas da sua aprendizagem. É válido destacar que compete a toda a sociedade resistir contra as perdas de direitos sociais e educacionais outrora conquistados.

Nesta premissa, a defesa é que pense em uma perspectiva da formação inicial e continuada que procure levar em consideração a atividade exercida pelo professor, não no sentido prático, mas no sentido de

[...] uma atividade transformadora e objetiva da realidade natural e social. Assim sendo, a práxis é uma atividade teórico-prática, que tem um lado ideal, teórico e um outro material, ou seja, prático, que só podemos separar ou isolar um de outro, de modo artificialmente por um processo de abstração (FRANCO, 2017, p. 91).

Para tal, a formação não pode ser descolada da realidade, ao contrário, necessita de uma atenção especial para que não se confunda práxis com técnica, no sentido da reprodução de como fazer, mecanicista, haja vista que o tecnicismo ainda é muito forte no trabalho docente. Deste modo, o trabalho docente tem o saber como prioridade, pois “[...] o saber é objeto específico do trabalho escolar” (SAVIANI, 2011, p. 8). O entendimento crítico do que vem a ser o **trabalho docente** pauta-se na constituição de ser imaterial pois seu produto é o conhecimento, a informação. Para Saviani (2011), a educação se situa no campo em que o produto não se separa do ato de produção. O trabalho em seu sentido mais amplo é a forma como o homem se relaciona com a natureza e sua intenção em transformá-la adequando às suas necessidades (FREITAS, 2005). Freitas explica que o trabalho adquire particularidades que se originam a partir da(s) forma(s) como o homem organiza sua vida diante da produção de sua vida material.

## Considerações finais

A epistemologia influencia a maneira como se aprende e ensina. Pela origem do termo e a emergência da epistemologia, percebe-se que esta assume o lugar na filosofia que remete às ciências e/ou teorias do conhecimento. Dessa forma, somos desafiados a romper com concepções tradicionais e fechadas do que venha a ser epistemologia e somos provocados a considerar um conjunto de dimensões que se interrelacionam na tentativa de sua conceituação.

Estar ciente dessas influências ajuda a compreender que o conhecimento não é construído apenas a partir do ambiente escolar, mas devemos considerar o mundo fora da escola. Como resultado, os docentes são capazes de agir sobre essas influências externas e construir, elaborar conhecimento em vez de reagir passivamente ao ambiente.

Pode-se dizer que a atuação profissional, da escola inserida em uma sociedade, faz necessária a formação de cada professor, formação esta que perpassa as várias atuações docentes que vão desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico, por exemplo, ao planejamento da aula. Busca firmar um compromisso da escola com a comunidade e, principalmente, a participação dos responsáveis e dos estudantes no funcionamento das várias instâncias de participação na escola.

Almejando adotar uma visão menos prática e construtiva do mundo, a epistemologia não precisa ser uma questão puramente teórica e abstrata, mas ela deve se tornar uma concepção de extrema relevância e concreta e deve se materializar no fazer pedagógico do professor. Não obstante, entendemos que o espaço da escola carece de uma responsabilidade coletiva para que a finalidade para a qual ela foi criada, o ensinar, seja efetivamente realizada. O professor muitas vezes entende que o trabalho docente está centrado apenas na sala de aula, não observando que o espaço e o momento da coordenação pedagógica devem ser utilizados para troca entre os pares e formação pedagógica.

O sistema educacional é um elemento fundamental em qualquer sociedade, ele pode servir para a manutenção da hegemonia das classes sociais dominantes ou pode contribuir para a formação de um cidadão que busque seu espaço no sentido de participar para a construção de uma sociedade mais justa para todos, permitindo nos comunicar os conhecimentos, valores e tradições que contam a história de uma determinada população. Também nos ajuda a formar seres humanos críticos, independentes e criativos que serão capazes de tomar conta de decisões e serem agentes ativos e intencionais sobre sua própria realidade a ser transformada. Por estas razões, a busca pela qualidade da educação não deve buscar índices de qualidade total, *rankings* internacionais, a aceitação de políticas públicas descontextualizadas, mas deve primar pela relação do homem com o mundo onde todos possam se desenvolver plenamente.

## REFERÊNCIAS

DUARTE NETO, J. H. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 10, n. 21, 2013, p. 48-69.

FRANCO, M. V. A. *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação na prática pedagógica*. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Brasília, Brasília.

FREITAS, L. C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da didática*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Magistério, formação e trabalho pedagógico).

GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. de S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. *Ciência da Informação*, v. 32, 2003, p. 54-61.

GATTI, B. A. *Glosa críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a reforma de social de um prussiano*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

MAGALHÃES, S. M. O. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). *Revista Linhas*, v. 20, n. 43, 2019, p. 184-204.

MIRANDA, C. F. de *et al.* A formação continuada dos professores da educação básica no contexto de um projeto político-pedagógico de matriz transdisciplinar. *Revista Diálogo Educacional*, v. 18, n. 59, 2018, p. 1465-1493.

MORAIS, J. K. C. de; HENRIQUE, A. L. S. A Compreensão de Docência nas Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 42, 2021, p. 147-158.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. *Educação em Revista*, v. 21, n. 2, 2020, p. 37-50.

PEREIRA, V. C. V. *Formação continuada de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. (2016). 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Brasília, Brasília, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-posições*, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SILVA, P. S. A. da; CHAVES, S. N. Epistemologia, ética e política na formação de professores de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 11, 2009, p. 259-276.

SOARES, P. G. *et al.* BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem? *Research, Society and Development*, v. 11, n. 9, 2022, p. e46011932181-e46011932181.

SOUSA, R. O.; DANTAS, O. M. A. N. A. Formação Continuada de Professores na Epistemologia da Práxis. *Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc*, v. 4, n. 3, 2021.

VIEGAS, L. T.; SIMIONATO, M. F.; BRIDI, F. de S. R. Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de formação continuada de professores da educação básica. *Reflexão e Ação*, v. 17, n. 2, 2009, p. 69-90.

TREBIEN, M. M. *et al.* Formação continuada de professores: uma epistemologia da prática. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, v. 13, n. 1, 2020, p. 91-102.