

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A
PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS**

Marli dos Santos¹
Lucineide Maria de Lima Pessoni²
Marcelo Máximo Purificação³

Resumo

A formação continuada de professores situa-se em um contexto de intensas transformações nas políticas educacionais brasileiras, marcado pela resignificação da noção de qualidade do ensino sob a racionalidade neoliberal. O problema que orienta este artigo consiste em compreender como as concepções de qualidade educacional presentes nas reformas educacionais incidem sobre a formação docente e redefinem o trabalho pedagógico. O objetivo é analisar, à luz da perspectiva histórico-dialética, de que modo a noção de qualidade do ensino orienta as políticas de formação de professores, tensionando a formação docente entre perspectivas tecnicistas e emancipatórias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-analítico, fundamentada em revisão bibliográfica crítica de autores como Frigotto, Gramsci, Saviani, Curado Silva e Libâneo. Os resultados indicam que a concepção de qualidade educacional hegemônica nas reformas recentes privilegia a eficiência, as competências e os resultados mensuráveis, ancorando-se na epistemologia da prática e contribuindo para a instrumentalização e a despolitização da formação docente. Em contraposição, a epistemologia da práxis sustenta uma compreensão de qualidade social da educação como processo histórico, ético e político, baseado na unidade entre teoria e prática e no compromisso com a emancipação humana. Conclui-se que a formação continuada de professores deve ser concebida como prática social transformadora, capaz de resistir à lógica performativa e fortalecer uma educação crítica, pública e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação de professores; Qualidade do ensino; Epistemologia da práxis; Emancipação; Políticas educacionais.

¹Graduada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO; Pós-Graduação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais, (PPGE- UNIMAIS). (Turma 2025/2). Professora Efetiva da Secretaria de Estado da Educação/SEDUC/Goiás. Inhumas, Goiás. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1716472603612705>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2505-0348>. E-mail: marli.santos@aluno.facmais.edu.br

²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira; Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas – UniMais; professora efetivada Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9393586491556184>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3998-919X>. E-mail: lucineide@facmais.edu.br

³Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Coimbra – UC/ Portugal; Doutorado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/Goiás; Mestre em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pelas Faculdades EST; Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás – UFG; Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICSH e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira/FBB. É Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação -Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas – UniMais; Professor Titular da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior/FIMES/UNIFIMES; Professor da Secretaria Estadual de Educação de Goiás; Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS e do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5221482223498714>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4788-016X>. E-mail: marcelomaximo@facmais.edu.br



Abstract

Continuing teacher education is situated within a context of intense transformations in Brazilian educational policies, marked by the redefinition of the notion of quality in education under neoliberal rationality. The problem guiding this article is to understand how the conceptions of educational quality present in educational reforms affect teacher training and redefine pedagogical work. The objective is to analyze, from a historical-dialectical perspective, how the notion of quality in education guides teacher training policies, creating tension between technocratic and emancipatory perspectives. This is a qualitative, theoretical-analytical research, based on a critical bibliographic review of authors such as Frigotto, Gramsci, Saviani, Curado Silva, and Libâneo. The results indicate that the conception of educational quality hegemonized in recent reforms prioritizes efficiency, competencies, and measurable results, anchoring itself in the epistemology of practice and contributing to the instrumentalization and depoliticization of teacher training. In contrast, the epistemology of praxis supports an understanding of the social quality of education as a historical, ethical, and political process, based on the unity between theory and practice and on a commitment to human emancipation. It concludes that continuing teacher education should be conceived as a transformative social practice, capable of resisting performative logic and strengthening a critical, public, and socially referenced education.

Keywords: Teacher education; Quality of teaching; Epistemology of praxis; Emancipation; Educational policies.

Introdução

A qualidade do ensino não é um conceito neutro; pelo contrário, constitui-se como o eixo central e o ponto de tensão em qualquer discussão séria sobre a formação de professores. Abordar a formação docente sob a ótica das finalidades educativas escolares exige, inequivocamente, que se desvele e se compreenda a complexa teia de implicações históricas, políticas e ideológicas que moldam e definem o que, em cada contexto, se entende por "qualidade". A noção de qualidade, longe de ser neutra, expressa as finalidades que orientam o trabalho pedagógico e o tipo de sujeito e de sociedade que se pretende formar (LIBÂNEO, 2019; LENOIR, 2013). Nesse sentido, analisar as concepções de finalidades educativas que fundamentam as políticas e práticas de formação docente implica reconhecer a educação como um campo de disputas entre diferentes projetos societários — de caráter adaptativo ou emancipador — que definem o sentido social da qualidade do ensino.

Partindo da perspectiva histórico-dialética, este artigo tem como objetivo discutir como as concepções de finalidades educativas orientam a definição de qualidade do ensino e influenciam a formação de professores no contexto brasileiro contemporâneo. A análise busca evidenciar que a qualidade educacional não pode ser reduzida a indicadores de desempenho ou parâmetros de eficiência, mas deve ser compreendida como um processo histórico e social, articulado à emancipação humana e à práxis docente.

Para desenvolver essa reflexão, o texto está estruturado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais.



Na primeira seção, intitulada *“As Concepções de Finalidades Educativas e a Definição de Qualidade do Ensino”*, discute-se a natureza política e ideológica do conceito de qualidade, analisando as diferentes concepções de finalidades educativas identificadas por Libâneo (2021) — tradicional, neoliberal, sociológica/intercultural e histórico-crítica — e seus reflexos na compreensão da formação docente. A partir de autores como Saviani (1991; 2020), Frigotto (2003) e Silva Curado (2018), destaca-se a distinção entre concepções adaptativas, voltadas à eficiência e à produtividade, e concepções emancipadoras, que compreendem a educação como prática social transformadora.

Na segunda seção, *“Reformas Educacionais, Epistemologias da Formação Docente e os Sentidos de Qualidade”*, examina-se o impacto das reformas educacionais dos anos 1990 sobre as políticas de formação docente no Brasil, relacionando-as à influência de organismos internacionais e à consolidação de um modelo neoliberal de qualidade educacional. A análise problematiza a epistemologia da prática, predominante nas políticas de formação, e contrapõe a ela a epistemologia da práxis (CURADO SILVA, 2019), que compreende o conhecimento como mediação entre teoria e prática, orientado pela transformação social. Dialoga-se com autores como Libâneo (2016), Rios (2001) e Duarte (2001) para evidenciar os limites do pragmatismo e da racionalidade técnica no campo educacional.

Na terceira seção, *“Formação Docente, Emancipação e Qualidade Social da Educação”*, aprofunda-se a discussão sobre a práxis como eixo estruturante da formação docente e sobre a relação entre emancipação e qualidade social da educação. Fundamentada em Frigotto (2001), Saviani (1991) e Curado Silva (2019), essa parte sustenta que a formação de professores deve articular teoria, prática e compromisso ético-político, superando a lógica da adaptação e reafirmando o papel do professor como intelectual orgânico e agente de transformação social.

Por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos discutidos e reafirmam a necessidade de uma concepção de qualidade educacional socialmente referenciada, comprometida com a emancipação humana e com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

As Concepções de Finalidades Educativas e a Definição de Qualidade do Ensino

Discutir a formação de professores a partir das finalidades educativas escolares requer compreender o que se entende por “qualidade do ensino” e de que modo esse conceito é historicamente construído e ideologicamente disputado. A noção de qualidade não é neutra; ela expressa as finalidades que orientam o trabalho pedagógico e, consequentemente, o tipo de sujeito e de sociedade que se pretende formar (Libâneo, 2019; Lenoir, 2013). Assim, analisar as concepções de finalidades educativas implica reconhecer que a educação se constitui como



campo de disputas políticas, epistemológicas e axiológicas, em que diferentes projetos societários se confrontam.

De acordo com Lenoir (2013; 2016), as finalidades educativas podem ser compreendidas como os princípios que orientam a intencionalidade da prática escolar, expressando tanto as metas explícitas presentes em políticas e currículos quanto os valores implícitos que perpassam o cotidiano pedagógico. As finalidades são, portanto, as referências principais dos critérios de qualidade do ensino, pois, segundo Lenoir (2013, p.1) “explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo”. Nessa acepção, o autor apresenta o conceito de finalidades educativas do seguinte modo:

[...] São poderosos indicadores para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório no contexto das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite deste modo perceber seu posicionamento na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam, bem como as preconizações de atualização em classe (Lenoir, 2016, p. 2).

Nesse sentido, toda prática educativa está ancorada em determinada concepção de ser humano, de conhecimento e de sociedade. A partir dessa perspectiva, a definição de qualidade do ensino ultrapassa o desempenho mensurável por indicadores quantitativos, articulando-se a dimensões éticas, políticas e sociais da educação.

No contexto brasileiro, observa-se a coexistência de diferentes concepções de finalidades educativas que influenciam diretamente o conceito de qualidade do ensino. Libâneo (2021) identifica quatro principais orientações: a tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na formação moral; a neoliberal, orientada por critérios de eficiência, competitividade e empregabilidade; a sociológica/intercultural, voltada para o reconhecimento da diversidade e para o diálogo cultural; e a dialético-histórico-crítica, que compreende a educação como prática social transformadora, fundada na práxis e na emancipação dos sujeitos.

As duas primeiras concepções — tradicional e neoliberal — tendem a restringir a formação docente a aspectos técnicos ou normativos, reforçando a lógica da adaptação social e da produtividade. Nelas, a qualidade do ensino é frequentemente reduzida a resultados mensuráveis em avaliações externas, esvaziando a dimensão ética e política da docência (FRIGOTTO, 2003). Essa perspectiva reflete uma visão instrumental da educação, alinhada às exigências do mercado e aos princípios do neoliberalismo, em que o professor é visto como executor de métodos e o estudante como consumidor de saberes.

Por outro lado, as concepções críticas, como as fundamentadas na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1991; 2020) e na epistemologia da práxis (Silva Curado, 2018), afirmam que a qualidade do ensino está vinculada à capacidade da educação de promover o desenvolvimento



humano integral e a consciência crítica. Para Saviani (2020), a finalidade da educação é garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, condição essencial para que os sujeitos compreendam e transformem a realidade social. Nessa perspectiva, a formação de professores assume um caráter emancipador, pois possibilita a articulação entre teoria e prática, mediada pela reflexão crítica e pela ação transformadora.

Silva Curado (2018) reforça essa compreensão ao propor uma formação docente socialmente referenciada, que ultrapasse o mero domínio técnico e metodológico e se constitua como prática de resistência. A autora enfatiza que a práxis, entendida como unidade entre ação e reflexão, é o eixo da formação crítica e emancipatória, uma vez que permite ao professor compreender as contradições da realidade educacional e atuar sobre elas de modo consciente. Assim, a finalidade educativa emancipa-se da lógica da performance e da produtividade para assumir um compromisso ético-político com a transformação social. Conforme as considerações da autora;

(...) reafirmamos a posição de que a função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade, incluindo as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão. A escolha do modelo pedagógico é mediada pelas necessidades imediatas do mundo do trabalho. Esse pressuposto está contido não apenas nas propostas do professor reflexivo/ pesquisador, mas na compressão da própria função da escola, que abriga contraditoriamente a perspectiva da classe hegemônica. (Curado, 2019, p.31)

A partir dessa reflexão, percebe-se que a formação docente crítica não se limita à construção de competências didáticas, mas envolve a compreensão das condições históricas e materiais que determinam o trabalho educativo. Curado evidencia que a escola, ao mesmo tempo em que pode reproduzir os valores da classe hegemônica, também constitui espaço de contradições e possibilidades de resistência. Nessa direção, a formação de professores deve permitir que o docente compreenda seu papel como trabalhador intelectual inserido nas relações de produção e reprodução social, reconhecendo que sua prática educativa é, ao mesmo tempo, condicionada e transformadora. A qualidade da educação, portanto, está vinculada à capacidade do professor de mediar o conhecimento de forma crítica, articulando teoria e prática em um movimento de emancipação humana e social.

É nesse horizonte que Frigotto (1991; 2003) acrescenta que, em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, discutir qualidade da educação sem problematizar seus condicionantes históricos e econômicos significa reforçar as hierarquias existentes. A educação, segundo o autor, não pode ser reduzida à dimensão técnica do ensino, pois se insere em um projeto histórico que expressa interesses de classe. A qualidade, portanto, deve ser entendida



em seu sentido social, vinculada à democratização do conhecimento e à superação das condições que limitam o desenvolvimento humano.

Dessa forma, compreender as concepções de finalidades educativas que fundamentam a definição de qualidade do ensino implica reconhecer que a formação docente é atravessada por contradições entre projetos de sociedade: de um lado, a formação voltada à adaptação e à manutenção da ordem social; de outro, a formação comprometida com a emancipação e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A análise dessas tensões revela que a qualidade da formação de professores não pode ser aferida apenas por parâmetros externos, mas deve ser concebida como um processo histórico e social, no qual a práxis se constitui como elemento mediador entre o saber, o fazer e o transformar.

Reformas Educacionais, Epistemologias da Formação Docente e os Sentidos de Qualidade

A década de 1990 representou um marco na história da educação brasileira. Nesse período, foram implementadas importantes reformas legais e estruturais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Constituição Federal de 1988 — que determinou o repasse de 25% da receita dos estados e municípios e 18% dos impostos federais à educação — e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que buscou assegurar recursos financeiros adequados à universalização do ensino fundamental e à valorização do magistério no país.

Entretanto, essas políticas educacionais foram fortemente influenciadas pelas orientações dos organismos internacionais e pelo processo de globalização econômica. Libâneo (2016) destaca que a internacionalização da educação se consolidou como estratégia de regulação dos países emergentes, orientando-os por uma agenda globalmente estruturada. Nas palavras do autor:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (Libâneo, 2016, p. 43).

Essas orientações — provenientes de instituições como o Banco Mundial, a UNESCO, o BID, o PNUD e a OCDE — influenciaram diretamente as políticas públicas brasileiras, que passaram a se alinhar à lógica do capital e da produtividade. Neste contexto Oliveira; Moraes; Lima asseveram que:

Enquanto a concepção de qualidade de educação, em décadas anteriores a 1980, associava-se à democratização do acesso à escola como um direito universal, no limiar da década de 1990, a concepção de qualidade de educação ganha novos rumos nas reformas educacionais vinculados ao rendimento



escolar dos alunos. Esse ideário de qualidade na política educacional brasileira, sem dúvidas, traduz as demandas impostas pela lógica do capital mundial de princípios neoliberais. (Oliveira; Moraes; Lima (2020, p.221)

Dessa forma, a educação passou a ser concebida como política de alívio da pobreza, com foco na adaptação social e na formação de cidadãos “competentes” para o mercado de trabalho. Evangelista e Shiroma (2003, p. 9) pontuam que, sob essa ótica, “a escola terá como missão preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas e o inesperado.”

Nesse mesmo contexto, a formação docente ganha destaque nas reformas educacionais, sendo reorganizada pela LDBEN (1996) e pelos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Tal movimento evidencia a influência direta das diretrizes neoliberais sobre as políticas educacionais, especialmente no que se refere à redefinição das finalidades da docência. Conforme observam P. T. Souza e Pessoni (2021, p. 286):

É nesse contexto de internacionalização e de controle dos países emergentes que as políticas públicas brasileiras, na ordem do capital, vão definir as prioridades para o ensino e a aprendizagem, traçando estratégias para atender às demandas do sistema capitalista. Seguindo as orientações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, que prescreve a educação como política de alívio da pobreza.

Essa observação permite compreender que as reformas educacionais dos anos 1990 não se limitaram a ajustes curriculares, mas refletiram um projeto político e econômico que redefiniu o papel social da escola e da docência. Como destacam Oliveira e Queiroz (2022):

(...) refletir criticamente sobre a formação de professores no Brasil, dos anos 1990 em diante, tem se constituído, para muitos estudiosos, em um esforço de natureza teórico-prática que reverbera em posicionamento político de caráter contra-hegemônico, o que demanda compreender a perspectiva epistemológica à qual se vinculam os cursos de formação docente sob orientação das políticas educacionais brasileiras. (Oliveira e Queiroz, 2022, p. 5)

A partir dessa perspectiva, percebe-se que as políticas de formação docente foram moldadas por um conjunto de princípios neoliberais que transformaram a educação em campo de gestão e produtividade. A reestruturação promovida pelas reformas rompeu com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, separando a formação de professores da produção científica e reduzindo a docência a um componente operacional das políticas de Estado.

Antes de aprofundar a análise, é importante esclarecer o conceito de epistemologia. Conforme Saviani (2007), a epistemologia refere-se ao estudo crítico do conhecimento científico, investigando suas condições de possibilidade, limites, valor e critérios de produção. Oliveira e Queiroz (2022) ampliam essa compreensão ao explicar que as escolhas epistemológicas determinam a forma como se estabelece a relação entre sujeito e objeto do conhecimento e, consequentemente, orientam as políticas de formação docente. Eles destacam que podem ser



identificadas duas vertentes epistemológicas principais na educação: a epistemologia da prática, orientada pela perspectiva positivista e focada no saber-fazer técnico e empírico, e a epistemologia da práxis, vinculada à perspectiva materialista histórico-dialética, voltada à reflexão crítica e à transformação social.

Nesse sentido, as reformas educacionais da década de 1990 consolidaram um modelo de formação docente baseado na epistemologia da prática, que privilegia o aprender fazendo, em detrimento da reflexão crítica e teórica. Essa concepção, defendida por autores como Tardif (2017), Dewey (1960), Schön (2000) e Perrenoud (1999), orienta-se pela noção de que o professor deve aprender “na e pela prática”, sendo capaz de resolver problemas cotidianos de modo autônomo e imediato.

No entanto, tal abordagem revela sérios limites quando analisada sob uma perspectiva crítica. Rios (2001, p. 92) denuncia que essa visão impede o professor de alcançar uma competência de qualidade que envolva as dimensões técnica, política, estética e moral. Com a ênfase no “aprender a aprender”, a dimensão formativa do “aprender a ensinar” é relegada ao segundo plano, o que contribui para a despolitização da prática docente e para a naturalização das desigualdades sociais no espaço escolar.

A esse respeito, Duarte (2001, p. 36-37), ao analisar o Relatório Jacques Delors e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprofunda a crítica ao demonstrar que o lema “aprender a aprender” está impregnado de valores neoliberais, os quais transferem ao indivíduo a responsabilidade por sua própria adaptação às transformações do mundo globalizado. Segundo o autor, “as competências enunciadas nesses documentos visam preparar ‘um cidadão criativo’, capaz de sobreviver às restrições e desigualdades impostas pela ordem do capital, mas sem questioná-las.” (DUARTE, 2001, p. 39). Nesse cenário, evidencia-se, como destacam Oliveira, Morais e Lima (2022, p. 12)

Há, assim, nos processos formativos dos professores, uma supervalorização dos conhecimentos práticos, construídos a partir das experiências no dia a dia nas escolas, como se estes fossem a nascente de todos os conhecimentos, como se fossem únicos e verdadeiros, em detrimento dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que passam a ser considerados como teoria morta, verbalista e improdutivo.

Conforme apontam os mesmos autores, o conceito de “qualidade do ensino” é progressivamente apropriado pelos valores de produtividade, eficácia e inclusão escolar formal, os quais se sobrepõem à perspectiva de uma formação crítica e emancipatória comprometida com a transformação social.

Desse modo, o discurso do “aprender a aprender” consolida uma racionalidade instrumental que redefine o papel do professor, transformando-o em executor de políticas públicas e gestor de resultados educacionais. Essa lógica, sustentada por princípios de eficiência e desempenho, fragmenta a prática pedagógica e desarticula sua dimensão política e social,



reduzindo a docência a uma função técnica voltada à obtenção de indicadores quantitativos. Nesse contexto, observa-se, como destacam Oliveira e Queiroz (2022, p. 12):

Há, assim, nos processos formativos dos professores, uma supervalorização dos conhecimentos práticos, construídos a partir das experiências no dia a dia nas escolas, como se estes fossem a nascente de todos os conhecimentos, como se fossem únicos e verdadeiros, em detrimento dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que passam a ser considerados como teoria morta, verbalista e improdutivo.

Conforme enfatizam os mesmos autores, o conceito de “qualidade do ensino” é progressivamente apropriado pelos valores de produtividade, eficácia e inclusão escolar formal, os quais se sobrepõem à perspectiva de uma formação crítica e emancipatória comprometida com a transformação social.

Dessa forma, Oliveira e Queiroz (2022) ressaltam que compreender as opções epistemológicas que fundamentam a formação de professores é essencial para uma crítica contra-hegemônica. Enquanto a epistemologia da prática limita-se ao saber-fazer técnico, pautando-se na adaptação do professor às demandas do sistema (Tardif, 2002), a epistemologia da práxis propõe uma formação que articula teoria, prática e reflexão crítica, orientando o professor para a compreensão da realidade e para a transformação social. A distinção entre essas matrizes não é meramente conceitual, mas demarca projetos políticos antagônicos para a educação, um voltado para a manutenção da ordem vigente e outro para a emancipação humana. A necessidade de superar o tecnicismo e o empirismo inerentes à epistemologia da prática demanda, portanto, o aprofundamento das bases teóricas que sustentam o projeto emancipador.

Nesse esforço de fundamentação, Curado Silva (2019) propõe a epistemologia da práxis, fundamentada no método dialético marxista. Essa abordagem compreende o conhecimento como um processo histórico e socialmente mediado, que se realiza na unidade entre teoria e prática e na busca pela transformação da realidade. Ao contrário da epistemologia da prática, que privilegia a experiência imediata e o ajustamento às demandas do sistema, a epistemologia da práxis resgata o caráter ontológico, político e emancipador do trabalho docente.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve ter como eixos estruturantes o trabalho, a relação entre teoria e prática e a emancipação humana, orientando-se para a construção de uma prática pedagógica crítica, científica e ética (Curado Silva, 2019, p. 40). A epistemologia da práxis, portanto, se opõe à lógica da adaptação e propõe uma formação que transcenda o utilitarismo, promovendo a consciência crítica e a autonomia intelectual do professor.

As reflexões de Rios (2001) sobre as dimensões da competência — técnica, estética, ética e política — contribuem para materializar essa perspectiva de docência comprometida com a



transformação social. A técnica, articulada à práxis criativa, assume um caráter poético e formador; a estética amplia a sensibilidade docente; a ética orienta o agir em prol do bem comum; e a dimensão política sustenta o compromisso com a justiça e a emancipação coletiva.

Portanto, quando pautada na epistemologia da práxis, a formação de professores deixa de se reduzir à mera adequação a parâmetros de desempenho e passa a constituir-se como espaço de resistência, reflexão e criação de novos sentidos de qualidade, baseados na autonomia, na crítica e na transformação social. Essa concepção contrapõe-se frontalmente à racionalidade neoliberal, que redefine as finalidades educativas em função da produtividade e da competitividade. Assim, como concluem Oliveira, Morais e Lima (2022), apenas uma formação que reconhece o professor como agente histórico e social poderá consolidar uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e emancipadora — comprometida com a superação das contradições impostas pela lógica do capital e com a construção de um projeto social de educação voltado para a emancipação humana.

Formação Docente, Emancipação e Qualidade Social da Educação

A análise da formação de professores não se restringe à instrumentalização de saberes ou à adequação a padrões de eficiência; ela se articula diretamente com o projeto social da educação, cujo horizonte é a emancipação e a construção de uma educação de qualidade social. Sob a perspectiva histórico-dialética, a formação docente deve considerar que o conhecimento não é neutro e que o ato de ensinar envolve relações sociais, políticas e culturais, tornando a escola um espaço estratégico de transformação social (Frigotto, 2001; Saviani, 1991). Nesse contexto, a práxis emerge como eixo central para pensar a formação docente, orientando a ação pedagógica para além da mera aplicação de técnicas e métodos. Curado Silva (2019, p. 34-35) argumenta que:

A pesquisa deve encontrar, no cotidiano, na prática, seu ponto de partida. Mas é necessário que, a partir daí, se desenvolva suas determinações e mediações, a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo, para que os sujeitos possam, pela unidade pensamento-reflexão-práxis, vir a transformar a realidade e a si mesmo.

Essa concepção contrapõe-se às abordagens tecnicistas e utilitaristas que dominam as políticas de formação docente contemporâneas, reforçando a necessidade de uma prática que articule reflexão e ação, ciência e técnica, teoria e experiência. Dessa forma, garante-se que o professor atue como agente de transformação social. Nesse sentido, a práxis não se limita ao exercício da docência em sala de aula, mas envolve a capacidade crítica de compreender, interpretar e intervir nas contradições do contexto escolar, promovendo a emancipação dos sujeitos e a qualidade social da educação (Curado Silva, 2019; Rios, 2001).



O projeto de qualidade social da educação, atrelado à emancipação, encontra-se em constante disputa com as forças políticas e econômicas que buscam a precarização do ensino público. Saviani (2020), em sua análise sobre as "Políticas educacionais em tempos de golpe", aponta que o movimento de retrocesso observado no Brasil (expresso no congelamento de investimentos e nas reformas fragmentadoras do currículo) representa uma ofensiva direta contra o ideal de qualidade social. Para o autor, esses retrocessos são manifestações concretas da tendência neoliberal de fragmentar o trabalho e precarizar a educação. Nesse cenário, a formação docente precisa se constituir como um projeto contra-hegemônico, capacitando o professor a desvelar o caráter ideológico das políticas que promovem a redução de direitos e a mercantilização do ensino.

É nesse contexto de luta que a epistemologia da práxis assume sua função mais aguda: ser uma forma de resistência pedagógica e política. A práxis, ao exigir a unidade dialética entre teoria e prática, impede que o professor se submeta à mera execução técnica de currículos prontos ou à lógica de avaliações externas baseadas unicamente em resultados. A resistência se manifesta na capacidade do docente de selecionar, organizar e mediar o conhecimento (SAVIANI, 1991) de forma a torná-lo instrumento de consciência de classe para o aluno. A escola, orientada por essa práxis, deixa de ser um mero aparelho de reprodução social para se configurar como um espaço de contradição e de luta pela hegemonia cultural e social, onde o conhecimento é a principal arma de emancipação.

A qualidade social da educação exige, portanto, a superação do foco no desempenho e na produtividade que reduz o aluno e o professor a engrenagens do sistema capitalista. Conforme argumenta Frigotto (2001), discutir qualidade sem problematizar os condicionantes históricos e econômicos das desigualdades sociais é reforçar as hierarquias. O compromisso ético-político da formação docente, mediado pela práxis, deve ser com o desenvolvimento humano integral — nas dimensões técnica, estética, ética e política (Rios, 2001) — e não com a formação de um capital humano adaptado e dócil. A formação para a emancipação, portanto, é a única via capaz de garantir que a educação cumpra seu papel de promotor de justiça social e igualdade de oportunidades.

Com isso, compreender a formação de professores como espaço de emancipação implica reconhecer que a qualidade social da educação se manifesta na capacidade da escola de promover justiça social, igualdade de oportunidades e desenvolvimento humano integral. A práxis, nesse contexto, funciona como ponte entre teoria e prática, assegurando que o conhecimento produzido pelo professor e pelos estudantes seja historicamente situado e socialmente relevante (Curado Silva, 2019; Frigotto, 2001; Saviani, 1991).

Portanto, a articulação entre emancipação, práxis e qualidade social da educação permite repensar a formação docente como um processo contínuo, crítico e ético, que transcende a mera



reprodução de saberes e contribui efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Nessa perspectiva, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador da transformação social, capaz de articular conhecimento, valores e práticas pedagógicas em prol de uma educação de qualidade social.

Considerações Finais

O artigo demonstrou que as concepções de finalidades educativas que orientam a formação de professores se manifestam em uma tensão polarizada: a finalidade de adaptação ao sistema, sustentada pela lógica neoliberal e pela epistemologia da prática, e a finalidade de emancipação humana, ancorada na perspectiva histórico-dialética e na epistemologia da práxis.

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a formação de professores, quando orientada por finalidades educativas de caráter emancipador, constitui um espaço estratégico para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada. A investigação evidenciou que o conceito de qualidade do ensino é historicamente construído e politicamente disputado, sendo constantemente apropriado por diferentes projetos societários que expressam interesses antagônicos — de um lado, a racionalidade técnica e instrumental, vinculada às exigências do capital; de outro, a perspectiva crítico-emancipadora, que reconhece a docência como prática social e transformadora.

Constatou-se que as reformas educacionais e as epistemologias de formação docente ancoradas na lógica neoliberal tendem a reduzir o papel do professor à execução de políticas e ao alcance de metas quantitativas, esvaziando a dimensão ética, política e formativa da docência. Em contrapartida, a epistemologia da práxis, fundamentada no método dialético marxista, propõe a superação dessa fragmentação, articulando teoria e prática na compreensão e transformação da realidade educativa. Essa perspectiva reafirma o professor como sujeito histórico e intelectual orgânico, capaz de promover uma prática pedagógica crítica, criativa e comprometida com a emancipação humana.

Assim, a formação docente deve ultrapassar o caráter tecnicista e utilitarista que a limita à adaptação às demandas do mercado. Ela precisa afirmar-se como processo político, ético e cultural, orientado pela práxis e pela busca da emancipação dos sujeitos. A qualidade da educação, nesse sentido, não se reduz à eficiência ou produtividade, mas se manifesta na capacidade da escola e dos educadores de promover justiça social, autonomia intelectual e desenvolvimento humano integral.

Conclui-se, portanto, que repensar a formação de professores a partir das finalidades educativas emancipatórias e da epistemologia da práxis representa um caminho necessário para a construção de uma educação pública comprometida com a transformação social. Essa



formação, enraizada na crítica e na ação, constitui-se como resistência às políticas de mercantilização da educação e como instrumento de luta pela democratização do conhecimento, pela dignidade profissional docente e por uma escola verdadeiramente emancipadora.

Agradecimento pela Orientação e pela Formação Acadêmica

Agradeço à Professora Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni e ao Professor Dr. Marcelo Máximo Purificação pelas valiosas contribuições para a elaboração deste artigo e pelas aulas ministradas ao longo deste semestre de 2025/2.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Duarte, M. Educação e sociedade globalizada: reflexões sobre o Relatório Jacques Delors e os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2001.

Evangelista, R.; Shiroma, M. Educação e globalização: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.

Frigotto, G. Educação e política social: contribuições para uma pedagogia da inclusão. São Paulo: Cortez, 1993.

Frigotto, G. Educação e políticas sociais. São Paulo: Cortez, 2001.

Frigotto, G. Políticas educacionais e desigualdades sociais. São Paulo: Cortez, 2003.

Libâneo, J. C. Pedagogia e educação: concepções, práticas e políticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Libâneo, J. C. Organização e gestão da escola: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2019.

Libâneo, J. C. Didática e práticas pedagógicas: reflexões para a educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 2021.

Lenoir, Y. Concepções de finalidades educativas e currículos: uma abordagem crítica. São Paulo: Cortez, 2013.

Lenoir, Y. Educação e sociedade: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2016.

Oliveira, R. N. M.; Moraes, G. A. S.; Lima, M. G. S. B. Qualidade da formação de professores na relação com os discursos da “qualidade do ensino”: eficiência, produtividade e inclusão escolar. Revista Educação e Pesquisa, 2022.

Oliveira, Daniel Junior de; Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. Poésis Pedagógica, Catalão, v. 20, p. 4–18, 2022. DOI: 10.69532/2178-4442. v20. 74070.

Perrenoud, P. Formação de professores: competências e saberes. Porto Alegre: Artmed, 1999.



Rios, T. Competência docente: dimensões técnicas, ética, estética e política. São Paulo: Cortez, 2001.

Saviani, D. Pedagogia e currículo: uma interpretação histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 1991.

Saviani, D. Políticas educacionais em tempos de golpe – retrocessos e formas de resistências. Campinas: Autores Associados, 2020.

Schön, D. Educando o profissional reflexivo: como os professores pensam em ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Silva Curado, K. A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2017.

Dewey, J. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

Souza, P. T.; Pessoni, L. M. L.. (2021) EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL (INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS). In: Marlene Barbosa de Reis Freitas; Daniel Júnior de Oliveira; Carla Conti de Freitas. (Org.). AS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MILITAR E SUAS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. 1ed.Goiânia: Scotti, 2021, v. 1, p. 8-454.

¹Graduada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO; Pós-Graduação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais, (PPGE- UNIMAIS). (Turma 2025/2). Professora Efetiva da Secretaria de Estado da Educação/SEDUC/Goiás. Inhumas, Goiás. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1716472603612705>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2505-0348>. E-mail: marli.santos@aluno.facmais.edu.br

²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira; Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas – UniMais; professora efetivada Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9393586491556184>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3998-919X>. E-mail: lucineide@facmais.edu.br

¹Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Coimbra – UC/ Portugal; Doutorado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/Goiás; Mestre em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pelas Faculdades EST; Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás – UFG; Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICSH e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira/FBB. É Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação -Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas – UniMais; Professor Titular da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior/FIMES/UNIFIMES; Professor da Secretaria Estadual de Educação de Goiás; Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS e do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5221482223498714>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4788-016X>. E-mail: marcelomaximo@facmais.edu.br