

Entre insurgências e ataques a educação: a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora como forma de resistência e esperança

Paulo Roberto Dalla Valle¹
Celay Aparecida Mascarello²
Cristiane de Oliveira Fiorentini³

RESUMO

A formação continuada de professores, articulada com a perspectiva de uma educação humanizadora, apresenta-se como tema deste artigo, que tem como objetivo analisar como a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora pode contribuir com novas perspectivas para o contexto educacional, estabelecendo nexos com práticas que favoreçam o enfrentamento das dificuldades encontradas no atual momento histórico de nosso país. Para tanto, realizamos uma reflexão-crítica a partir de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, interseccionando diálogo com algumas contribuições teóricas que aproximam-se da temática proposta. Como contribuições deste exercício reflexivo, identifica-se a possibilidade e a relevância de revisitar as concepções e práticas de formação continuada, buscando qualificar os processos formativos, acolhendo e contemplando olhares sobre os aspectos subjetivos em torno do processo de ensino e aprendizagem. Pode-se inferir, ainda, a necessidade em retomar a reflexão sobre a ética, o respeito, a resiliência e o empoderamento intelectual diante do contexto em que nos situamos. Esse processo forma, modifica e auxilia os professores

¹ Mestre em Educação Unochapecó. Doutorando em Educação pela UNOESC/ Joaçaba. Bolsista UNIEDU. Servidor da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4075-7150>. E-mail: pauloroberto.dallavalle@gmail.com

² Mestre em Educação Unochapecó. Doutoranda em Educação pela UNOESC/ Joaçaba. Bolsista UNIEDU. Servidora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2412-6196>. E-mail: celomascarello@gmail.com

³ Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Educação e Psicologia (FEP-UCP, Porto, Portugal). Servidora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3957-4445>. E-mail: cris@sed.sc.gov.br.

em formação, partindo da reflexão teórica e prática, para um ensino que liberta e humaniza, abrindo assim espaço para outras formas de ser professor e fazer educação.

Palavras-chave: formação continuada; educação humanizadora; práticas educativas.

Between insurgencies and attacks on education: continuing education from the perspective of humanizing education as a form of resistance and hope

ABSTRACT

The continuing education of teachers, articulated with the perspective of a humanizing education, is presented as the theme of this article, which aims to analyze how continuing education from the perspective of humanizing education can contribute with new perspectives for the educational context, establishing links with practices that favor facing the difficulties found in the current historical moment of our country. To do so, we carried out a critical reflection based on a bibliographical research with a qualitative approach, intersecting dialogue with some theoretical contributions that approach the proposed theme. As contributions of this reflective exercise, the possibility and relevance of revisiting the conceptions and practices of continuing education are identified, seeking to qualify the formative processes, welcoming and contemplating perspectives on the subjective aspects surrounding the teaching and learning process. It can also be inferred the need to resume reflection on ethics, respect, resilience and intellectual empowerment in the context in which we find ourselves. This process forms, modifies and assists teachers in training, starting from theoretical and practical reflection, for a teaching that liberates and humanizes, thus opening space for other ways of being a teacher and doing education.

Keywords: continuing training; humanizing education; educational practices.

Entre insurgencias y ataques a la educación: la educación permanente desde la perspectiva de la educación humanizadora como forma de resistencia y esperanza

RESUMEN

La formación permanente de los docentes, articulada con la perspectiva de una educación humanizadora, se presenta como tema de este artículo, que tiene como objetivo analizar cómo la educación permanente desde la perspectiva de la educación humanizadora puede contribuir con nuevas perspectivas para el contexto educativo, estableciendo vínculos con prácticas que favorezcan el enfrentamiento de las dificultades encontradas en el momento histórico actual de nuestro país. Para ello, realizamos una reflexión crítica a partir de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo, intersectando el diálogo con algunos aportes teóricos que abordan la temática propuesta. Como aportes de este ejercicio reflexivo, se identifica la posibilidad y pertinencia de revisar las concepciones y prácticas de la educación permanente, buscando calificar los procesos formativos, acogiendo y contemplando perspectivas sobre los aspectos subjetivos que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se puede inferir la necesidad de retomar la reflexión sobre la ética, el respeto, la resiliencia y el empoderamiento intelectual en el contexto en el que nos encontramos. Este proceso forma, modifica y ayuda a los docentes en formación, a partir de la reflexión teórica y práctica, para una enseñanza que libera y humaniza, abriendo así espacio para otras formas de ser docente y de hacer educación.

Palabras clave: educación continua; humanizar la educación; prácticas educativas.

INTRODUÇÃO

Compreendendo o processo histórico e as significativas mudanças que permeiam a sociedade e, por conseguinte, a educação, convém refletir sobre as possibilidades que se apresentam para o

enfrentamento à estas mudanças, bem como, pela urgência em pensar a formação continuada de professores diante do atual contexto brasileiro marcado por insurgências, entre elas manifestações contrárias aos desmontes e ataques a educação, onde a ciência, a pesquisa e o conhecimento são agredidos de diferentes formas. Aliado a isso, vislumbramos excepcionalmente que a partir da segunda metade da década de 2010, com o Golpe de 2016⁴, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a mudança drástica na política nacional em 2018, e posteriormente em 2020 com a Pandemia Covid-19, o agravamento e a fragilização das condições no contexto educacional brasileiro.

Diante deste cenário marcado por fragilidades, incertezas, intolerância e imprevisibilidades, os desdobramentos nas relações humanas e nos processos formativos provocaram rupturas e fragilidades, que justificam a necessidade de pensar e explorar outros horizontes, através de caminhos que possam resgatar as relações e práticas mais próximas com as perspectivas de uma educação humanizadora.

Para tanto, consideramos pertinente olhar para esta realidade a partir das práticas desenvolvidas no contexto escolar, perspectivando, assim, pensar outras possibilidades e caminhos para enfrentar os desafios que se apresentam, e, entre esses caminhos, a qualificação dos processos de formação continuada apresenta-se como indispensável, pois, estes proporcionam a reflexão sobre o contexto, a prática de professores, seu desenvolvimento profissional como, também, contribui para discutir e propor diferentes formas de intervenção e organização escolar.

A formação continuada na perspectiva da educação humanizadora se caracteriza como um processo alicerçado por diversos princípios, entre eles a ética, a valorização e o respeito ao ser humano, estando sempre em busca dos valores humanísticos que, por inúmeras vezes, se encontram esquecidos pelo espírito de competitividade e individualismo, aspectos que se encontram

⁴ Krawczyk e Lombardi, (2018) no livro “O golpe de 2016 e a educação no Brasil” apresentam múltiplas e importantes contribuições que possibilitam compreender como ocorreu e as implicações do impeachment jurídico –parlamentar e a posterior ascensão do governo ilegítimo e seus desdobramento para o contexto educacional.

fortemente impregnados no contexto social, oferecendo um contraponto às práticas formativas e educacionais vigentes, em que o discurso do desenvolvimento de competências e habilidades estão fortemente presentes na escola, com o viés de uma formação voltada ao mercado de trabalho (SAVIANI, 2020a, 2020b, BAZZO e SCHEIBE, 2019).

Desta maneira, faz-se necessário considerar que a formação continuada enquanto prática humanizada possibilita desenvolver uma visão crítica da realidade, instigando-os a olhar para outro e neles reconhecerem-se em suas fragilidades, necessidades e potencialidades. Este olhar para o outro está imbricado e possibilita subsídios para que os professores possam enquanto sujeitos sociais, oferecer resistência e enfrentar as dificuldades encontradas, e, portanto, devem fazer parte de toda a carreira docente, que vai sendo construída e reconstruída, com o propósito da melhoria da prática docente e, por consequência, a melhora da educação (NÓVOA, 2002, 2019).

A reflexão proposta neste artigo tem como objetivo analisar como a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora pode contribuir com novas perspectivas para o contexto educacional, estabelecendo nexos com práticas que favoreçam o enfrentamento às dificuldades encontradas no atual momento histórico de nosso país. Esta reflexão e reconhecimento das possibilidades que se ampliam diante desta perspectiva, constitui-se na esperança de um projeto de educação, de sociedade e do enfrentamento necessário.

Para responder o objetivo proposto, realizamos uma discussão crítico-reflexivo a partir de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo analisar, refletir e interpretar as contribuições teóricas sobre um determinado assunto a partir de outros estudos (GIL, 2003) e “[...] não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.183). Para tanto, realizamos uma busca em livros, periódicos e outras fontes secundárias para seleção dos referenciais, optando-se por aquelas que apresentassem maior aproximação e

contribuições teóricas que favorecessem qualificar a reflexão crítico-reflexiva sobre o assunto, ampliando, assim, as possibilidades de compreensão, aprimoramento e atualização do conhecimento já produzido, perspectivando colocar em debate novos olhares e subsídios que promovam também outras análises a partir das sínteses conclusivas produzidas nesta discussão.

A relevância das discussões em torno da formação continuada na perspectiva humanizadora se justifica, entre outros motivos, pela complexidade da conjuntura apresentada inicialmente, bem como, pela urgência em estabelecer outros caminhos ampliando e qualificando as possibilidades de enfrentamento aos desafios encontrados cotidianamente, reconhecendo, ainda, o potencial transformador da educação como um projeto que possa promover uma escola que acolha as diferenças, que fortaleça os vínculos sociais e afetivos, proporcionando a articulação entre conhecimento científico e o desenvolvimento humano.

Dessa forma, apresentamos, inicialmente, uma breve retomada às concepções, compreensões e intencionalidades da formação continuada. Na sequência, dialogamos com elementos que nos permitem vislumbrar a relevância, a necessidade e as contribuições da intersecção entre a formação continuada e a educação na perspectiva humanizadora. Por fim, apresentamos algumas sínteses derivadas do processo de reflexão em torno do tema proposto.

FORMAÇÃO CONTINUADA: entre desafios e possibilidades para a educação humanizadora

A formação continuada de professores tem se constituído historicamente em campo de investigações, sendo constantemente revisitada com o objetivo de colocar em debate elementos que qualificam as reflexões sobre sua função, na tentativa de compreender as intersecções que ocorrem com o cotidiano escolar, dada a sua complexidade (GATTI, 2008, 2017, 2019).

Compreende-se que as relações e as dinâmicas escolares se modificam constantemente, devido, entre outros motivos, as

reorganizações, compreensões e orientações de órgãos gestores, de acordo com o tempo e espaço histórico em que se situam. Considera-se pertinente atentar-se a que estas transformações requerem dos professores a mobilização de novos saberes, práticas, metodologias para atenderem as demandas que se apresentam.

Aliado ao exposto, convém considerar que as demandas que emergem da docência, dos sistemas educacionais e, por conseguinte, das mudanças e reorganizações dadas em diferentes espaços e tempos, têm exigido que os professores contribuam, dentro dos espaços educacionais, de forma teórica, prática e ética permanentemente, buscando promover práticas que instiguem as mudanças necessárias, como a quebra do paradigma de que a escola deve atender os interesses da sociedade.

Desta forma, a formação continuada pode fornecer subsídios para que os professores possam mobilizar outras formas de interação e mobilização de novos saberes, capazes de explorar outros horizontes para além daqueles vislumbrados no momento presente. Este processo inicia com a desestabilização dos professores, pois, como sustenta Nóvoa (2002, p. 23), a mudança inicia na “própria pessoa, que atua como agente e a escola que se encontra como sendo o espaço de crescimento profissional”. Ao reconhecer o protagonismo dos professores e a escola como espaço para seu desenvolvimento profissional e como *lócus* de formação, ampliamos as possibilidades destes profissionais edificarem sua formação, ressignificando sua prática e fortalecendo as relações de aprendizagem, valorizando o saber da experiência do professor e de seu cotidiano.

Nesta perspectiva, a formação continuada precisa ser proposta e desenvolvida com

[...] possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza [...] Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira

autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto [...] (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

É neste espaço, em que se criam possibilidades múltiplas, que o professor encontra a oportunidade de revisitar e aprimorar as suas práticas pedagógicas, suas concepções de sociedade, escola, processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, de educação, permitindo-lhe reavaliar suas intencionalidades e ações com vistas ao desenvolvimento de uma postura crítica, argumentativa e de enfrentamento aos desafios que emergem da docência.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor e o reconhecimento das contribuições da formação continuada se desenvolverão contemplando perspectivas individuais e, também, coletivas, uma vez que as perspectivas individuais se justificam pela posição do próprio "eu", objetivando o bem coletivo, enquanto as perspectivas coletivas ocorrem na colaboração e na interação do âmbito profissional da classe e na maneira como esses profissionais compartilham suas experiências, sentimentos, fraquezas, habilidades e competências e com o desdobramento destas intersecções almejam-se novas práticas e maior comprometimento com um processo de ensino e aprendizagem humanizado.

Para tanto, é fundamental que os professores estejam em permanente processo de reflexão, atualização, apropriação e partilha de saberes e práticas para que possam atuar com a diversidade dentro da sala de aula, de maneira consistente e crítica (NÓVOA, 1996, FREIRE, 2004, CANDAU, 1996, GATTI, 2008), bem como, que estejam abertos ao reconhecimento e acolhimento de outras possibilidades de intervenção diante da realidade vivenciada.

Para que estes processos ocorram, observa-se a necessidade da proposição e valorização de programas e projetos formativos, estruturados e desenvolvidos com intencionalidades próximas a realidade escolar, bem como, se constituam em práticas contínuas, sistematizadas e que sejam constantemente avaliadas (IMBERNÓN, 2010, 2011, 2016), aproximando-se, assim, das demandas que emergem da docência, articulando-se com questões amplas como, por exemplo, o empoderamento teórico, crítico, reflexivo e sobre as mudanças que ocorrem no ambiente escolar, por vezes consideradas

consequências das dinâmicas sociais, políticas e econômicas do contexto histórico.

Nesta esteira, as concepções e os processos de formação continuada ampliam-se e contemplam múltiplas oportunidades para potencializar o desenvolvimento profissional, favorecendo, assim, a abertura de novas proposições, instigando os professores a reconhecerem os processos formativos como uma prática contínua que acompanha toda trajetória profissional por proporcionar o constante processo de interação e mobilização de outros saberes, pois, como defende Candau (1996, p 150),

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulações (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Ao compreendermos a formação continuada desta forma, transpomos a ideia de atualização e acúmulo de cursos e concebemos a mesma como subsídio para que os professores possam desenvolver uma identidade profissional através do constante revisitar, reavaliar e ressignificar suas intervenções, através da reflexão e apropriação de outros saberes, metodologias, estabelecendo, assim, nexos e aproximações com sua prática pedagógica, pois, como defende Porto (2000, p. 16),

[...] a formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação.

Este movimento integrativo proporciona aos professores perspectivarem novos horizontes sobre sua prática cotidiana e sobre o leque de possibilidades, tanto de formação inicial como continuada, que estão à disposição dos professores. Contudo, observa-se, ainda, um descompasso entre ações desenvolvidas e a aderência por parte dos professores a estes processos, visto que, como defende Imbernón (2010, p. 28), este desprezo ou resistência às reformas e programas de formação “[...] deve-se a essa falta de sensibilidade para determinar os responsáveis pelas mudanças, à corrupção daqueles que os promovem e a vontade de realizar as transformações sem enfrentar o desenvolvimento profissional”.

Esta falta de sensibilidade, rupturas e descontinuidades na proposição dos processos e programa de formação continuada (IMBERNÓN, 2009, 2010) se apresentam como alguns dos desafios encontrados atualmente e são alvo de críticas por parte dos professores em diferentes espaços e tempos. Aliado a isso, referenciamos as mudanças e desconfigurações provocadas no contexto educacional brasileiro com a aprovação, por exemplo, da Resolução CNE/CP 2/2015 e da Resolução CNE/CP 2/2019, onde a identidade de formação continuada que se apresenta e os encaminhamentos e ações propostas não condizem com os pleitos dos professores, tampouco com o que se preconizava anteriormente como fruto do movimento por uma educação de equidade, de qualidade e para a realidade brasileira. Estas resoluções contribuíram para aumentar o fosso entre as proposições e as necessidades, tornando-as assim com pouco sentido e significado, e de certo modo, desconexa com a realidade da profissão, o que na prática cotidiana e acaba por desmotivar ainda mais os professores. Mas há, de sobremaneira,

[...] aqueles professores que insistem em lutar e persistem na profissão por compromisso ou por acreditarem que, quem sabe, um dia, este país muda. São esses que enchem os auditórios quando alguém tem algo a dizer sobre educação, como também são esses professores que procura cursos de especialização, aperfeiçoamento ou mesmo mestrado, o que pode ser indicativo do

compromisso político e ético com a melhoria da qualidade da educação (AGUIAR, 2006, p.02).

Ao referenciar o compromisso político e ético de professores para com os processos de formação continuada e, conseqüentemente, com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, Aguiar (2006) indica elementos que corroboram com a relevância em (re)pensar a proposição deste processos, como também, atribui à persistência e resistência dos professores o renascer da esperança como horizonte de sentido a ser buscado e contemplado, imbuídos pela racionalidade, pelas certezas, incertezas e pela motivação. É justamente por este horizonte de sentido, perspectivado por muitos professores que se reconhece a possibilidade de novas investidas para reafirmar a profissão docente e formação docente, como defende Nóvoa (2019), que acreditamos ser legítimo lutar.

Neste sentido, Candau (2014, p. 41), corrobora afirmando que a formação de professores precisa “assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do ‘ofício de professor’, e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos”, ideal este, que observamos ser fortemente agredido pelas investidas contrárias a educação e a estagnação no debate democrático em torna das questões educacionais em nosso país.

Assim, para que se desenvolvam programas, projetos e processos de formação que contemplem diferentes dimensões, sentidos e significados, Ferreira e Santos (2016) defendem que estes devem atender três tipos de necessidades dos professores: às necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais, enquanto a primeira favorece o desenvolvimento profissional com a aquisição de novos conhecimentos, a segunda atende aos interesses pessoais do grupo e a terceira necessidade orienta as demandas institucionais, do ambiente e da sociedade. A articulação entre estas três dimensões, entendidas como necessidades, firma-se como uma proposta a ser explorada para qualificar as novas propostas de formação, defendidas também por Imbernón (2010, p. 27), como necessárias, pois,

É preciso desenvolver e reivindicar dos professores e com eles novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado bem como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade, para assim poder transmitir aos futuros cidadãos valores e modos de comportamento democráticos, igualitários, e respeitosos.

Nesta perspectiva dialógica, reconhecemos que articulação entre o desenvolvimento de um conhecimento, científico e cultural, (IMBERNÓN, 2010) e as dimensões das necessidades dos professores (FERREIRA e SANTOS, 2016) tem requerido outras formas de pensar e fazer a educação e a formação continuada para além da “forma”. Processo este que perpassa pela condição dos professores assumirem uma identidade docente, reconhecendo a necessidade de uma educação permanente, o que supõe a associação do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros, pois, como critica Nóvoa (2007, p. 11),

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores.

Observa-se, diante do exposto, que precisamos avançar na qualificação das intencionalidades da formação continuada para professores sendo necessário como defende Saviani (2020), “operar um giro” na formação, visto que as transformações e mudanças no cotidiano escolar têm requerido que os professores estejam em constante vigília sobre estas mudanças, buscando caminhos

convergentes e ressonantes para qualificar e potencializar a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, segundo Imbernón (2010, p. 47),

A formação continuada deveria se apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Contribuindo com a percepção de Imbernón (2010), Gatti *et al.* (2019, p. 258) ao analisar ações de FC consideradas exitosas no Brasil, indicam que estas,

[...] dirigem a formação para problemáticas do contexto escolar, estimulam processos reflexivos calcados na prática pedagógica, e na postura investigativa, valorizam os professores como produtores de saberes e protagonistas de suas formações e concebem a escola como espaço de produção de saberes e cultura.

Os argumentos de Gatti *et al.* (2019), aproximam-se da nossa percepção sobre a importância de reavaliar os processos desenvolvidos atualmente, visto que, historicamente, estes têm se constituído a partir das proposições e intencionalidades de órgão gestores responsáveis pela educação, confrontando-se, assim, com os interesses e demandas dos professores e do próprio contexto educacional, o que corrobora com a emergência em espraizar as possibilidades de aglutinar nestes processos novas perspectivas, entre elas, a de uma formação humanizadora prospectiva, capaz de administrar as tensões e favorecer uma rearmada pedagógica, teórica, crítica e reflexiva sobre a prática do professor e sobre a educação.

Identifica-se ainda, diante do exposto, um descompasso teórico e prático nos processos de formação, sustentado pelo discurso de uma formação para desenvolver competências e

habilidades de estudantes, principalmente com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a valorização de práticas para dar conta da mão de obra para o mercado do trabalho, bem como, do privilégio à racionalidade técnica.

Em uma leitura ampla, crítica sobre o atual cenário, Saviani (2020) nos alerta que

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária (SAVIANI, 2020, p.23).

O alerta de Saviani (2020) evidencia o abissal retrocesso observado no contexto educacional nos últimos anos e indica a necessidade em privilegiar-se uma formação humana, crítica, reflexiva. Contudo, ao observar os novos encaminhamentos no contexto educacional brasileiro produzidos pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as diretrizes para formação de professores, observamos a existência de críticas e preocupações em relação a mesma, conforme apontam Bazzo e Scheibe (2019), em especial aquelas que referem-se aos desdobramentos e implicações desta resolução na prática formativa, um tanto quanto distante das intencionalidades e necessidades educativas.

Esta percepção é ampliada pelas reflexões de Aguiar e Dourado (2019) quando discutem as tensões e estratégias entre a implantação da BNCC e a formação de professores, alertando sobre a existência de um distanciamento entre as ações desenvolvidas e as reorganizações e rearranjos curriculares provocados no cotidiano escolar.

Dessa forma, diante da complexidade que se apresenta no contexto brasileiro, vislumbramos a necessidade de retomar as discussões acerca dos processos formativos, buscando qualificá-los através de subsídios que possam favorecer o resgate dos princípios éticos, humanos e sociais, princípios estes que têm sido negligenciados em processos pragmáticos, voltados a uma esfera tecnicista de preparação para o mercado de trabalho, enquanto a formação do ser humano tem sido colocada em segundo plano. Ou ainda, como destaca Nóvoa (2012, p. 12), “precisamos sair deste colete-de-forças e olhar de outro modo para os problemas da formação de professores”.

Como visto, as contribuições acima, refletidas a luz do contexto atual, evidenciam a relevância de pensar a formação continuada para fora da “forma” como está posta, e reconhecer a urgência em ressignificar estes processos, transpondo e resistindo a ideia de formação a partir da lógica do mercado, acolhendo uma formação na perspectiva da educação humanizadora.

Para tanto, reconhecemos como desafios nesta perspectiva as limitações e mudanças propostas, em especial pela Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019), as insensibilidades, rupturas, descontinuidades e inflexões nos processos de formação, os impactos da BNCC na prática de professores no cotidiano escolar, bem como, os desdobramentos provocados pela falta de um efetivo projeto de educação no governo (2018-2022), o que incorreu em verdadeiras agressões, desmontes e afrontas ao sistema educacional, a ciência, a pesquisa, aos professores, a escola e ao conhecimento.

Enquanto possibilidades, observamos o esforço dos professores em resistir⁵ aos desafios apontados acima e no potencial transformar da educação e da prática do professores, que pode ser maximizada através de programas de formação continuada, e

⁵ Saviani (2020a, p.17) reconhece nos educadores uma força pulsante e propagadora de mudanças ao destacar que, “[...] nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares, visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil”.

defendida por Nóvoa (2012, p. 13) como aquela que perpassa: “1. Por uma formação de professores a partir de dentro; 2. Pela valorização do conhecimento docente; 3. Pela criação de uma nova realidade organizacional; 4. Pelo esforço público da educação”.

Esses movimentos convergem e se aproximam da formação continuada na perspectiva de uma educação humanizadora, contemplando a articulação do conhecimento historicamente produzido com aspectos da subjetividade e existência humana, constituindo, assim, a base de uma educação e uma prática libertadora, emancipatória e que proporcione a construção de uma sociedade justa, inclusiva, tolerante, democrática, onde todos possam vir a ser quem são, transpondo, assim, da utopia para a realidade.

Formação continuada numa perspectiva humanizadora: da utopia à realidade

Entende-se que a formação continuada de professores é um processo que se estende para além da vida profissional e se inicia ainda na formação inicial (NÓVOA, 1995, 2002), pois é nesse momento que ocorre a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência, permitindo o desenvolvimento de competências pedagógicas e habilidades metodológicas, bem como a aquisição de conhecimento específico do assunto. Mas, por vezes, essa formação acaba deixando lacunas que acabam afetando as práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, como, também, na forma como concebem, articulam e se posicionam diante do contexto em que estão inseridos.

Amplia-se, diante do exposto, a importância da formação continuada, uma vez que, uma entre tantas contribuições é a de instigar o professor a apropriar-se de outras formas de intervenção, de reconhecer-se como protagonista de sua formação e de mudanças, e não apenas preencher lacunas da formação inicial, favorecendo, assim, o fortalecimento de sua ação. É por meio destes processos de reflexão, de efetiva participação, que estes programas podem constituir subsídios que facilitem aos professores construir novos conceitos, concepções e ações, possibilitando aos mesmos

assumirem o compromisso de educadores em um contexto marcado pelos imperativos neoliberais e a necessidade de promovermos a transposição das barreiras educacionais que se apresentam.

Este processo não se constitui em um caminho fácil ou um sonho intangível, ele é permeado por dificuldades e barreiras, porém, faz-se necessário enfrentá-las e superá-las, perspectivando, assim, outras realidades, pois, como destaca Freire (1979, p. 27), “[...] o utópico não é irrealizável; a utopia não é idealista, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. A compreensão de Freire (1979) se coloca próxima da ação que necessita ser desenvolvida quando almejamos e trabalhamos por mudanças da realidade encontrada, seja pelo compromisso assumido individual e coletivamente.

Este compromisso de ser e fazer a diferença se apresenta na educação humanizadora pelo modo como professor se posiciona e desenvolve sua ação, facilitando que seus alunos apropriem-se dos conhecimentos científicos, estabelecendo nexos, com o contexto em que se inserem, o que de fato é fundamental para sua apropriação e desenvolvimento. Para tal, o professor deve estar consciente dessa responsabilidade, isto é, precisa saber ouvir e respeitar a singularidade e as distinções de cada aluno, acolhendo-o e estimulando a curiosidade e a criatividade na busca por transformar a percepção sobre si e sobre o outro, estabelecendo, assim, relações com as dinâmicas e convívio em sociedade. Mas, de fato, como desenvolvê-las se estamos imersos em uma realidade que se apresenta contrária a esta proposta?

Reconhecendo a complexidade desta ação diante do constante cerceamento de pesquisas, do negacionismo científico, do desmantelamento da educação pública, da proposta de formação técnico e cívico-militar, da reorganização curricular que desprestigia as ciências humanas, entre tantas outras formas que têm afrontado a formação humana, a resposta nos parece utópica, ou mesmo distante de ser dada. Por certo, as respostas se encontram em um plano reflexivo, de debate, e dependem do posicionamento político, social dos professores. Os desdobramentos deste processo podem ser observados, respeitadas as limitações e condições na práxis educativa

e, portanto, não podem ser facilmente cotejadas e exauridas, mas sim compreendidas como exequíveis se proporcionadas condições para sua realização, o que consideramos ser possível com os processo de formação continuada.

Contudo, convém destacar que estimular o desenvolvido de seres humanos críticos, pensantes e reflexivos nunca foi propósito de governo, especialmente no sistema capitalista, e esta percepção se amplia com a implantação da BNCC com os rearranjos curriculares, como também, pelos impactos das políticas de formação de professores. Em meio a isso,

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel perante as transformações que definem o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. Na prática, [...] estas transformações decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas” (LIBÂNEO, 2004, p. 45 – 46).

Observa-se, assim, o quanto precisamos avançar e contemplar outras alternativas para os sistemas educacionais, buscando inserir na prática outros olhares, ações e entendimento de novas concepções sobre o papel da escola, do ser humano, do processo de formação, de avaliação e de sociedade. O diálogo entre esses elementos que compõem a estrutura educacional precisa ser potencializado e ampliado com a prática dos professores que, por sua vez, precisam de subsídios para promover está rearmada pedagógica, epistemológica e conceitual, reconhecendo, assim, a relevância da educação humanizadora, o que acreditamos ser viável com a construção, proposição e desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem saber do cotidiano da escola e saberes dos professores (NÓVOA, 1995, 2002, 2012).

Ao acolhermos esta perspectiva como viável e necessária, reconhecemos que, na prática, os professores necessitam de projetos, programas formativos que estejam integrados às suas necessidades e se estabeleçam de forma contínua, comprometida e com práticas capazes de instigá-los a acolher outras experiências que se

desdobraram em novas práticas. Neste sentido, a mobilização e desestabilização dos professores são movimentos que devem ocorrer para que eles possam acolher e vislumbrar outros horizontes, promovendo, assim, a “[...] inter-relação dos saberes assumidos como científicos. Não se trata de afirmar uns ou negar os outros, e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua” (CANDAU, 2016b, p. 26).

Alargam-se, assim, as expectativas a respeito de como pensar a formação continuada como ação que mobiliza para a inclusão e acolhimento de elementos da educação humanizadora, dentre eles evidenciando o compromisso ético, cultural e o comprometimento com a valorização dos diferentes saberes, o que pode contribuir para maior aproximação e significação entre o conhecimento científico e o contexto em que os professores estão inseridos, discutindo, assim, questões do seu entorno.

Neste sentido, a concepção de saberes que configura o saber do professor é essencial para compreender o desempenho de cada um no campo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola, pois, como argumenta Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, é um saber oriundo da formação profissional (adquiridos nas instituições de formação de professores); do conhecimento da tradição cultural; curriculares (advindos de programas escolares) e das experiências de seu trabalho no seu cotidiano. Estas são algumas das condições para que o professor coloque em prática elementos que favoreçam uma formação na perspectiva humanizadora, em que considere o aluno como um ser humano em suas múltiplas dimensões.

Fávero e Tonieto (2010, p. 56) reconhecem este processo como a constituição do ser, defendendo que “o ser humano está em permanente formação ou construção. Nunca estamos plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente” e isto nos caracteriza como seres aprendentes e capazes de contribuir para propor novas ações diante daquilo que tem requerido ser modificado como, por exemplo, o cotidiano escolar, a formação, as práticas pedagógicas, o que implicará em novas formas de ver e fazer educação.

Esta complexidade que emerge da constituição dos seres humanos, associada à necessidade de pensarmos outras

possibilidades de fazer educação para sociedade tem sustentado a função da formação continuada para a profissão docente, ampliando a compreensão em torno das relações formativas e o desenvolvimento da identidade profissional do professor, alicerçada principalmente por processos de reflexão, de libertação e da ação como prática da educação humanizadora (FREIRE, 1996). É nesta esteira de novas descobertas que se reflete sobre o cuidar e propagar o conhecimento capaz de tornar o ser humano crítico, reflexivo, autônomo diante do contexto em que se situa.

Desta forma, pensar e propor a formação continuada numa perspectiva da educação humanizadora é uma prática de liberdade, de autonomia e empoderamento de professores diante um contexto político e constitui-se em um caminho a ser trilhado buscando desvelar possibilidades outras de voltar a olhar a escola, o professor e a educação como protagonistas da formação de um sujeito crítico, participativo, capaz de interferir e tornar o espaço em que vive em lugar de convivência social harmoniosa, ética, inclusiva, que olhe e acolha a todos em suas diferentes e diversas formas de vir a ser.

Para tanto, consideramos ser necessário resgatar a função social do professor, instigando o seu desenvolvimento crítico, reafirmando a profissão docente como compromisso de formação e de práxis (NÓVOA, 2019), bem como, buscando a articulação com políticas públicas que de fato priorizem a educação como projeto de estado que favoreça transpor o fosso entre o real e o ideal, da dicotomia entre teoria e prática da utopia entre o dito, o pretendido e o feito.

A educação e o papel do professor numa perspectiva de educação humanizadora

Se almejamos uma escola e, por conseguinte, uma educação que promova processos pedagógicos na perspectiva da educação humanizadora, precisamos considerar que as relações que se estabelecem neste espaço precisam integrar as diferentes culturas, etnias, crenças e orientações sexuais, acolhendo toda a diversidade em um mesmo ambiente. A educação humanizadora apresenta-se, neste sentido, como aquela onde se consegue acolher, reconhecer e

incluir os alunos com seus modos de vida, suas diferenças e similitudes.

Este projeto de escola e educação transpõe e avança para além daquilo que observa-se atualmente, seja no contexto escolar, seja na sociedade onde vislumbramos recorrentes práticas alicerçadas no discurso do ódio, da intolerância (manifestada em suas múltiplas possibilidades), marcada pelo preconceito, exclusão, marginalização e, em especial, por um processo educacional voltado para a formação técnica e para o mercado de trabalho, desconsiderando as desigualdades socioeconômicas, entre tantos outros motivos que distanciam-se da prática da equidade.

A educação humanizadora, nesta perspectiva, indica uma relação de afetividade, acolhimento e cumplicidade na relação aluno-professor. Deste modo, é preciso que ocorra uma troca de experiência afetiva, onde o docente tem de se sentir responsável por seus alunos, isto contribuirá para que se crie um laço de familiaridade em sala de aula, desenvolvendo, assim, um papel de facilitador de aprendizagem (STRIEDER, 2002). Processo este que vem sendo abandonado dadas as relações de competitividade, da busca de resultados e também pelo momento histórico vivenciado, marcado pelo conservadorismo e por uma política (ou falta dela) de educação incapaz de articular a apropriação de conhecimentos científicos e a formação humana.

Strieder, Lago e Eidt (2017, p. 1242) corroboram, enfatizando que

Amparada no paradigma da racionalidade instrumental, a cultura escolar, focada em programas unidirecionais de desenvolvimento tecnocientífico, em estreita associação com uma ciência simplificadora e fragmentadora, persiste contribuindo para a construção de ideários formativos e sociais que desconsideram a complexidade das realidades, a complexidade dos contextos sociais, da ética e da política, bem como da condição humana.

O olhar de Strieder, Lago e Eidt (2017) vem ao encontro da discussão e ilustra o momento presente, em que vislumbramos a

educação estar a serviço de um projeto político desconexo com a realidade brasileira, e que vem contribuindo apenas para aumentar as desigualdades, mazelas e o fosso social existente, e que busca, ainda, imprimir um modelo de educação cívico-militar, escola sem partido ou mesmo o *homescholling*. Estes, entre outros aspectos já mencionados anteriormente, se constituem em fortes ataques a educação brasileira, contribuindo ainda mais para aumentar a barbárie em curso e, assim como defende Saviani (2020),

[...] fica evidente a necessidade de se organizar um amplo e consistente movimento de resistência contra o governo ilegítimo e antipopular de modo geral e, especificamente, no campo da educação. Cabe, pois, advogar a resistência ativa que implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo ilegítimo, antipopular e antinacional; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado (SAVIANI, 2020, p.20-21)

Em meio a esse cenário, em que faz-se necessário a resistência coletiva e propositiva como defende Saviani (2020), observamos acentuarem-se as fragilidades, insegurança, instabilidade e vulnerabilidades, que aliadas às reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais, ressaltando-se aqui para exemplificar a implantação do novo ensino médio e da BNCC, tem corroborado com a urgência em pensar um projeto de educação mais próximo a realidade e aos desejos dos brasileiros. Isto é plausível de ocorrer através da mobilização popular e processos de formação continuada que se constituam em espaços democráticos de reflexão, mas, para isso, Imbernón (2010, p. 47) defende que é preciso abandonar o conceito e as práticas tradicionais de formação continuada e defende “[...] modalidades que ajudem os professores a

descobrir a sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisitá-la e destruí-la ou construí-la de novo”.

O professor, neste contexto, estará em constante processo de reflexão sobre as dificuldades emergentes do “chão da escola”, potencializando sua prática e ampliando a compreensão da realidade que, para Nóvoa (2019), se caracteriza como um processo de metamorfose que “acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar” (NÓVOA, 2019, p. 11). Este processo permite aos professores articular novas discussões que favoreçam pensar e propor ações, dentre elas partir dos interesses dos alunos (sem absolutizá-los) e do entorno da escola, almejando uma educação mais compreensiva, significativa, acolhendo a subjetividade e o conhecimento científico como possibilidade para o processo formativo, o que, de fato, consideramos ser viável e imprescindível se desejamos uma sociedade e uma educação com novas perspectivas sociais, culturais e humanas.

Este potencial gerador de novas perspectivas, instigado pelos processos formativos, se potencializa quando se estruturam e dinamizam ações que acolham as vivências e experiências docentes, produzindo, assim, novos elementos mobilizadores e criativos para a prática de professores, fornecendo-lhes subsídios para que eles possam firma-se em resistência frente às investidas de desmonte e desvalorização da educação.

Assume-se, assim, a concepção de formação continuada como processo contínuo de empoderamento, do desenvolvimento e da identidade profissional, superando a ideia da atualização, da capacitação, da transmissibilidade de informações tão presente atualmente, o que para Gatti (2017, p. 722) “envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”, visto que somos constantemente desafiados e provocados a dar conta de situações para além do processo de ensino e aprendizagem. Nóvoa (2002, p. 27) afirma que “existem situações conflitantes em que os professores se veem obrigados a resolver, com isso, é preciso

que o mesmo possua: competência, capacidade de desenvolvimento reflexivo, entre outras”, o que requer que sejam criados e recriados métodos e estratégias de trabalho, com diferentes olhares e intencionalidades, mas ressonantes e significativos para a formação humana.

Este é um dos desafios atuais, transformar as experiências e vivências em subsídios que favoreçam a libertação dos seres humanos que encontram-se inseridos em uma sociedade cada vez mais individualista, pois, como defende Morin (2001, p. 47), “à educação trata-se de transformar as informações em conhecimentos e de transformar o conhecimento em sapiência”.

Deste modo, é necessário que o professor seja crítico, dinâmico e tenha consciência de classe e de seu papel, desafie e estimule seus alunos a refletirem sobre questões econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas, de formação humana, para que eles sejam capazes de compreender a realidade em que estão inseridos, provocando e promovendo as transformações e mudanças a partir da escola. Concordamos assim com Candau (2016, p. 316), ao destacar que

[...] estamos chamados/as a reinventar a escola, o que supõe desconstruir o formato dominante e construir uma maneira outra de concebê-la, em que o reconhecimento das diferenças como vantagem pedagógica, a curiosidade epistemológica, a criatividade, a interdisciplinaridade, o exercício da cidadania e a construção coletiva sejam componentes fundamentais.

Desta maneira, a datar de uma perspectiva humanizadora, a prática no contexto escolar precisa associar teoria e prática, desconstruir e reconstruir práticas e concepções, considerando não apenas os conhecimentos específicos dos componentes curriculares, mas atuando de forma mais crítica, provocando a curiosidade dos alunos, promovendo interlocuções e diálogos com contribuições das dimensões humanas, sociais, culturais, instigando a reflexão, perspectivando por mudanças e transformações sociais.

A relação que se estabelece entre a educação na perspectiva de humanização e formação continuada se fundamenta e se sustenta

com vistas a formação dos cidadãos críticos, criativos e conscientes, que se encontram determinados a lutarem por uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e sustentável.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade, se faz cada vez mais urgente na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2006, p. 17).

A manifestação de Freire (2006) remete a alguns dos desafios encontrados na educação, sendo que: educar para transformar requer uma quebra de paradigmas que se fazem presentes há muito tempo, como a própria cultura da formação como uma extensão da formação inicial ou de atualização e, ainda, a própria dicotomia entre a percepção dos professores sobre sua ação diante de suas intencionalidades e representações sociais. Assim, busca-se provocar no sujeito a consciência de sua realidade e do seu posicionamento na sociedade, que por meio da reflexão, pode ser modificada.

Deste modo, para se alcançar uma educação que englobe as indagações propostas até aqui é essencial que se desenvolvam proposta de formação colaborativa, reflexivas e de diálogo entre os pares, articulando nexos com questões amplas do sistema educacional, uma vez que ele permite não somente a troca de ideias e informações, mas um espaço de construção, projeção e sistematização de conhecimento e delineamento de práticas e novas ações que possibilitem transpor barreiras e o enfrentamento aos diversos desafios que se apresentam.

Por fim, reconhecemos que na materialização da ação do professor em seu cotidiano na sala de aula, isto é, o que acontece na prática, encontramos as transformações esperadas. Assim, o professor, no exercício permanente da observação, da crítica, da ação e da avaliação, ética e política, é capaz de proporcionar às novas gerações os subsídios para que estas possam destacarem-se e constituírem-se imbuídas pelo respeito, desafiando-se e reconstruindo-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos como a formação continuada de professores na perspectiva humanizadora pode contribuir para o sistema educacional, evidenciamos algumas considerações que favorecem estabelecer indicativos para qualificar estes processos. Dentre eles, reconhecemos a importância de uma leitura crítica e reflexiva sobre o momento histórico em especial a partir 2015, com os impactos e efeitos devastadores em vários setores da sociedade, dentre eles, a educação que saiu ileso, sofrendo profundas rupturas, retrocessos e estagnação.

Observa-se que a educação foi severamente atacada, negligenciada e desrespeitada com o início do processo antidemocrático de impeachment em 2015, momento também da aprovação da resolução com a mudança das diretrizes da formação de professores, e com o processo de implantação da BNCC e o Novo Ensino Médio, gerando assim outros desdobramento no contexto educacional a partir da efetivação do golpe antidemocrático.

Na mesma direção as atrocidades observadas, acentuaram-se a partir de 2018, com sucessivos desmontes e afrontas a educação, com cortes de verbas no ensino superior para pesquisa, para produção de ciência e conhecimento, sendo a educação pública severamente questionada sobre seu papel. Percebemos, também, emergir uma proposta de educação básica voltada a atender os interesses do mercado de trabalho, e nesta toada, quase que extirpando do currículo os componentes das ciências humanas e sociais, e por conseguinte, vimos expandir-se Brasil a fora a implantação das escolas cívico-militares.

Não obstante ao obscurantismo observado, a Pandemia Covid-19 em 2020, e por consequência o ensino remoto, evidenciaram as inúmeras mazelas sociais e educacionais existente, momento também, que vislumbramos o negacionismo sobre a eficiência das vacinas contribuir para desprezar a educação e a ciência. Ainda, no curso das perversidades, vimos a tentativa de instituir o *homescholling* e também nascer em 2019, uma nova resolução com as diretrizes para formação inicial e continuada de professores

totalmente desconexa com a realidade de nosso sistema e das demandas educacionais.

Estas, entre tantas outras formas, representam alguns dos ataques à educação que têm corroborado para pensar a formação continuada na perspectiva humanizadora como um contraponto capaz de fornecer os subsídios e a resistência necessária.

Neste sentido, a formação continuada pensada a partir da perspectiva da educação humanizadora poderá contribuir para de forma prospectiva, administrar tensões, incongruência, e desafios que emergem da docência, do contexto educacional, social e político, concatenando conhecimentos que abrangem ética, cidadania, valores humanos, articulando-se com as especificidades dos conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade e das relações que se dinamizam em seu espaço circundante, através de processos formativos que contribuam para a práxis dos professores.

Este empoderamento teórico e crítico alicerçará práticas voltadas a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, pois diante de incertezas e desafios, há sempre a possibilidade de outros futuros. Para tanto, precisamos mergulhar nos ensinamentos que a história nos coloca e compreender que nem tudo se esgota com o imediatismo, ao passo que reconhecemos que é preciso avançar e olhar para frente, contemplando elementos subjetivos, constituindo assim, a base para resistência como uma manifestação da construção histórica, que busca colocar-se em defesa da educação como um direito e como uma prática humana.

Por fim, idealizar a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora, é esperar e lutar por uma escola e educação que interseccione contribuições do contexto social e do cotidiano escolar, articulando momentos de reflexão, de organização, de produção de conhecimento e meios capazes de sensibilizar os professores a desenvolverem uma postura crítica diante das emergências percebidas atualmente, como aquelas que surgirão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. da C. C. de. **Implicações da formação continuada para construção da identidade docente profissional**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Nacional da ANPEd, 2006.

AGUIAR, A. da S. M.; DOURADO, F. L. BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**. v. 13, n. 25, p.33-37, jan./mai. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 27, p.669-684, set./dez. 2019.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 33-41, mar. 2014.

CANDAU, V. M. F. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n. 2, p.298-318, ago/dez. 2016a

CANDAU, V. M. F. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p.15-34, jan./mar. 2016b.

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

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, maio 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, São Paulo, Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. E-book (208 p.). ISBN: 978-85-53111-28-2.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. Vitória, v. 18, n. 35, p.11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1106, out./dez. 2017.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro, Joaçaba**, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, 2020, e020063

STRIEDER, R. **Educação e humanização: por uma vivência criativa**. Florianópolis: Habitatus, 2002.

STRIEDER, R.; LAGO, C.; EIDT.; P. Complexidade e experiências formativas. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1240-1259, out/dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.