

Desenvolvimento Profissional e Epistemologia da Práxis: perspectivas para a Inovação Pedagógica

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9829>

Gislene Francisconi de Costa¹, Graziela Giacomazzo²

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou analisar como os princípios da epistemologia da práxis, aplicados ao desenvolvimento profissional de professores podem contribuir para promover a inovação pedagógica em cursos profissionalizantes. A pesquisa-ação foi realizada no contexto de uma Instituição Educativa no Sul do Brasil que promove a inserção de jovens em situação de vulnerabilidade social no mercado de trabalho. Participaram dos encontros formativos sete professores que atuam nos cursos profissionalizantes desta instituição. A estrutura analítica da pesquisa foi constituída a partir de três dimensões: Trabalho; Teoria e Prática; e Inovação, as quais foram marcos organizativos dos encontros formativos. Conceituam-se formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional e a epistemologia da práxis enquanto perspectiva formativa para a inovação pedagógica. A pesquisa evidencia que a epistemologia da práxis supera o reducionismo entre teoria e prática e, quando o professor compreende esta dimensão, o seu desenvolvimento profissional e pessoal reflete suas ações pedagógicas e sua posição no mundo que podem ser transformadoras da realidade em que está inserido, nesse contexto encontram-se as possibilidades para inovação pedagógica.

Palavras-chaves: Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional, Epistemologia da Práxis, Inovação Pedagógica.

Professional Development and Epistemology of Praxis: perspectives for Pedagogical Innovation

Abstract: This article presents the results of research that sought to analyze how the principles of praxis epistemology, applied to the professional development of teachers, can contribute to promoting pedagogical innovation in professional courses. The action research was carried out in the context of an Educational Institution in the South of Brazil that promotes the insertion of young people in situations of social vulnerability into the job market. Seven teachers who work on professional courses at this institution participated in the training meetings. The analytical structure of the research was constituted from three dimensions: Work; Theory and Practice; and Innovation, which were organizational milestones of the training meetings. Continuing training is conceptualized from the perspective of professional development and the epistemology of praxis as a training perspective for pedagogical innovation. The research shows that the epistemology of praxis overcomes the reductionism between theory and practice and, when the teacher understands this dimension, his professional and personal development reflects his pedagogical actions and his position in the world, which can transform the reality in which he is inserted. In this context, there are possibilities for pedagogical innovation.

¹ Mestra em Educação (Universidade do Extremo Sul Catarinense). Gestora de Inovação e Criatividade no Bairro da Juventude dos Padres Rogacionistas - Bairro da Juventude dos Padres Rogacionistas. Orcid : <https://orcid.org/009-007-0478-2854>

² Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Docente Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade do Extremo Sul Catarinense). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7232-8492>

Keywords: Teacher Education, Professional Development, Epistemology of Praxis, Pedagogical Innovation..

Introdução

Neste artigo apresentam-se resultados de uma pesquisa que buscou analisar como os princípios da epistemologia da práxis, aplicados ao desenvolvimento profissional de professores podem contribuir para promover a inovação pedagógica em cursos profissionalizantes. A pesquisa-ação foi realizada a partir de uma proposta de formação em uma Instituição Educativa no Sul do Brasil que promove a inserção de jovens em situação de vulnerabilidade social no mercado de trabalho. A educação que está diretamente ligada ao mercado de trabalho também se utiliza do discurso referente ao conceito de inovação. Para Cruz e Bizelli (2015, p. 81), “A inovação busca atender de forma direta e indireta aos interesses da indústria capitalista, da economia, da política e cada vez mais essa inovação está nos lares, nas escolas, nas universidades”. A formação continuada é um espaço de reflexão individual, mas também coletivo, que contribui para uma ampliação da leitura de mundo, no qual os professores terão condições de compreender a complexidade dos problemas que hoje se colocam na escola, pois exige deles cooperação, reflexão, olhares multidimensionais e atitude de investigação para a ação e na ação (Alarcão, 2001).

Este artigo se organiza a partir desta introdução apresentando na sequência as perspectivas conceituais teóricas sobre o desenvolvimento profissional como perspectiva formativa dos professores, a epistemologia da práxis e a inovação pedagógica interrelacionadas. Posteriormente tem-se a metodologia e após são apresentadas as três categorias de análise, que são: Trabalho; Teoria e Prática, que subsidiaram a categoria Inovação que objetivou produzir conhecimento a partir de reflexões sobre Inovação Pedagógica. Na sequência tem-se a conclusão e as referências.

Desenvolvimento Profissional e a Formação de Professores

A década de 1990 foi marcada não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, pela criação de vários documentos oficiais, leis e diretrizes que contribuíram para a reforma educacional (Moraes, 2003). Para o senso comum, esse movimento foi visto como positivo, pois trazia em seu texto algumas palavras como: profissionalização, competência, qualidade, mérito e produtividade, “o vocabulário, muito veiculado, tem

tido pouco discutido no debate recente sobre formação de professores” (Shiroma, 2003, p. 61).

Tardif (2013) descreve que a temática da profissionalização docente se insere na preleção internacional desde 1980, quando domina o discurso reformista internacional no ensino e treinamento de professores de educação básica obrigatória. Em seus textos, apresenta que ainda hoje existem duas formas de entendimento por parte de alguns professores e da sociedade, sendo que muitos escolhem ser professores porque se sentem vocacionados e outros porque entendem o magistério como trabalho. Para Shiroma e Evangelista (2018, p.01), a profissionalização docente:

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes.

O desenvolvimento profissional e a formação docente traduzem o elo entre a formação do professor, a profissão e a construção de sua identidade como educador quando assume seu trabalho docente. Para Nóvoa (1995), o desenvolvimento profissional precisa passar pela pessoa do professor, pelo desenvolvimento profissional do professor e pela organização em que atua. Segundo o autor, desenvolvimento pessoal é produzir a vida do professor, lembrando que essa formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Zeichner (2008) descreve que o conceito do professor reflexivo é reconhecer a prática de bons professores, o que Schön (1992) denominou de “conhecimento na ação”. Para o autor, o professor reflexivo se forma em três conceitos centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Ser um professor reflexivo exige conhecer seus alunos e se conhecer enquanto pessoa, que reflita sobre sua vida profissional e pessoal, procure conhecer a realidade em que seus alunos estão inseridos, reflita sobre sua prática diária e sobre a realidade da sala de aula, sobre a organização de que faz parte e, principalmente, tenha consciência do seu papel social enquanto profissional da educação. O professor que tem consciência da sua formação continuada é humanista, ou seja, sua ação pedagógica identifica-se logo com os alunos, onde orienta no sentido da humanização de ambos, neste sentido, os homens são seres criadores e transformadores em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente aos bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (Freire, 2016).

Epistemologia da Práxis e Inovação Pedagógica

A epistemologia das práxis não pode ser analisada superficialmente, pois não se constitui apenas de uma simples relação entre teoria e prática. Para Konder (2018, p. 123) “a teoria é um momento necessário das práxis; e essa necessidade não é luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. Neste sentido a práxis é uma atividade desenvolvida por um sujeito mais livre e consciente que torna a atividade mais humana, onde a atividade precisa da teoria. Segundo Vázquez (1977, p. 5), a práxis pode ser identificada como “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”. Nesse sentido, muitos aspectos devem ser considerados, em que a práxis, dentro de uma perspectiva extensa, é impulso para a transformação.

Considerando a capacidade de transformação do homem sobre a natureza e o meio social, entendemos que a práxis não responde por si mesma sem estar associada a outro contexto. Vázquez (1977, p. 8) traz o pensamento de que a reflexão sobre a destruição da atitude própria à consciência comum revela que está “é condição indispensável para superar toda consciência mistificada das práxis e a acender a um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática homem”. O autor defende que somente dessa forma se poderá unir pensamento e ação. Ou seja, para que a práxis seja entendida, faz-se necessário ultrapassar os limites da consciência comum, a práxis não é apenas a prática, mas algo superior que promove transformação. Para Vázquez (1977, p. 185), “Toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A atividade humana que se manifesta no trabalho desenvolvido pelo homem, seja na criação artística ou em uma práxis revolucionária, será sempre adequada a cumprir objetivos e essa ação executará uma atividade cognitiva.

A práxis reflexiva é construída sobre a reflexão das práticas, em que se cria uma consciência das práxis. Para Vázquez (1977, p. 329), a prática somente é transformadora quando for revolucionária, ou seja, “só os homens podem destruir o que eles mesmos criaram para abrir caminho a uma nova criação”. Dessa forma, o homem não é passivo, pois não fica somente com uma concepção teórica ou com práticas sem objetivo, mas muito além, consegue ter consciência de que a práxis é autoconsciência da prática, pois mesmo aparentemente próximas podem estar distantes.

Nesse ínterim, é relevante o homem conseguir fazer conexões com o passado e com o futuro, “produto de uma práxis anterior que se convertem por sua vez, em matéria de uma nova práxis, como os materiais já preparados com que trabalha o operário ou com que cria o artista plástico” (Vázquez, 1977, p. 195). O autor ressalta ainda que as transformações passam pela reflexão, em que o homem se entende como detentor de conhecimento e transformador do meio em que está inserido, mesclando produção com criação. Podemos entender que, na prática produtiva, o trabalho é dividido entre duas funções: o trabalho artesão e as máquinas. Conforme Vázquez (1977, p. 248), “o homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade”, todavia a prática criativa nem sempre é transformadora da realidade, mas sim reprodutiva de algo já construído anteriormente.

Para Pinto (1985, p. 69), “a epistemologia representa a teoria da ciência” e, nesse sentido, a concepção de epistemologia da práxis é trabalhada para além do reducionismo entre teoria e prática, mas muito além, pois por meio da epistemologia da práxis pode-se assumir o ponto de partida para o desenvolvimento profissional docente que está totalmente ligado à forma como os professores se reconhecem como pessoas, seu posicionamento na sociedade, a forma como se constituem historicamente e socialmente.

Para Vázquez (1977, p.5) “a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”. Assim a epistemologia da práxis tem um sentido ontológico, pois o homem objetiva seu trabalho sobre a natureza, promovendo transformações no meio e na sociedade em que está inserido por meio da práxis e, quando o profissional consegue ter esse entendimento, o seu fazer pedagógico, além de ter intencionalidade em desenvolver aprendizagens significativas, também promove inovações pedagógicas que transformarão o meio onde estão inseridos.

Segundo Saviani (1995, p. 30) a ideia de inovação permitirá que o professor questione e reflita sobre sua ação, neste sentido, o autor escreve “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades”. A inovação educacional passa pela reflexão da ação educativa, em que desenvolverá estratégias pedagógicas para possibilitar uma educação que seja cheia de sentido e significados para todos os envolvidos. Freire (2016, p. 39) destaca que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”, ou seja, que o professor possa transformar sua prática a partir da reflexão, considerando o coletivo, que sua ação não seja construída isoladamente, mas considere o outro, colocando-se também na posição de aprendente. Para Cunha (2008, p.

29), “Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação”. Segundo a autora, a inovação é uma ação humana sobre o ambiente ou meio social e, nesse sentido, a inovação pedagógica que acontece na escola é fomentada por meio de projetos e ações que transformam esse espaço em um ambiente democrático, atrativo e estimulante para a aprendizagem.

O homem está ontologicamente ligado às transformações do mundo social, em que exercer sua cidadania “é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2016, p. 67). Assim, a inovação enquanto produção humana no âmbito educacional deve ter sua base epistemológica apoiada no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente, ou seja, a ciência que se opõe às clássicas divisões entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade.

Para Veiga (2003, p. 274), “Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade”. Nesse sentido, produzir inovação pedagógica é a ação do homem de forma reflexiva, consciente e transformadora sobre a realidade em que está inserido. Que vem ao encontro do pensamento de Imbernón (2016, p. 187), “consideramos os professores como peça fundamental de qualquer processo que pretenda uma inovação verdadeira dos elementos do sistema educacional”, sendo assim, os professores precisam ser valorizados em sua profissão, e receber estímulo para perceber que seu desenvolvimento profissional é um benefício para si, para a sociedade e para que sua prática seja levada para novas situações que promovam inovações pedagógicas.

A inovação pedagógica, segundo Imbernón (2011, p. 24), “deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos da profissão”. O autor lembra que a inovação pedagógica sem a participação dos professores não é verdadeira e, por vezes, é algo que foi construído dentro de uma hierarquia que gera uma mudança técnica ou terminológica, o que não gera inovação nas instituições em que os professores atuam, mas sim mudanças prescritas. Dessa forma, os conceitos de inovação e de desenvolvimento profissional estão intimamente ligados, pois promovem reflexões sobre a prática pedagógica, objetivando sua ressignificação. Nesse sentido, a formação continuada de professores não pode ser negligente ou superficial, em que pesem os aspectos salariais, as relações de trabalho e os espaços físicos estruturados para atuação devem ser considerados. Veiga (2003, p. 275) ressalta que: “A inovação é produto da

reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo”. Assim, a inovação pedagógica perpassa pelo coletivo constituído por: professores, coordenadores, equipe gestora, demais profissionais, alunos e pais ou responsáveis, dado que o professor precisa estar inserido em todas as etapas de construção do projeto de inovação.

Metodologia

A presente pesquisa se orientou pelos pressupostos da abordagem qualitativa, caracterizada por uma pesquisa-ação, a partir de uma proposta de formação continuada de professores em uma Instituição Educativa no Sul do Brasil que promove a inserção de jovens em situação de vulnerabilidade social no mercado de trabalho. A escolha da pesquisa-ação como abordagem metodológica foi motivada por sua capacidade de promover mudanças práticas e melhorias diretas no contexto em que é aplicada.

Os sujeitos participantes da pesquisa-ação foram sete professores da Educação Profissional da Instituição, quantitativo total de professores deste segmento, todos voluntários, que assinaram a anuência de participação de acordo com o termo esclarecido. A coleta de dados foi realizada em três encontros formativos, com duração de duas horas cada, realizados semanalmente e previamente agendados com a coordenação da instituição e com os professores. A temática da inovação pedagógica foi demandada pela coordenação. Todos os encontros foram realizados nas dependências da Instituição.

Na coleta dos dados, foram utilizados como instrumentos as rodas de conversa, registros, gravações e produções coletivas. O primeiro encontro foi intitulado Trabalho, o segundo Teoria e Prática, e o terceiro e último abordou a dimensão Inovação, que também foram as categorias de análise.

Resultados e Discussão

Apresenta-se neste artigo o resultado e as discussões decorrentes das categorias de análise Trabalho e Teoria e Prática, que subsidiaram a categoria Inovação que objetivou produzir conhecimento a partir de reflexões sobre Inovação Pedagógica. As categorias emergiram do contexto da pesquisa, de acordo com o problema e a metodologia adotada, portanto não foram *a priori*. Este foi o terceiro e último encontro

em que foi apresentado aos professores todo material oriundo dos encontros formativos anteriores e do Projeto Político Pedagógico da Instituição previamente preparado pelas pesquisadoras, no qual o objetivo foi mobilizar o grupo a refletir e construir no coletivo. Nessa perspectiva, foram convidados a discutir em grupo e provocados para que no coletivo propusessem ações para a inovação, que serão apresentadas a seguir: Em **Inovação na formação para o exercício da docência**, foi apresentado um relato oriundo dos encontros anteriores e os professores refletiram, discutiram e propuseram uma ação para a inovação:

Acreditamos que ao final de cada ano letivo a coordenação pedagógica, juntamente com coordenação geral possam realizar uma reunião para discutir com os professores de cada setor temas para serem trabalhados no ano seguinte no calendário de formação. Gostaríamos de propor temas, de ter mais espaço para atividades que são necessidades de cada setor e que disponibilize recurso financeiro para cursos de aperfeiçoamento referente as nossas áreas, por isso, são importantes a participação da coordenação geral (Professores).

Podemos perceber que os professores trazem em suas falas a necessidade de construir junto com as coordenações o calendário de formação continuada, segundo Imbernón (2009, p. 60), “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas e práticas”, para o autor, esse espaço formativo propicia aos profissionais o desenvolvimento de habilidades individuais e do grupo, em que novos conceitos são explorados, estudados e compartilhados. Nesse sentido, os processos de reflexão coletiva colaboram com os compromissos institucionais, para que os professores impulsionem uma nova cultura de formação.

Segundo Soares (2021, p. 114), “as equipes administrativa, operacional e pedagógica devem estar alinhadas de modo que todos possam ter ciência daquilo a que a escola se propõe”. Quando o processo de formação continuada é construído com e para o coletivo, a inovação institucional vai emergir do grupo.

Na categoria **Inovação nas relações entre ser professor e ser humano** foi apresentado um texto do Projeto Político Pedagógico, no qual está descrito que:

A prática pedagógica do ensino profissionalizante é baseada em uma concepção histórico-cultural que parte da leitura da realidade, valorização de todos os tipos de conhecimentos, busca de crescimento, conquista da verdade, da cidadania e da humanidade, assim enfatiza: O instrutor como mediador do conhecimento, promovendo avanços no desenvolvimento individual (PPP, 2020).

Após reflexões e argumentações, o grupo de professores propôs a construção de um plano de carreira para os profissionais, visando à inovação nos processos pedagógicos:

Não existe definido por parte da Instituição metas para serem alcançadas, benefícios para aqueles que fazem o seu melhor e não estamos falando só de salário, mas de ações simples, como por exemplo bolsas de estudos, custeio de cursos... (Professores).

Quando os professores solicitam um plano de carreira, entendemos que essa ação está interligada à primeira proposta de formação continuada, uma vez que os professores citam bolsas de estudos ou pagamento de cursos. Entendemos que estão pensando como se desenvolver profissionalmente para colaborar com os processos pedagógicos. Conforme Imbernón (2009, p. 70), “o professorado, como todo coletivo integrado por seres humanos, constitui um grupo definido sujeito a múltiplas influências”. Nesse sentido, quando o professor está estudando, querendo participar de cursos, esse profissional estará se desenvolvendo profissionalmente, assim as inovações pedagógicas surgiram da reflexão sobre as práticas no exercício da profissão docente.

Na categoria **Inovação: ser professor no Nome da Instituição**, o grupo de professores analisou um relato e parte de um texto do Projeto Político Pedagógico:

Teve um ano que criei um grupo de monitores na turma para ajudar os que tinham dificuldade, mas não foi legal e deixou quem não sabia envergonhado. Essa técnica me ensinou que eu tenho que ouvir mais, deixar os alunos falarem e darem ideias de como resolver os nossos problemas. Eles gostam muito das aulas práticas, por isso, hoje eu trabalho a matemática na oficina, no maquinário, eu divido eles em equipes e vou dando tarefas, fico orientando e eles tem que fazer relatórios que oriento as equipes para que a cada aula seja uma pessoa diferente a escrever, isso parece difícil, mas para mim se tornou um processo simples (Professor F).

Com relação ao tipo de educador da Instituição, consideramos que ser professor é ter a possibilidade de exercer influências positivas sobre o educando, evitando os caminhos que possam comprometer a sua integridade física e mental (PPP, 2020).

Esse foi um ponto que gerou muitas discussões, pois, segundo os professores, além da prática apresentada, puderam lembrar e refletir sobre o tipo de educador que a documentação pedagógica da Instituição apresenta. Freire (2002, p. 52) descreve “gosto de ser gente porque, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, não se faz no isolamento, isenta da influência”, assim, quando os professores analisam o relato, constatam que sua prática pedagógica sofre influências sociais. Desse modo, a ação proposta foi:

Construir um projeto junto com cada professor de cada curso, orientação pedagógica e psicóloga, onde sejam realizadas rodas de conversas mensais com cada turma, deixando os alunos falarem sobre assuntos referente aos cursos, mas também referente as suas vivências (Professores).

Esse movimento no coletivo pode auxiliar a superar a consciência ingênua, a partir do que cada um poderá ter a ciência de sua inclusão no mundo e o indivíduo se colocará em busca para mudanças em sua vida. Nesse sentido, o trabalho pedagógico está totalmente ligado à prática social. As rodas de conversa poderão não apenas auxiliar os professores a entenderem seus alunos, mas a aprenderem com eles e a ajudá-los a pensar mais, fazer mais, ser mais no mundo. Ao serem provocados para desenvolver uma ação para a categoria **Inovação nas relações entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes** da Instituição, os professores relataram que:

Estamos estudando e planejando desde julho de 2021 e agora no segundo semestre colocaremos em prática. Os conteúdos curriculares foram revistos com a participação de alunos, ex-alunos, pais/responsáveis, empresas e optamos por construir currículos mais flexíveis, onde os cursos serão trabalhados por módulos e além disso iremos ofertar disciplinas optativas, onde os alunos construirão sua trilha formativa (Professores).

O grupo de professores demonstra que o processo de flexibilização dos conteúdos curriculares passou por momentos de reflexão e ação. Ao convidarem para o diálogo outros sujeitos, demonstram que estão abertos à escuta. Nessa perspectiva, Freire (2016, p. 121) descreve que a prática problematizadora instiga os alunos a serem “investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”, ou seja, ao assumir sua trilha formativa, o aluno vai se constituindo enquanto homem em suas relações com a sociedade. A flexibilização do currículo para o grupo de professores é uma inovação no processo formativo, porém sem desconsiderar a realidade dos alunos que frequentam a Instituição.

Ao serem provocados, os professores pensaram em uma ação inovadora que considerasse a realidade dos estudantes da Instituição:

Criar no coletivo: professores, psicóloga, assistente social e nutricionista um projeto de orientações para os jovens sobre questões referentes: ansiedade, higiene, sexualidade e mundo do trabalho (Professores)

Para Vázquez (1977, p. 245), “toda vida social é essencialmente prática”, sendo assim, os professores estão de acordo com o pensamento do autor, pois estão considerando as realidades que cada alunos traz para o ambiente educacional.

A última categoria analisada foi **Inovação na formação como processo de emancipação humana no mundo do trabalho**. Os professores participantes da pesquisa demonstraram preocupação em participar ativamente do processo de emancipação humana no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a ação propositiva: “*Construir com a coordenação uma ferramenta para acompanhamento dos alunos que se formam*” demonstra que estão de acordo com o pensamento do autor:

[...] gostaríamos que a Instituição tivesse uma ferramenta de acompanhamento desses alunos, poderia ser por uns cinco anos, que pudéssemos saber onde está trabalhando e estudando...Com esta ferramenta poderíamos propor cursos noturnos de qualificação para os que já estão formados e querem trabalhar de forma autônoma (Professores).

Para Vázquez (1977, p. 331), “ o social não é produto dos indivíduos; pelo contrário, os indivíduos é que são um produto social”, dessa forma, os homens, independentemente do grau de consciência quanto às relações que constroem entre si, ou com o mundo do trabalho, e independentemente também da classe social, são resultados de vontades e da sua consciência. Nesse sentido, os professores demonstraram que refletem sobre sua prática e têm clareza do papel social que o exercício da sua profissão exige. Todas as ações propostas para a inovação estão voltadas para as relações humanas e sociais, enquanto a aquisição sistemática da experiência humana (práxis transformadoras) por incorporação e não reprodução técnica instrumental de modelos e metodologias ditas inovadoras.

Considerações finais

A pesquisa demonstrou que os professores participantes do estudo têm entendimento de que a inovação na educação profissional deve acontecer de dentro para fora, ou seja, não somente implantar metodologias ditas inovadoras, mas ir muito além, construir inovação a partir das suas práticas pedagógicas. O grupo demonstrou entendimento de que a sua profissionalidade está nas relações humanas e sociais. Ao problematizar o contexto da educação profissional onde atuam, mesmo compreendendo que a trajetória construída pela Instituição está diretamente relacionada à caminhada da educação profissional no Brasil, os professores demonstraram sensibilidade ao desenvolvimento humano, muito além do ensino meramente técnico.

O compromisso social com a educação foi visível em todos os encontros formativos, muitas foram as falas sobre a dificuldade de transformar a realidade social dos alunos. Segundo Konder (2018, p. 131), “na medida em que o sujeito assume a postura crítico-prática, compromete-se com o que está para nascer”. Nesse sentido, os professores demonstram que mesmo não estudando Konder, estão de acordo com o seu pensamento, pois trabalham para transformar a realidade dos alunos e contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Ao desenvolver estudos para analisar como os princípios da epistemologia das práxis aplicados ao desenvolvimento profissional de professores podem contribuir para promover a inovação pedagógica, foi possível compreender que ainda há um longo caminho a ser percorrido

para responder ao objetivo geral desta pesquisa. Segundo Imbernón (2009) os professores podem potencializar e contribuir para criar transformações sociais mediante o processo de educação com os alunos.

Os professores demonstraram acreditar que toda inovação na educação acontecerá pelo processo de reflexão de suas práxis. Ao proporem ações em conjunto com profissionais de outras áreas, demonstraram maturidade profissional e desejo de contribuir de forma transformadora no processo de desenvolvimento humano dos alunos. Nesse sentido, estão de acordo com o pensamento de Freire (2002, p. 19): “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo”. Para o autor, faz-se necessário reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados, desde modo, a história é tempo de possibilidade e não de determinismo.

A pesquisa evidencia que a epistemologia da práxis supera o reducionismo entre teoria e prática e, quando o professor compreende essa dimensão, o seu desenvolvimento profissional e pessoal reflete suas ações pedagógicas e sua posição no mundo que podem ser transformadoras da realidade em que está inserido, nesse contexto encontram-se as possibilidades para inovação pedagógica. Vale ressaltar que a Instituição onde a pesquisa foi aplicada fomenta a inovação pedagógica, e o grupo de professores atua há mais de cinco anos na educação profissional. Isso contrasta com a realidade de muitos professores no Brasil, que muitas vezes enfrentam condições de trabalho fragmentadas e sobrecarregadas.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, José Anderson Santos; BIZELLI, José Luís. Docência para o ensino superior: inovação, informação e construção do conhecimento na era digital. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 8, n. 1, p. 79-90, jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3CqMoEo>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CUNHA. Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 6). Disponível em: <https://bit.ly/3qFd9CB>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1º ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/310uUsD>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha *et al.* Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018.

SOARES, Cristiane. **Metodologias Ativas**: Uma nova experiência de Aprendizagem. 1 ed. São Paulo : Cortez , 2021.

TARDIF, Maurice. El oficio docente en la actualidad: perspectivas internacionales y desafíos a futuro. *In*: ANDERSON, Gary L. *et al.* **Políticas docentes**: formación, trabajo y desarrollo profesional. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO, 2013. p. 19-44. Disponível em: <https://bit.ly/31ULvai>. Acesso em: 15 nov. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/30q6IIH>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3nhIysz>. Acesso em: 15 nov. 2021.

Submissão: 22/10/2024. **Aprovação:** 03/12/2024. **Publicação:** 18/12/2024.