

REVISTA

# DESAFIOS

ISSN: 2359-3652

V.12, n.4, julho/2025 - DOI: 10.20873/2025\_jul\_20670

## DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE PARADIGMAS CONSERVADORES E INOVADORES

*DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TRAINING: BETWEEN CONSERVATIVE AND INNOVATIVE PARADIGMS*

*DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA: ENTRE PARADIGMAS CONSERVADORES E INOVADORES*

---

### **Lucas Lopes Pinto:**

Doutorando em Linguística e Literatura pelo PPGLIT - UFNT.  
E-mail: [lucasdopa33@gmail.com](mailto:lucasdopa33@gmail.com) | Orcid.org/0000-0002-8819-7893

### **Selma Maria Abdalla Dias Barbosa:**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT.  
E-mail: [selma.barbosa@ufnt.edu.br](mailto:selma.barbosa@ufnt.edu.br) | Orcid.org/0000-0001-6696-7845

### **Thayna Alves Santos:**

Mestranda em Ciencias e Matemática pelo PPGECIM - UFNT. E-mail:  
[thaynasantos@professor.to.gov.br](mailto:thaynasantos@professor.to.gov.br) | Orcid.org/0009-0001-0941-087X

### **Flaviana Ferreira da Silva França:**

Professora de Letras do Instituto Federal do Tocantins - IFTO. E-mail:  
[flaviana.franca@ift.edu.br](mailto:flaviana.franca@ift.edu.br) | Orcid.org/0009-0000-7628-9259

### **Debora Cristiana Alves Soares Albuquerque:**

Doutoranda em Linguística e Literatura pelo PPGLIT - UFNT.  
E-mail: [deboracristiana1@gmail.com](mailto:deboracristiana1@gmail.com) | Orcid.org/0000-0000-000-0000

### **Adalberto Pereira Torres:**

Doutorando em Linguística e Literatura pelo PPGLIT - UFNT.  
E-mail: [adalberto.torres@ufnt.edu.br](mailto:adalberto.torres@ufnt.edu.br) | Orcid.org/0000-0000-000-0000

### **Suzany Vieira Costa:**

Mestranda em Linguística e Literatura pelo PPGLIT - UFNT. E-mail:  
[suzanyvieiracosta49@gmail.com](mailto:suzanyvieiracosta49@gmail.com) | Orcid.org/0000-0000-000-0000

---

## **RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância da formação pedagógica docente, as contribuições do paradigma conservador e do paradigma da complexidade na formação contínua dos/as professores/as. Os processos formativos são essenciais para o desenvolvimento pessoal, profissional, social, político e cultural. Todavia, os paradigmas da educação na formação de educadores/as podem ser apresentados como conservador (treinos/capacitações) e inovador (complexidade). Neste último, sugere a formação continuada e integrada, proporcionado desenvolvimento profissional docente. Nossa metodologia e análise é de cunho qualitativo, ancorada em autores/as simpatizantes com a temática de formação contínua e emancipatória, como Freire (1996), Behrens (2007) e Bessa (2008). Assim, os resultados mostram que os processos formativos precisam ser desvencilhados dos moldes conservadores, de ações que apequenam a capacidade docente de encontrar novos saberes, reduzindo-os com receitas prontas, treinos programados ou mesmo com eventos de reciclagens de ensino. Tais propostas conservadoras não abarcam mais as exigências contemporâneas, pois entende-se que os paradigmas inovadores favorecem caminhos para uma educação de qualidade, proporcionando atuações pedagógicas que se aproximem da realidade escolar e do/a aprendiz, unindo teorias, práticas e pessoas, envolvendo e integrando saberes, ações pedagógicas que podem estimular o pensar, o refletir e o agir político, social e crítico.

**Palavras-chave:** Ensino Transformador; Desenvolvimento profissional; Práticas Pedagógicas; Inovação Educacional.

---

## **ABSTRACT**

*This article aims to reflect on the relevance of teacher pedagogical training, the contributions of the conservative paradigm and the complexity paradigm in the continuous training of teachers. Training processes are essential for personal, professional, social, political and cultural development. However, the paradigms of education in the training of educators can be presented as conservative (training/qualification) and innovative (complexity). In the latter, it suggests continuous and integrated training, providing professional development for teachers. Our methodology and analysis is qualitative in nature, anchored in authors who are sympathetic to the theme of continuous and emancipatory training, such as Freire (1996), Behrens (2007) and Bessa (2008). Thus, the results show that training processes need to be detached from conservative molds, from actions that belittle the teacher's ability to find new knowledge such as ready-made recipes, programmed training and teaching recycling events. Such conservative proposals no longer encompass contemporary demands, as it is understood that*

*innovative paradigms favor paths towards quality education, providing pedagogical practices that approach school reality, uniting theories, practices and people, involving and integrating knowledge, pedagogical actions that can stimulate thinking, reflection and political, social and critical action.*

**Keywords:** *Transformative Teaching; Professional Development; Pedagogical Practices; Educational Innovation.*

---

## **RESUMEN:**

*Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la relevancia de la formación pedagógica docente, los aportes del paradigma conservador y el paradigma de la complejidad en la formación continua de los docentes. Los procesos de formación son esenciales para el desarrollo personal, profesional, social, político y cultural. Sin embargo los paradigmas de la educación en la formación de educadores pueden presentarse como conservadores (formación/calificaciones) e innovadores (complejidad). En este último caso, sugiere una formación continua e integrada, proporcionando un desarrollo profesional docente. Nuestra metodología y análisis es de carácter cualitativo, anclado en autores simpatizantes del tema de la formación continua y emancipadora, como Freire (1996), Behrens (2007) y Bessa (2008). Así, los resultados muestran que los procesos de formación necesitan liberarse de moldes conservadores, de acciones que disminuyen la capacidad de los docentes para encontrar nuevos conocimientos, como recetas preparadas, capacitaciones programadas y eventos de actualización docente. Tales propuestas conservadoras ya no abarcan las demandas contemporáneas, pues se entiende que los paradigmas innovadores favorecen caminos hacia una educación de calidad, brindando prácticas pedagógicas que se acerquen a la realidad escolar, uniendo teorías, prácticas y personas, involucrando e integrando conocimientos, acciones pedagógicas que puedan estimular el pensamiento, reflexión y acción política, social y crítica.*

---

**Palabras clave:** *Enseñanza Transformadora; Desarrollo Profesional; Prácticas Pedagógicas. Innovación educativa.*

---

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreendemos que desde a era moderna, muitas transformações sociais, políticas, econômicas, filosóficas e culturais ocorreram desde então. Dentre essas modificações, podemos sublinhar a questão da educação, em especial, as abordagens da formação docente. À baila desses acontecimentos, a dinâmica educacional no Brasil passou por diversas “modificações legislativas e estruturais para beneficiar, em cada época, setores da sociedade preocupados com a questão da educação e suas finalidades em atender objetivos políticos e econômicos” (Pinto e Rodrigues, 2024, p. 72).

Nesse sentido, o processo de formação acadêmica e cursos/palestras de formação continuada dos professores, com relação às práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, insistiram em acompanhar o “pensamento newtoniano-cartesiano...que induz a reprodução do conhecimento e a sua fragmentação” (Behrens e Rodrigues, 2014, p. 52), como prática de ensino descontextualizada da comunidade escolar. Desse modo, as autoras comentam que as estratégias e as ações pedagógicas foram baseadas na reprodução do conhecimento, reduzindo em ações de ler, copiar e decorar, pois “independente do aprendizado do aluno, o importante era a transmissão do conteúdo” (Behrens e Rodrigues, 2014, p. 52). E poucas coisas mudaram com muitas escolas e professores/as contemporâneas insistindo na “educação produtivista, isto é, a simples transmissão de informações, ainda se faz fortemente presente, mas já não faz sentido no mundo atual” (Chimentão, 2009, p. 2).

Nesse percurso de novas ideias, ressaltamos a relevância da formação continuada dos/as profissionais da educação no desenvolvimento de suas práticas docentes, diante de novas realidades e contextos sociais, políticos, culturais e educacionais da sociedade contemporânea. Assim, apresentamos características das percepções do paradigma conservador e o do paradigma inovador, diferenciando os modelos educacionais baseados no tradicionalismo, descontextualizado, reducionista, mecanizado e ausência de reflexão do ser humano a o modelo da complexidade, dinâmico, subjetivo, contextual e significativo para os envolvidos, professores/as e alunos/as. Desse modo, prezamos para uma perspectiva inovadora e que integra os agentes sociais, considerando a tessitura dos saberes e que conduz o “caminho para a busca de uma sociedade mais desfragmentada, mais ética, humana, crítica, igualitária, curiosa, que valorize o erro e que produza conhecimento e não apenas o reproduza” (Behrens e Rodrigues, 2014, p. 57).

Para tanto, fizemos uso da perspectiva qualitativa para analisar a importância da formação continuada do/a educador/a e os modelos pedagógicos conservadores (tradicionais) e inovadores (emergentes/complexos), embasados nas teorizações de Freire (1996), Behrens (2007) e Bessa (2008) e autores simpatizantes com a temática.

Assim, com a análise dos dados, podemos perceber que os/as professores/as precisam estar em busca contínua de novos saberes e novas práticas pedagógicas que sejam significativas para o desenvolvimento e formação profissional e pessoal. Além disso, paradigmas inovadores e transformacionais, tendenciam estar mais presentes na sociedade do saber, e de acordo com Behrens e Rodrigues, (2014, p. 53), “são imprescindíveis para formar indivíduos críticos, reflexivos e autônomos, no entanto, estes paradigmas ainda são um grande desafio a ser enfrentado pelos professores deste século”.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A**

A atuação do profissional em educação tem sido cada vez desafiadora para exercer uma prática docente e pedagógica frente aos entraves que permeiam o exercício profissional do/a professor/a. Nesse contexto de dificuldades da prática educativa, “não cabe mais o isolamento do/a professor/a em sala de aula, pois ele/a precisa compartilhar, junto com os seus alunos e demais colegas, soluções de questões comuns para resolver as necessidades de sua turma” (Bessa, 2008, p. 175). A autora destaca que, sob essas circunstâncias, emergem novas realidades, permitindo que o processo de aprendizagem flua entre os participantes dessa dinâmica – professores/as, alunos e a comunidade – a fim de que a troca de experiências e vivências do ambiente escolar possa refletir sobre eventos educacionais como violência, roubos, passeios, diversão, embargos estruturais e dificuldades pedagógicas.

A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos (Imbernon, 2013, p. 51).

Nesse percurso, em buscar de melhores práticas de ensino, é categórico que “os educadores se tornem pesquisadores da sua prática, procurando lidar com a diversidade da sala de aula” (Bessa, 2008, p. 175). (Re)pensar na relevância da prática docente como instrumento democrático de propagação de ensino e aprendizado, conduz para uma ação reflexiva de sua praxis educacional, como as práticas pedagógicas, os instrumentos de avaliação, os referenciais teóricos, as correntes filosóficas ou os livros didáticos, por exemplo.

O profissional de Educação não pode parar de estudar, de ler, de conhecer o que se apresenta, tendo não só acesso ao conhecimento produzido, mas também meios de promover a produção do conhecimento no ensino. Assim, o aperfeiçoamento profissional é, igualmente, um projeto pessoal que implica em investimento em si (Bessa, 2008, p. 175).

Diante de todos os desafios docentes, as decisões políticas ainda geram muitos desconfortos pedagógicos com mudanças de regras e normas

educacionais, sem levar em conta as condições do/a educador/a, a saber: físicas, intelectuais, sociais ou psicológicas. De acordo com Estrela (2006), a formação dos/as educadores/as direciona que a visibilidade desse processo formativo faz com surjam várias vertentes, faces. Dentes elas, podemos citar a questão legislativa que tem empenhado leis e normatização de melhores práticas pedagógicas “que buscam responder aos desafios colocados aos sistemas de educação e às dificuldades da prática pedagógica cotidiana – e à produção de pesquisas e publicações especializadas sobre o fenômeno formativo” (Saul e Saul, 2016, p. 20).

Há uma face menos visível, talvez a mais nobre, que diz respeito aos efeitos da formação sobre os educadores e a comunidade escolar, acrescida da luta dos educadores por melhores condições de trabalho, crescimento pessoal e valorização profissional. Finalmente, há também uma face escondida e menos nobre, a “face do negócio”, que se reporta aos vultosos lucros obtidos por empresas com a produção e venda de “pacotes educacionais” (Saul e Saul, 2016, p. 20-21).

Sabe-se que a temática sobre a formação pedagógica de educadores/as não é novidade que ações políticas tem se esforçado para encontrar caminhos mais adequados para um processo formativo que alcance bons resultados e que seja refletido em melhores condições de ensino no processo formador. Nesse sentido, as ideias de melhores práticas pedagógicas formativas de professores/as no Brasil foram, e ainda são, tema discutido entre os estudiosos e pesquisadores (Ribeiro, 1986; Saviani, 1997; 1999; 2001; Freire, 1996; Xavier, 2002; Romanelli, 2002; Alves, 2003; Behrens, 2007; Bessa, 2008 e Barbosa, 2014) sobre os pensamentos e perspectivas pedagógicas variadas. Dentre esses estudos, sublinhamos pesquisas relacionadas sobre o “comportamento do professor; a cognição do professor; o pensamento do professor; pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas; e, por fim, pesquisas que se orientam pela sociologia do trabalho e das profissões”. (Alves, 2007, p. 266).

Saul e Saul (2016) destacam que desde a década de 1970, mesmo sendo maneira sistemática, tem sido tema nuclear para fins de formalizar propostas coerentes de formação e pesquisa de educadores, sendo responsáveis por “políticas públicas de educação e reformadores empresariais que, com diferentes interesses e perspectivas, concordam sobre sua centralidade nas propostas que envolvem mudanças nos sistemas educativos” (Saul e Saul, 2016, p. 20). Mesmo com tanto empenho e criação de mecanismos legislativos, Imbernón (2010) acentua que tais práticas precisam ser mais assertivas e contextualizadas. Processos que visem, de fato, melhorias da qualidade do ensino, da educação e das ações de formação docente. A saber:

...há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com

predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (Imbernón, 2010, p. 39).

Por isso é importante que as ações sejam mais próximas das realidades e dos contextos escolares e que, o/a educador/a, em sua práxis, esteja ciente de suas atribuições como transmissor (elo) de conhecimentos aos aprendizes. Notadamente, estudar de maneira contínua, escrever, ler e realizar pesquisas “são formas de aperfeiçoamento e ao professor têm que ser dado tempo, espaço e condições mínimas de estudos” (Bessa, 2008, p. 176). A autora acrescenta que “participação em palestras, seminários ou cursos de atualização e extensão, que atualmente são conhecidos como formação continuada” (Bessa, 2008, p. 176-177). Bessa (2008) sublinha que formação do professor/a precisa ser contínua, ou seja, não é uma prática terminal e limitada. A autora alerta que os/as educadores/as devem estar cientes que precisam ser, também, pesquisadores/as e que “produzam uma reflexão crítica sobre suas metodologias e práticas de ensino” (Bessa, 2008, p. 178).

Diante dos propósitos e ideais de formação continuada do/a professor/a, compreendemos que a capacitação do/a profissional da educação “nunca é adquirida por completo, uma vez que ela jamais se esgota” (Bessa, 2008, p. 178). Todavia, têm agravantes que podem fazer com que as tentativas de buscar ou continuar buscando novos conhecimentos sejam frustradas. Diante disso ressaltamos o que diz Portela (2002, p. 47):

A má qualidade de formação do professor brasileiro não lhe fornece as condições para o exercício do seu ofício, que é o de promover a aprendizagem dos seus alunos. Vários estudos realizados recentemente no Brasil sobre o cotidiano da sala de aula mostram, além da pobreza material e física das salas, o predomínio de práticas educativas rotineiras, repetitivas, centradas no professor e que utilizam a escrita pelo aluno (deveres de casa, cópia, exercícios escritos no caderno etc.) mais como um mecanismo de controle da indisciplina do que como instrumento de efetiva aprendizagem. A própria organização da sala de aula – a disposição das carteiras escolares em fileiras, poucas vezes dispostas em círculos ou em pequenos agrupamentos – demonstra qual é a opção metodológica que vem predominando entre os professores.

Bessa (2008) alerta que um dos embargos encontrados pelos/as educadores/as no percurso formativo é a própria escola que tolhe o prosseguimento da formação continuada. Isso se deve às excessivas atribuições, como preparação e ministração de aulas, que ocupam todo tempo de trabalho, sem previsão de momentos dedicados ao aperfeiçoamento pessoal na carga horária. Em muitas instituições de ensino, “não há nenhum dia ou horário reservado para realização de grupos de estudo e pesquisa, elaboração de material didático, discussão com os colegas e com a comunidade sobre o processo de realização do trabalho

pedagógico" (Bessa, 2008, p. 178), fazendo com que a qualidade almejada no ensino e aprendizagem fique comprometida.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no seu artigo 61, traz dois fundamentos quanto à formação do profissional da educação, a saber:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996).

Nesse aspecto, Bessa (2008) destaca que os fundamentos ora apresentados na LDB, podem oportunizar ou provocar uma reflexão do desempenho do/a educador/a com relação à sua prática pedagógica, suas abordagens filosóficas e suas didáticas adotadas no processo de ensino e aprendizagem. A autora diz que é preciso analisar e ter conhecimento do "pensamento do professor, suas teorias e crenças sobre a prática que desenvolve para que possa compreender o modo como as suas concepções e seus referenciais teóricos estão influenciando e sendo influenciados por sua atuação" (Bessa, 2008, p. 179).

Nesse caminhar, para que as estratégias e objetivos da formação continuada seja alcançada, é preciso que faça sentido e que seja significativa para os/as docentes. Caso contrário, percebemos que podem desencadear baixo desempenho e pouca adesão aos processos formativos, refletindo em resultados incoerentes e de baixa eficácia (Chimentão, 2009; Nascimento, 2000). Com qualidade formativa comprometida, "Chimentão (2009) elenca algumas causas desse baixo desempenho: "a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros" (Chimentão, 2009, p. 3).

Considerando que a formação continuada de professores/as tem sido compreendida como um processo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários para serem exercidos na atividade profissional docente, com o objetivo de respaldar e preparar para um ensino que almeje uma melhor qualidade aos educandos, ainda é preciso ter o

... o conhecimento a respeito do pensamento prático dos professores é vital para uma maior compreensão do processo de ensino – aprendizagem e, consequentemente, para o desencadeamento de mudanças radicais nos programas de formação de professores, assim como a promoção da qualidade do ensino na escola, em uma perspectiva inovadora (Bessa, 2008, p. 179).

Bessa (2008) advoga que o/a professor/a, em sua profissão, merece um lugar de desataque com relação as outras. A autora reconhece que o processo

formativo ainda é a base da cidadania, cuja formação ampla do indivíduo é o objetivo a ser alcançado, não se restringindo apenas à instrução formal e que a instituição escolar oportuniza o fortalecimento dos laços cívicos, do respeito às diferenças, sejam elas sociais, religiosas, econômicas ou de gêneros sexuais, dos saberes populares, técnico e científico. “O professor, portanto, é peça fundamental na consolidação desses valores, embora não seja tão reconhecido, o que se pode perceber nas condições de trabalho precárias de muitos, assim como na remuneração existente” (Bessa, 2008, p. 180).

Nesse percurso Freire (1994) nos diz que ser professor ou professora é tão belo e fascinante que “umas das belezas do processo de ensinar é justamente essa possibilidade que se abre de continuar aprendendo” (Freire 1994, p. 8), pois ao buscar conhecimentos que agreguem valor à dinâmica do ensino e aprendizagem sempre existirá a possibilidade de um apreender contínuo no processo formativo. Freire (1996) sublinha que ser professor/a é um ser em constante aprendizado/a e quando pensa que já é formado/a está fadado/a ao fracasso do conhecimento. Desse modo Freire (1996) sugere que, de tempos em tempos, o/a educador/a precisa se interrogar da seguinte maneira: “Será que não estou equivocado na tarefa docente? Ao final de cada ano, quando chego exausto, chego feliz apesar de tudo? E ainda que que haja tanta coisa contrárias, obstaculizando esse meu gosto pelo trabalho, mesmo assim continuo gostando?” (Freire, 1996, p. 8). O autor considera o docente um indivíduo em ritmo contínuo de aprendizagem, com novas formas de ensinar, de aprender, de construir novos saberes, ou seja, constante processo de formação. Nesse sentido, Freire (1996, p. 115) declara:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem e da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura da direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

Diante dessa contemplação de ser educador/a em prol da liberdade do pensamento e emancipação social, Freire (1996) enfatiza que ensinar requer uma prática de pesquisador/a, ou seja, o ato de ensinar exige a ação da pesquisa. “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador” (Freire, 1996, p. 14). Além desse fator diferencial de exigências, o autor destaca que o ato de ensinar exige, como a rigorosidade metódica, aos saberes dos estudantes, à construção da criticidade, a estética e o ser ético, a pensar certo e fazer certo, a estar disposto a correr o risco, aceitação do novo e desconhecido, além de rejeitar quaisquer formas de discriminação, reconhecer e acolher diferentes identidades culturais e, por fim, exige uma ação reflexiva crítica sobre a prática docente.

No processo de formação, Freire (1996, 2010) esclarece que o/a educador /a precisa ter apetite em buscar novos saberes e treinar sua percepção crítica da realidade social na qual está inserido. Ele destaca que a prática docente em constante formação precisa envolver-se de forma, ou melhor, em “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 17). Nessa direção, o/a professor/a não corre o risco de produzir conhecimento e muito menos repassar saberes ingênuos, consequências do despreparo docente, do improviso e de uma prática “espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (Freire, 1996, p. 17-18).

Nesse sentido, Freire (2003) sublinha que a práxis educativa, juntamente com a responsabilidade ética do/a profissional em educação, requer uma relação sinérgica com o processo formativo em sua gênese e contínuo.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2003, p. 28).

De acordo com De Mattos Almeida, Martins e Gonçalves (2022) e Freire (2003, 2010, 2014) a dinâmica da formação contínua, enquanto espaço de formação permanente dos/as docentes se une em análise de sua própria prática, tendo como resultado uma função dupla, a saber: “compreender o ser humano em processo de formação e como profissional em permanente formação. Neste aspecto, a formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política dos sujeitos em formação” (De Mattos Almeida, Martins E Gonçalves, 2022, p. 10).

Nesse teto corroboramos com Behrens (2007), quando esclarece que o processo de capacitação/formação continuada tem como objetivo a atualização de novos saberes, de qualificação e aprimoramento dos profissionais, tendo propósito proporcionar uma melhor performance, ou seja, alcançar eficiência e eficácia no desenvolvimento das atividades docentes. Diante desses fatores, Behrens (2007, p. 444) diz esse tipo de postura profissional dos/as educadores/as no processo formativo, poder evitar uma prática que “legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão homogênea, a estereotipada, entre outras características” que podem comprometer a práxis docente.

A (trans)formação permanente docente não pode, ou melhor, “não se constrói por acumulação” (Nóvoa, 1992, p. 25), ou seja, cursos em excessos, palestras, troca de informações, conhecimentos ou apresentação de novas técnicas. Todavia, é necessário que haja um trabalho que provoque uma reflexão crítica com relação às práticas, além de (re) construir de maneira permanente e sustentável a identidade profissional e pessoal (Nóvoa, 1992). Nas palavras do autor, “é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Behrens (2007) realça que a atividade profissional do educador requer uma atenção à formação e suas possibilidades, pois abrange um “enfoque multidimensional, ou seja, uma interconexão entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico” (Behrens, 2007, p. 448). Desse modo, tais perspectivas podem estar diretamente unidas em forma de conjunto de competências que “compõem a qualificação do docente como pessoa e como profissional” (Behrens, 2007, p. 448). A saber,

a formação contínua, continuada ou em serviço ao longo da carreira, demanda o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança. Este movimento precisa contemplar a possibilidade de oferecer metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão (Behrens, 2007, p. 449).

Seguindo à baila dessas considerações sobre a relevância da (trans)formação do/a educador/a sublinhamos, segundo as incursões de Behrens (2007), sobre a questão dos paradigmas na formação dos profissionais em educação e suas evoluções para encontrar caminhos possíveis para uma prática decente mais consistente que se adeque de acordo com a realidade educacional, a saber: paradigma conservador e paradigma da complexidade.

## **PARADIGMAS EDUCACIONAIS COMO INFLUENCIADORES DA FORMAÇÃO DOCENTE**

De acordo com Behrens (2007), os paradigmas podem influenciar os entendimentos e abordagens que os/as educadores/as tem sobre a visão de mundo, da história e cultura, da sociedade, do ser humano e da própria ação docente e pedagógica que podem desenvolver em sala de aula. É diante dessa ótica que Barbosa (2014) sublinha a questão da construção e formação da identidade profissional do educador que, no desenvolvimento do professor em e na formação acadêmica, “abrange aspectos que ultrapassam o simplesmente adquirir algumas habilidades ou certo grau de conhecimentos específicos de uma área, pois abarca sua compreensão e conscientização” (Barbosa, 2014, p. 33) no construto de suas identidades. Desse modo consideramos que os paradigmas, conservador e da complexidade, podem fornecer “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (Zeichner, 1983, p. 3).

Assim, na tentativa de clarear os entendimentos sobre os paradigmas da educação, baseados nas abordagens de Behrens (2007), vamos apresentar de forma caracterizada como “uma abordagem conservadora baseada na racionalidade newtoniana cartesiana, e de outro lado, uma abordagem inovadora que atende a uma visão da complexidade, da interconexão e da interdependência” (Behrens, 2007, p. 441).

## PARADIGMA CONSERVADOR

Compreendemos que na abordagem paradigmática conservadora no processo de formação dos/as professores/as foram pertinentes em ações denominada em práticas de treino e de capacitação. Nesse sentido este paradigma, conhecido com abordagem enciclopédica, favoreceu por muitas décadas o alargamento entre as teorias e as práticas e, consequentemente, a reprodução de saberes (Behrens, 2007). Em suas palavras, a autora ressalta que nas melhores hipóteses, a “prática foi apresentada como o saber fazer. O professor realizava a atividade e o aluno copiava ou imitava sem questionar” (Behrens, 2007, p. 442).

O paradigma cartesiano, proposto por Descartes a partir do século XVIII, “sustenta o modelo conservador e dominante que preconiza a racionalização, a fragmentação e a visão linear da Ciência e, por consequência, influencia também a Educação” (Behrens, 2007, p. 442).

A Educação herda a visão newtoniano-cartesiana e o determinismo mecanicista que se converte numa forma de conhecimento utilitário e funcional. Nesse modelo conservador dominante que acompanhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX, a formação de professores foi designada como treinamento ou capacitação. No paradigma conservador, esses

termos têm o sentido de atualização ou de preparo sistemático para determinada tarefa ou atividade (Behrens, 2007, p. 442).

Na época da ditadura militar (1964-1985), esse modelo mecanicista se manifestou no Brasil com mais evidência, acentuando a perspectiva de qualificação, abrangendo fatores conservadores para preparação de mão de obra qualificada para atender as demandas econômicas. Acreditava-se que o modelo conservador adotado na docência do saber-fazer dava segurança e garantia do saber-ensinar (Behrens, 2007). Assim, com uma abordagem tecnicista e mecânica, “o objetivo da aprendizagem visava à aquisição dos conhecimentos transmitidos e à imitação do mestre, como modelo a seguir. Desse modo, o aluno deixava-se formar, modelar, de acordo com os ‘moldes’ preestabelecidos” (Tavares e Alarcão, 2001, p.98). Diante dessa consideração, vale destacar sobre a questão do formar conforme a visão de Zabalza (2004, p.40):

Formar = modelar. Partindo dessa definição, a formação busca ‘dar forma’ aos indivíduos. Eles são formados na medida em que são modelados, isto é, são transformados no tipo de produto que se toma como modelo [...] formar= conformar. Esse segundo desvio do sentido original é, se possível, ainda mais grave. Nesse caso, a intenção é fazer com que o indivíduo aceite e conforme-se com o planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado. Logo, o processo de homogeneização, as condições de mercado de trabalho e a pressão dos empregadores levam a pessoa a ter que se ‘conformar’.

Para Behrens (2007) essa prática, ou treinamento de modelar ou conformar é caracterizado como processo formação que se apresenta com formas e blocos, que geralmente são acompanhadas de manual e/ou apostilas com orientações do que dever ser feito ou uma atividade que precisa ser desenvolvida. “O treinamento, muitas vezes, tem como objetivo a mudança comportamental de conduta na busca da resposta desejada e a submissão dos profissionais às regras pré-estabelecidas” (Behrens, 2007, p. 443). Outra prática de treinamento de abordagem conservadora é qualificação profissional. Mas essa prática da “capacitação e a atualização dos profissionais tinham como objeto a preparação de pessoal habilitado para um determinado manejo ou técnica” (Behrens, 2007, p. 444), sem possibilidades de abordagens críticas e/ou reflexivas, fazendo com que o “professor que aceite e repita determinada atividade sem questionar” (Behrens, 2007, p. 444). Todavia, o/a trabalhador/a da “educação não pode e nem deve ser persuadido ou convencido de ideias; ele deve conhecê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las” (Marin, 1995, p. 17).

Na década de 1970 essas capacitações se concretizavam em formas de reciclagens. Behrens (2007) sublinha que esse mecanismo de formação atuava com objetivos de renovar, ou até mesmo, de remodelar uma prática pedagógica professores/as com mais precisão, gerando assim, nos

educadores, “o papel de professores multiplicadores” (Behrens, 2007, p. 444). A saber,

Os administradores da educação da época acreditavam que as pessoas treinadas podiam repetir seu preparo para outros colegas da escola ou da empresa. As experiências permitiram perceber que esta proposta nem chegava às escolas, pois o professor realizava um curso com profissionais qualificados e ao chegar à instituição tinha dificuldade em realizar a função de preparar seus colegas para nova atividade. Em geral, os professores escolhidos para participar da reciclagem não tinham os pressupostos necessários para oferecer a capacitação para seus colegas (Behrens, 2007, p. 444).

Assim o paradigma cartesiano, de perfil conservador, que atuava e que atua em muitas escolas e academias nos dias atuais, com abordagens limitadas, tradicionais, técnicas e mecanizadas, precisa ser tradado com rupturas, ou melhor, “precisa ser rompido com urgência, pois legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão homogênea, estereotipada, entre outras características” (Behrens, 2007, p. 444) que seguem uma prática pedagogia de ensino tradicional e conservadora. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) advoga que o processo que envolve a “formação não se constrói por acumulação (de recursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, agregando, assim, possibilidades de (trans)formação de novos saberes que estimulem a autonomia docente e a emancipação profissional.

#### PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

No paradigma da complexidade a questão da formação aparece como inicial, contínua ou continuada. Esta abordagem inovadora, considerada como “emergente ou da complexidade, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens, visões e abrangências” (Behrens, 2007, p. 445). De acordo com Morin (2003, p. 89) “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo”, o que autor denomina como aquilo que tece junto, ou seja, a complexidade é um tecido em conjunto que considera a tessitura de acontecimentos, interações, ações, acasos, retroações e determinações que formam o mundo. Desse modo, o paradigma inovador surge para fins de superação de uma lógica linear e objetiva, dando lugar para uma nova perspectiva se apresenta como eixo norteador e articulador no alcance da totalidade, interconexão e da sinergia. Nesse sentido,

...é preciso um novo olhar para o indivíduo, para o conhecimento, surge à necessidade do enfrentamento de desafios a inevitabilidade de um novo paradigma, o paradigma denominado emergente ou

paradigma da complexidade que para Behrens (2013) tem uma proposta inovadora que busca a indivisibilidade do ser humano (Behrens e Rodrigues, 2014, p. 57).

De acordo com Moraes (1997, 2004) e Behrens (2005, 2006, 2007), essa abordagem da complexidade inicia uma nova semeadura do ser humano, da sociedade e do mundo. Behrens (2007, p. 445) ainda destaca que o meio educacional também foi atingido com essas transformações provocadas pela perspectiva emergente de ensino, a saber “este movimento de mudança afeta a todos os profissionais, e também, os professores. A formação de docentes para atuar no novo paradigma requer processos de qualificação contínua e que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora”.

A tendência inovadora, com a intenção de (re)avaliar e (re)articulação entre as partes, de certa forma indica uma necessidade de (re)ligação (Morin, 2000), pois era preciso ações de superação às influências de uma abordagem positivista e conservadora, cedendo passagem para um espaço de formação de professores/as que conduzisse novas formas e métodos de realizar pesquisas, investigações, estudos, ensinos e aprendizagens (Behrens, 2007). Dentre essas ações, a formação continuada do profissional em educação, como sublinha Behrens (2007, p.446):

A ideia da formação continuada dos professores precisa ser investigada a partir do entendimento da palavra “formar”. Do ponto de vista pedagógico, “formar” pode carregar uma dimensão reducionista dos treinamentos ou capacitações, ou pode refletir um processo construtivo no qual os professores encontram espaços para a preparação como profissionais que precisam atuar na docência com um paradigma inovador.

Nessa transposição de paradigmas do tradicional, positivista e objetivo para um inovador, interligado e subjetivo faz com que as propostas sejam mais assertivas no processo de formação dos/as educadores/as, sendo superadas as questões de modelar, conformar, de reciclar e de manuais prontos. Nesse sentido, Nóvoa (1991) advoga que o percurso da superação faz com que a exigência seja maior na promoção da reflexão docente na e para a ação do/a educador/a. Nesse percurso,

... qualificar os profissionais para desafiá-los a modificar e transformar seu papel como docente com consciência crítica e reflexiva. A formação seria focalizada no processo e não no produto, pois precisa ser contínua, progressiva e ampla e que propicie o desenvolvimento e o aprimoramento da teoria em aliança com a prática docente (Behrens, 2007, p.446).

O processo de novos paradigmas para novas práticas educacionais para a formação continuada, faz com que as produções de novos saberes sejam realizadas por meio de metodologias inovadoras, pois “a formação contínua envolve diferentes cenários que influenciam o redirecionamento das dimensões: o pessoal, o social e o profissional” de acordo com (Behrens,

2007, p.447). Desse modo podemos considerar que as fases da formação continuada de educadores/as, conforme Behrens (1996), atuam em estágios diferentes, a saber: formação inicial e formação contínua ou continuada. Já Day (2001), adiciona mais uma etapa que abarca todas: desenvolvimento profissional de professores/as.

Nesse contexto de formação docente, o paradigma da complexidade se espelha na formação contínua, continuada ou em exercício, que, de certa forma, “acompanha a necessidade de o professor buscar qualificação ao longo de sua vida profissional” (Behrens, 2007, p.449). À baila dessa afirmação, os educadores precisam mediar entre a teoria e a prática docente, ou seja, “a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes” (Zabalza, 2004, p.144). Afinal,

...o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência (Zabalza, 2004, p.144).

Portanto a formação continuada, de acordo com Behrens (2007) necessita de elaborações de propostas sustentadas com base nas necessidades dos/as docentes diante de suas práticas, com intuito de gerar a transformação desejada na prática pedagógica. Nesse sentido, a autora reforça que tais propostas para formação do profissional da educação precisam ser construídas juntas com os/as docentes, e não para eles/as, os/as excluindo do processo. Uma vez que, “há necessidade de criar e apoiar institucionalmente a otimização do tempo dos docentes para encontros periódicos, dos espaços e dos recursos, inclusive dos laboratórios” (Behrens, 2007, p. 450).

Para mudar, o professor precisa de acompanhamento e de orientação pedagógica, além de muito tempo de leitura e dedicação. A passagem de uma abordagem conservadora para uma inovadora exige novos processos que abandonem as ações focalizadas no “escute, leia, decore e repita” para reproduzir o conhecimento (Behrens, 2007, p. 451).

As propostas de formação continuada precisam almejar ações que estimulem o/a professor/a e o/a estudante ter a possibilidade de aprender novos saberes, a construir, a produzir, a questionar, a refletir, a criticar e possuir ferramentas para transformação social de acordo com a realidade presente por meio do conhecimento adquirido. Nesse processo de (re)construção teórica e pedagógica, por meio dos eventos formativos contínuos, os/as educadores/as, precisam ser oportunizados/as a momentos de trocas de experiências, de interações e que tais discussões sejam engajadas para que a sustentabilidade das práticas inovadoras não se recuem nos imprevistos que possam surgir (Behrens, 2007). Desta feita, “a mudança

paradigmática envolve os professores que atribuem significados e aprendem a partir das suas experiências vivenciadas no processo de formação continuada” (Behrens, 2007, p. 451) novos horizontes significativos e novas práticas docentes.

Portanto, o sucesso do desenvolvimento profissional contínuo dos/as professores/as, de acordo com as incursões de Day (2001, p. 319), envolve competências e habilidades na prática da docência, sendo esse desenvolvimento fundamental para que educadores/as se baseiem em perspectivas de aprendizagem continuada e permanente, que possam ser envolvidos/as e que sejam “emocionalmente inteligentes, que sejam formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados”. Afinal o desenvolvimento do/a docente, de acordo com Behrens (2007), pode depender da competência técnica, da preparação pedagógica e do compromisso político, social e cultural.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS. SERÁ?**

Neste escrito, vimos que a formação docente e propostas pedagógicas de formação continuada precisam ser mais apetitosas e promocionais com movimentos dialéticos do ser, do pensar e do fazer na docência, de modo que os/as educadores/as sejam sensibilizados a buscar novos conhecimentos para atingir melhores práticas do exercício docente. Desta feita as instituições educacionais, como escolas e universidades, precisam oportunizar aos/as professores/as a participação, de maneira significativa, em novas rodas/formas de aprendizagens, como eventos, palestras ou simpósios, para melhorarem a percepção crítica e que possam ser estimulados às práticas de reflexão sobre suas realidades docentes, sociais, políticas e culturais.

No percurso das incursões da formação contínua, apresentamos os paradigmas conservador e inovador que influenciaram, e ainda influenciam, as dinâmicas educacionais nos processos formativos dos/as profissionais da educação. Todavia, tendenciados para o modelo inovador, as práticas docentes precisam ser acompanhadas sob uma ótica da complexidade, na qual exige uma sinergia de conhecimentos teóricos e práticas docentes para fins de resultados transformadores, na busca de novos saberes aplicados em ações pedagógicas sustentáveis, que promovam conhecimentos e reflexões docente: do ser, do estar, do saber, do eu e do outro (Behrens, 2007). Afinal, os paradigmas inovadores, são considerados “o caminho para uma educação de qualidade que propicie uma formação de indivíduos críticos e reflexivos, no entanto, estes paradigmas ainda são um desafio para grande parte dos docentes” (Behrens; Rodrigues, 2014, p. 51).

Portanto, o sucesso e o desenvolvimento profissional do/a educador/a não depende apenas de si, mas também de ações públicas, como políticas educacionais que se aproximem das realidades das escolas em que os professores são atuantes. Isso pois a profissão de educar requer que os/as docentes desenvolvam de forma “contínua ao longo de toda sua carreira, para que possa acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem” (Behrens, 2007, p. 452). Diante disso, a prática docente segundo a autora, envolve habilidades de comunicação e de relacionamentos, itens fundamentais para desenvolver práticas de aprendizagens coletivas e individuais. Essa dinâmica que inclui envolvimento e compromisso, reflete, também, na aprendizagem do alunado, resultados essenciais para o êxito da “formação continuada dos/as professores/as, pois estes/as docentes entendem que seus papéis enquanto profissionais vão além de ensinar na sala de aula, mas precisam provocar aprendizagens que preparem os alunos para a vida” (Behrens, 2007, p. 452).

### *Agradecimentos*

Os/as autores/as agradecem à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), ao Curso de Doutorado em Linguística e Literatura (PPGLLIT) / UFNT, Campus Araguaína – TO e em especial, à disciplina Linguística Aplicada ministrada pela Professora Doutora Selma Maria Abdalla Dias Barbosa pela oportunidade concedida aos autores/as por este trabalho e ao demais pesquisadores/as, professores/as e estudantes que se sintam inspirados/as e motivados/as por este escrito em busca de novos saberes.

### *Referências Bibliográficas*

ALVES, W. F. **Paradigmas de formação docente e a Educação Física escolar formação docente e a Educação Física escolar: formação docente e a Educação Física escolar uma análise na pós-graduação.** 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

\_\_\_\_\_. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vmVw9dNw3dyZdTb36WMCJVG/?format=pd&lang=pt>. Acesso em: 28 out 2024.

BARBOSA, S. M. A. D. **A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades.** 2014. 203 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/802a724d-3fe7-4eea-931b-e174c4981e26>. Acesso em: 15 out 2024.

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2742>. Acesso em: 9 ago. 2024.

Behrens, M. A.; Rodrigues, D. G. **Paradigma Emergente**: um novo desafio. [V. 6 N. 1 \(2014\): Pedagogia em Ação](https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9233). Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9233>.

Acesso em: 15 out 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 set 2024.

DE MATTOS ALMEIDA, J. A.; MARTINS, F. J.; GONÇALVES, G. S. Formação continuada de professores e Paulo Freire: sobre atualidade e necessidade. **Dialogia**, [S. l.], n. 42, p. e21629, 2022. DOI: 10.5585/42.2022.21629. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21629>. Acesso em: 8 ago. 2024.

CHIMENTAO, L. K. O significado da formação continuada docente. 4º Congresso do Norte Paranaense Educação Física Escolar (CONPEF). Universidade de Londrina, 7 a 10 de julho de 2009. <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 29 out 2024.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto, 2001.

ESTRELA, M. T. **A formação contínua entre a teoria e a prática**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.

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

\_\_\_\_\_. **Ensinar, aprendendo**. O Comunitário, Campinas, v. 6, n. 38, mar. de 1994, p. 6-9

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2013.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas: Papirus, n. 36, 1995.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PINTO, L. L.; RODRIGUES, W. Desenvolvimento humano à luz das teorias de Amartya Sen e as contribuições do IFTO na promoção das liberdades instrumentais de seus colaboradores em colinas do Tocantins – Tocantins. **Revista Tocantinense de Geografia**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 63–92, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/19216>. Acesso em: 25 out. 2024.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a História da educação brasileira organização escolar. São Paulo: Moraes, 1986

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. História da Educação no Brasil (1930/1973). 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2002

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, L. M. F. (Org.). **Pesquisa em história da educação? educação?** Perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: Edições H. G., 1999.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 34 ed. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, julho/setembro. 2016.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p.97-114.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 9-27. Maio/junho 1993.