

**Paulo Roberto Dalla Valle**



Universidade do Oeste de Santa Catarina -  
UNOESC  
[pauloroberto.dallavalle@gmail.com](mailto:pauloroberto.dallavalle@gmail.com)

**Roque Strieder**



Universidade do Oeste de Santa Catarina -  
UNOESC  
[striederroque@gmail.com](mailto:striederroque@gmail.com)

**Ana Cristina Coll Delgado**



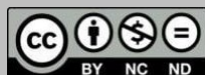
Universidade do Oeste de Santa Catarina -  
UNOESC  
[anacoll@uol.com.br](mailto:anacoll@uol.com.br)

**Submetido em:** 28/04/2023

**Aceito em:** 13/08/2023

**Publicado em:** 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14930](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14930)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

## A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

### RESUMO

O presente artigo constitui-se em um ensaio teórico, com abordagem crítico-reflexiva, e tem por objetivo, refletir sobre os desafios e possibilidades de pensar e propor coletivamente a formação continuada para uma educação na perspectiva humanizadora. Aprofunda-se o olhar sobre as práticas de formação estabelecendo nexos com questões subjetivas, intersubjetivas, alteridade, as vivências e experiências formativas e aprendentes, como caminhos e possibilidades de pensar outros horizontes e perspectivas para além dos tradicionais processos de formação. Reconhece-se nesta perspectiva um potencial gerador de inúmeras e tantas outras possibilidades de vir a ser e reconhecer-se no outro através da formação continuada.

**Palavras-chave:** Educação humanizadora. Formação continuada. Educação.

## CONTINUING TRAINING FOR A HUMANIZING EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN CONTEMPORARY TIMES

### ABSTRACT

This article constitutes a theoretical essay, with a critical-reflective approach, and aims to reflect on the challenges and possibilities of thinking and collectively proposing continuing education for an education in a humanizing perspective. An in-depth look at training practices is established, establishing links with subjective, intersubjective issues, alterity, experiences and formative and learning experiences, as ways and possibilities of thinking about other horizons and perspectives beyond traditional training processes. In this perspective, a potential generator of countless and many other possibilities of becoming and recognizing oneself in the other through continuing education is recognized.

**Keywords:** Humanizing education. Continuing education. Education.

## FORMACIÓN CONTINUA PARA UNA EDUCACIÓN HUMANIZADORA: DESAFÍOS Y POSSIBILIDADES EN LA CONTEMPORÁNEA

### RESUMEN

Este artículo constituye un ensayo teórico, con un enfoque crítico-reflexivo, que pretende reflexionar sobre los desafíos y posibilidades de pensar y proponer colectivamente la educación permanente para una educación desde una perspectiva humanizadora. Se establece una mirada profunda a las prácticas formativas, estableciendo vínculos con cuestiones subjetivas, intersubjetivas, alteridades, vivencias y experiencias formativas y de aprendizaje, como formas y posibilidades de pensar otros horizontes y miradas más allá de los procesos formativos tradicionales. Se reconoce en esta perspectiva un potencial generador de innumerables y muchas otras posibilidades de pensar el devenir y reconocerse en el otro a través de la educación permanente.

**Palabras Clave:** Educación humanizadora. Formación continúa. Educación.

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer do século XXI temos observado mudanças significativas nas relações em sociedade e, especialmente na forma como encaramos os “diversos outros”. Vivenciamos, no percurso histórico da humanidade, momentos de crises, sejam elas econômicas, políticas, sociais, educacionais e, até mesmo, da compreensão sobre as relações subjetivas e intersubjetivas entre os seres humanos.

Nesse cenário, a educação não passou ilesa à crise generalizada, o que nos mobiliza e instiga a refletir sobre os desdobramentos e desafios que emergem desta realidade interseccionando aproximações com a perspectiva da educação humanizadora, que leve em consideração expectativas e realidades de cada ser humano em seu contexto social. Dessa forma, ao enfatizar as crises, Morin e Sloterdijk (2021) chamam atenção para o imperativo de pensar/imaginar outras vias de desenvolvimento para a humanidade. Vias que englobam a educação – formal ou não – como dinâmicas de mudança das estruturas dessa sociedade, pois, como defende Moran (2007, p. 11), “[...] a sociedade está caminhando para ser uma sociedade que aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua” e assim, precisa contemplar outros horizontes para pensar a educação e a formação continuada (FC) para além do que está posto.

Pensar e revisitar as concepções e práticas de fazer educação no tempo contemporâneo, para além da superação das crises, é acolhê-la como meio para a efetivação de novas possibilidades que expressem e elevem as discussões sobre a universalidade, a responsabilidade, a confiança, a ética, a preocupação com o futuro, o respeito à alteridade e a solidariedade, promovendo, assim, a abertura para discussões em torno de uma educação na perspectiva humanizadora.

Partindo disso, buscaremos problematizar e refletir, neste artigo, os desafios da FC de professores, interseccionando aproximações e diálogos com os horizontes da educação humanizadora como possibilidade de enfrentamento aos desafios que emergem do contexto escolar. Questiona-se desta forma, até que ponto a FC possibilita a superação da educação fragmentada, associada diretamente com as fragilidades da formação inicial dos professores e as tendências “conservadoras” de educação ligadas à escola tradicional. Será que a materialidade da FC favorece a efetivação da educação humanizadora como elemento basilar diante da realidade educacional?

Ao pensar novas experiências de aprendizagem, articuladas com o processo de resignificação de práticas escolares, acreditamos ser possível situar os seres humanos, a

sociedade e as instituições como laboratório de existência ética, responsável e solidária, resgatando a sensibilidade e o olhar para com o outro através de uma educação humanizadora, pois humanizar “requer manter acesa a chama da vivência criativa, regada pela afetividade, pela sensibilidade, pelo riso, pelas lágrimas, pelo fervor da participação, pelas luzes do respeito e pelo desejo de cultivar, no jardim da vida, a vivência da beleza” (STRIEDER, 2002, p. 13).

O presente artigo se caracteriza como um ensaio teórico, na perspectiva crítico-reflexiva, a partir de alguns referenciais que se aproximam e dialogam com o tema em questão. Para tanto, estruturamos o mesmo subdividindo-o em três tópicos que se articulam nas reflexões. No primeiro momento, pensamos a FC como mecanismo de alteridade que leva em consideração a tríade emocional/social/institucional como componente primordial do exercício da docência e como ela guarda estreita ligação com a vivência e a dinâmica das experiências formativas.

No segundo momento, buscamos refletir e repensar aspectos da FC dentro do mecanismo de mercado e as suas “exigências”, ao passo que pensamos a educação humanizadora como paradigma de mudança e transformação da estética da FC. Por fim, destacamos algumas sínteses derivadas do processo de reflexão que se constituem em subsídios a serem pensados como possibilidades para qualificar e potencializar novas discussões e proposições de processos e programas de formação, contemplando, assim, a perspectiva da educação humanizadora em seu desenvolvimento, com a abertura de novos diálogos em torno da compreensão do ser humano e suas relações com as dinâmicas do cotidiano escolar.

## **2. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ATUALIDADE: UM MECANISMO DE ALTERIDADE**

A FC de professores, tem se mostrado como uma possibilidade de abertura para que eles possam repensar e revisitar os saberes, mas também para refletir sobre outros caminhos, diante dos desafios e demandas que se apresentam no contexto escolar, bem como, retomar a reflexão sobre a percepção do “eu professor” e de seu fazer pedagógico com o “outro” (estudantes), em consonância com a percepção sobre a importância que o processo educativo e a educação assumem nesta relação (FREIRE, 1969, 1979, 1988; NÓVOA, 1997, 2002, 2019; IMBERNÓN, 2004, 2011, 2016; GATTI, 2003, 2008, 2017).

Quando este processo dialógico-reflexivo ocorre entre os pares, o mesmo pode se constituir em horizontes a serem vivenciados, perspectivando, assim, outros olhares para a formação do “ser humano” como também do “ser profissional” (NÓVOA, 2012, 2019,

IMBERNÓN, 2004, 2011). Neste contexto, parte-se do entendimento de que formar-se é uma ação para a vida toda, no viver e conviver, ou seja, um ato contínuo que se estabelece entre as diferenças. Este processo se potencializa diante dos desafios, que se identifica e reconhece na presença e nas dificuldades encontradas pelo outro, por isso, a premissa dela constituir-se como um mecanismo de alteridade, pois possibilita o “eu” reconhecer o “outro” e, juntos, construir possibilidades a partir dos diferentes saberes, constituindo assim, um “permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, p.101, 1988) coletivamente.

Neste sentido, Flickinger (2018, p. 139) destaca que

A percepção do outro como *alter* de mim mesmo - eis o sentido do termo latino - aborda pelo menos três aspectos: tenho aí o *outro* na medida que ele vem ao meu encontro como *outro de mim mesmo*; esse seu *vir ao meu* encontro obriga-me a *tomar posição* frente a ele; e esta reação me leva a *responder* suas perguntas, e aceitar, portanto, uma determinada *responsabilidade* em relação a ele. Esta, aliás, é a relação propriamente dita de *alteridade*.

Compreendemos desta forma, a FC como o encontro entre aqueles que convivem e partilham das dificuldades e das alegrias encontradas em diferentes espaços e tempos, mas que desenvolvem sua prática através da interação, comprometidos com o fazer e dinamizar diferentes relações. Assim, ela se torna um espaço de reconhecimento, de respeito e de abertura para o vivencial e convivencial no cotidiano, e no vir a se constituir como pessoa e como professor pois, como destaca Nóvoa (2019, p. 6, *grifos do autor*), “*tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas, do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores”, portanto, um processo de partilha de libertação, de reconhecimento através da autocritica e do acolhimento das diferenças (FREIRE, 1988).

Contudo, a realidade tem se mostrado distante desta perspectiva, visto que nos encontramos imersos em um contexto transitório onde tem prevalecido, nos processos formativos e nos fazeres pedagógicos de professores, encaminhamentos e aspectos da racionalidade técnica com vista a formação de mão de obra para o mercado de trabalho (BAZZO; SCHEIBE, 2019, SAVIANI, 2009, 2020a). Distancia-se, assim, de uma formação crítica e sensível à compreensão das relações entre os seres humanos e para com a sociedade (FREIRE, 1968, 1988), como também da possibilidade de tornar a escola um espaço democrático de empoderamento e desenvolvimento humano e reconhecimento das diferenças. Neste sentido, 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.

Diante do exposto, Candau (2016, p. 316) contribui afirmando 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.

Inferimos que, se nos percebemos e nos reconhecemos no outro, no diálogo e na interação permanente de relações e construções subjetivas e coletivas, consideramos, também, que somos capazes de potencializar o debate, pensando e propondo práticas de formação que contemplem aspectos capazes de ampliar a compreensão e incluir ações comprometidas com a responsabilidade de educar para o reconhecimento e valorização do ser humano de forma articulada também com o conhecimento científico.

Este processo ocorre quando criamos conexões no percurso formativo que permitem educar para reconhecer a profunda interdependência entre tudo e todos. Nesta perspectiva, segundo Maturana (2002, p. 29),

O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

Desta forma, poderemos romper paradigmas em torno das mazelas e práticas engessadas de FC, construindo novas conjecturas e possibilidades de aprender, de ensinar e, principalmente, de educar operando com amorosidade, com prazer pela vida, dinamizando os envolvimento que emergem da docência e do processo de ensino e aprendizagem, pois, “[...] não se pode perpetuar a construção de verdades, com base na negação dos outros, sempre fonte geradora do ódios” (STREIDER, 2000, p.234). A FC na perspectiva da educação humanizadora, se constitui em,

[...] 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 (DALLA VALLE, MASCARELLO, FIORENTINI, 2022, p. 69).

Deste modo, ao pensar a FC e a educação pelo viés das transformações que podem operar nas fragilidades e potencialidades da vida humana, fazemos nossas as palavras de Morin e Sloterdijk (2021, p. 15) quando afirmam que “habitamos todos o mesmo planeta, cada um de nós tem sua parcela de responsabilidade na manutenção e organização de

nossa morada comum”. Ou seja, nos cabe buscar caminhos que favoreçam uma educação baseada no reconhecimento das complexas teias que se estabelecem na vida em sociedade, sem que esqueçamos os inúmeros aspectos que a tornam plural, reconhecendo-se, assim, que os processos educacionais precisam reencantar a educação, e isso “significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (ASSMANN, 2012, p.29), visão esta tão distante do obscurantismo observado nos últimos anos na educação brasileira.

É neste movimento, do vir a reconhecer-se no outro, na esperança, no diálogo e principalmente na ação compreensiva de que somos seres humanos e apresentamos fragilidades e potencialidades, reconhecendo nosso inacabamento pessoal e profissional, que vislumbramos na FC possibilidades de refletir sobre este processo, de propor coletivamente outras formas de organizar e desenvolver os processos formativos. Partilhamos das contribuições de Strieder (2002, p. 193) ao destacar que,

Talvez valha a pena tentar a mesma estratégia, que hoje oculta violentamente a perspectiva solidária e expõe em forma de crença o princípio do conflito e do egoísmo. No lugar da eterna ostentação de que somos adversários, toda vez que precisamos comparecer a pontos de encontro, cabe iniciar processos de convivência efetiva que conjugue a face das adversidades com as também existentes faces da colaboração solidária.

Para tanto, faz-se necessário, repensar estes processos partindo de um olhar que emerge da escola, dos professores, e das vozes que foram silenciadas e negligenciadas por um projeto neoliberal de educação tecnicista e utilitarista, de formação para competências e não para compartilhamentos inter e entre humanos.

## 2.1 A formação continuada hoje: entre o emocional, o social e o institucional

No contexto educacional é possível identificar a existência de várias dimensões que fazem parte da docência, dos processos formativos, dos fazeres pedagógicos e das relações em seu entorno. Essas dimensões podem ser divididas em individuais e coletivas, envolvendo aspectos como o caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, entre outros elementos que se articulam e guardam relação direta com o desenvolvimento humano e profissional (NÓVOA, 1997, 2019), e que se modificam – sobretudo pelas reorganizações curriculares, intencionalidades e valores em uma sociedade onde tudo parece ser medido pela régua do mercado, da produtividade, da globalização e do capitalismo.

Essas transformações também são sentidas/realizadas na área da educação e, como exemplo disso, podemos citar os próprios textos legais que referenciam, normatizam

e orientam os sistemas de ensino e, por conseguinte, a organização curricular e as ações no contexto escolar, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BAZZO; SCHEIBE, 219)

Contudo, a recente implementação da BNCC (BRASIL, 2017) e seus desdobramentos na prática têm apresentado fragilidades, em especial na compreensão conceitual e nos fazeres pedagógicos e formativos em sala de aula, dadas as condições oportunizadas (ou falta delas) através da FC (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Neste sentido as propostas formativas quando comprometidas com o desenvolvimento humano e profissional, poderiam minimizar os distanciamentos e dificuldades encontradas pelos professores em reavaliar e reestruturar seu planejamento e seu fazer pedagógico (IMBERNÓN, 2004, 2011, 2016 NÓVOA, 1997, 2002, GATTI, 2008, 2017). Contudo, a realidade observada caminha na direção contrária, buscando integrar-se com as novas exigências e a necessidade em privilegiar um conteúdo/tema/assunto em detrimento de outro, diante de uma proposta de formação por competências<sup>1</sup>. De igual forma, a FC dos professores modificou-se para atender a esses nefastos interesses, ou seja, está a serviço da capacitação para colocar em prática os novos delineamentos instituídos e alinhados com a BNCC (BAZZO; SCHEIBE, 2019, SAVIANI, 2020b)

Na contramão da lógica imposta pelas recentes políticas educacionais, tramadas com os retrocessos neoliberais, temos observado a negligência por parte dos órgãos gestores especialmente na esfera federal em relação às condições dispensadas para que os professores pudessem refletir sobre esses rearranjos, em especial na ausência ou precariedade dos incipientes momentos de FC (ou descontinuadas) que foram propostas desde o início da concepção até a implementação da BNCC no Brasil (SAVIANI, 2020b; BAZZO; SCHEIBE, 2019), evidenciando o descompromisso com a educação, a banalização e esvaziamento das ações realizadas.

Vislumbramos neste cenário uma avassaladora tentativa de tornar o processo formativo de estudantes e a FC de professores em um mecanismo de formação de mão de

---

<sup>1</sup> Mascarello e Rezer (2020) ao refletirem sobre o paradigma da formação por competências como referencial para formação escolar, questionam a “utilidade dos conhecimentos inúteis”, em tempos de implementação da BNCC, destacando que “Em certa medida, a formação por competências contribui para um projeto transnacional em curso, que vai colonizando distintos modelos de pensamento, adequando a escola à transmissão de valores como resiliência, adaptabilidade, empreendedorismo, entre outros mantras de nosso tempo – desde que sejam interessantes e necessários para este processo. Neste “jogo”, os procedimentos sugeridos pela BNCC creditam uma relevância utilitarista aos conteúdos a serem ensinados, o que pode ser observado nas restrições aos conteúdos entendidos como “ideologizados”, assim como às questões filosóficas, sociológicas ou de gênero, presentes em seu interior. Nessa lógica, a pedagogia das competências se contrapõe à concepção do conhecimento, também como um processo desinteressado de diálogo com o mundo, por vezes entendido com um fim, em si mesmo”. (p.112)

obra para o mercado de trabalho, tal como encontramos manifestada na Resolução n. 02/2019 (BRASIL, 2019) e Resolução n. 01/2020 (BRASIL, 2020) e repudiada e manifestada em movimentos combativos por entidades como a ANPEd (2020) e ANFOPE (2021).

Diante disso, cabem alguns questionamentos: como construir projetos de FC humanizada em tempos de individualismo, consumismo, num sistema que busca, incansavelmente, o lucro e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho? Como sugerir que a FC ressignifique os valores humanos em uma sociedade capitalista que comercializa o saber para uma determinada classe social enquanto impõe silenciamentos e distanciamentos para as outras classes? Em que medida os processos formativos têm percebido, concebido e acolhido o professor e suas angústias frente ao processo em curso?

Estes questionamentos, entre tantos outros, ampliam as expectativas e a necessidade de pensar os processos formativos e como já defendia, Nóvoa (1997, p. 15), é preciso “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional”, visto que, esta articulação proporciona o revisitar das ações, potencializando as práticas a partir das experiências e da construção da identidade do professor. No mesmo sentido, Imbernón (2010, p. 1), corrobora, afirmando que a FC de professores passa pela “[...] condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros”, para tanto, é necessário e urgente,

[...] desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, respeitando a dignidade e autonomia dos sujeitos, que envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e da escola como um espaço de contestação e construção de uma visão crítica da sociedade. (CURADO SILVA, 2018, p.47).

Evidencia-se, assim, a necessidade de incluir e assumir as questões subjetivas, emocionais e sociais como elementos basilares, na e para formação de professores, buscando criar espaços democráticos, de reflexão crítica, do saber ser e reconhecer-se no e com o outro, libertando-se da domesticação, da opressão, da alienação (FREIRE, pois, como destacam Morin e Sloterdijk (2021, p. 20-21), “subjetividades amputadas, indivíduos assujeitados não são capazes de promover qualquer tipo de transformação”.

Para tanto, precisamos transpor a concepção de FC como acúmulo de cursos, ou como um dispositivo de regulação da ação humana e profissional (MATURANA; VARELLA, 1997), acolhendo e reconhecendo entre suas funções e contribuições, a possibilidade de



favorecer os atos de aprender, de racionalizar, de sensibilizar e de ponderar sobre o que devemos conservar e o que precisamos abandonar no curso da vida em sociedade e, principalmente, no ser e fazer-se professor. Aproximamo-nos assim da compreensão de Morin (2014) sobre a importância de aceitar as mudanças e da forma como lidamos com elas, visto que

[...] a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias (MORIN, 2014, p.96).

Dessa forma, os interesses, as necessidades, as dificuldades, as habilidades, os medos e as próprias limitações que perpassam as experiências dos docentes conseguirão extrapolar os muros institucionais, alcançando aqueles que buscam a construção de uma sociedade pautada na responsabilidade social, na solidariedade e dignidade humana, articulando-se com a humanização como fundamento do conviver cotidiano, capaz de alimentar a esperança e a transformação dos viveres e ideias (FREIRE, 1968, 2002).

Nesse sentido, o papel da educação humanizadora e, por extensão, da FC, articula-se em torno das relações e valores humanos (FREIRE, 1968), pautando-se na ética, no diálogo, no reconhecimento que a “vida é, essencialmente, aprender... e estar vivo é um sinônimo de estar agindo como aprendente” (ASSMANN, 2012, p. 35-36), contemplando a interdependência do viver socialmente organizado, nas diversas vivências e suas correlações com as emoções que decorrem do conjunto fundamental dos grupos humanos.

A educação, nesse sentido, acolhe possibilidades outras, que segundo Moran (2007, p.11), [...] precisa, cada vez mais, ajudar a todos a aprender de forma mais integral humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões”, estabelecendo nexos com os campos das emoções, sentidos e significados, de autonomia, do exercício da liberdade e acolhimento do outro (FREIRE, 1968, 1996) que perpassam os processos formativos. Nesta lógica, para Morin (2006, p. 43),

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrada na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

A materialização da percepção de educação do futuro (MORIN, 2006), e o processo de constituir-se aprendente da condição humana, é de fato urgente e fulcral, pois favorece o desenvolvimento pessoal e profissional, alicerçando-se, para tanto, nos desejos e nos sonhos; no nascimento da solidariedade; no desenvolvimento das linguagens; nos

potenciais emocionais evidenciados a partir da colaboração, generosidade e reciprocidade; nas relações sociais, sem os quais a convivência em comunidade seria vazia de sentido e significado. Nas palavras de Groth e Strieder (2010, p. 393) significa que,

Viver na interdependência significa aceitar a diversidade. Eis o grande desafio para a humanidade. Reconstruir o social, na perspectiva da humanidade, exige reconhecer o pertencimento de todos os seres humanos a uma única espécie. Importa reconstruir o universo do linguajar distante da ênfase ao enfrentamento, para um linguajar e emocionar de aceitação do outro como legítimo outro.

O reconhecimento e o entendimento do “outro como legítimo”, minimiza a importância da FC que não leva em consideração os conflitos, as singularidades e as multiplicidades das realidades que envolvem o viver e o conviver como seres humanos, que compõem a escola. Pensar e reconstruir, as dinâmicas formativas e do processo de ensino e aprendizagem, neste espaço, olhando e acolhendo o outro, é um ato de libertação, de emancipação, e requer a superação da ideologia da escola tradicional marcada pela transmissão de conteúdo (FREIRE, 1996), realidade que tem emergido no recente cenário obscuro da educação brasileira em que o executar e produzir se sobrepõe ao ser.

Dessa maneira, ao intencionar a FC articulada com a educação humanizadora, tornamos ela palco para a compreensão do múltiplo e das diversas formas de construção através do diálogo aprendente, da partilha de saberes, processo que, sustentado pela afetividade e acolhimento das fragilidades que faz de cada ser singular e plural, pode se constituir e desenvolver por meio da cooperação, da colaboração e não da competição, pois como destaca Maturana (2002, p. 34),

Não é a agressão a emoção fundamental que define o humano, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração. Falamos de competição e luta criando um viver em competição e luta, e não só entre nós, mas também com o meio natural que nos possibilita. Assim, dizem que os humanos devemos lutar e vencer as forças naturais para sobreviver, como se isso tenha sido e seja a forma normal do viver. Mas não é assim. A história da humanidade na guerra, na dominação que subjuga, e na apropriação que exclui e nega o outro, se origina no patriarcado.

Nesta perspectiva, compreendemos que a FC precisa construir-se de forma coletiva e colaborativa, contemplando a pluralidade do cotidiano, das situações políticas, das experiências, das concepções, das teorias e outras situações formadoras que envolvem o emocional, o social e as instituições, transpondo às práticas de competição agressiva que objetiva classificar, assim como, a luta para sobrepor saberes e práticas, pois como defende Imbernón (2010, p.46) esta articulação tem por objetivo, “potencializar a troca de experiências entre indivíduos tratados iguais e a comunidade pode possibilitar a formação em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre a

realidade social e os professores” através do diálogo aprendente e sensível (FREIRE, 1988).

Encontramos nas palavras de Morin e Sloterdijk (2021, p. 31), o alento e compreensão para que as bases dessas mudanças se concretizem numa “nova retórica humanitária que nos conduzirá diretamente ao que eu denominaria um universalismo familiarista”. Assim, a alteridade, a afetividade e a amorosidade precisam ser acolhidas como alternativa para a substituição da realidade que exclui e divide os sujeitos, visando a construção de uma sociedade que insere e une pessoas em torno de um ideal dignificante da vida e do reconhecimento do ser humano, contemplando elementos que permitam estabelecer conexões entre as demandas da incompletude pessoal e profissional e isto, “envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades destes programas, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 722).

O olhar para a subjetividade nas ações realizadas, com programas e propostas, objetivos, e intencionalidades construídas coletivamente, corroborariam para transpor as práticas tradicionais, desarticuladas e desconexas, recorrentemente observadas, acolhendo assim, a ideia que a “trilogia do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional configura concepções inovadoras da formação continuada de professores, sugerindo algumas rupturas de vulto com paradigmas dominantes” (NÓVOA, 2002, p. 62), favorecendo, desta forma, a abertura para o constante constituir-se enquanto ser humano e profissional diante de nossa condição humana e do contexto político e social.

## 2.2 A dinamização da formação continuada frente as vivências aprendentes na experiência docente.

Ao reconhecermos que os processos de FC podem articular discussões que favoreçam pensar e propor ações para uma educação mais compreensiva, significativa, acolhendo a subjetividade e o conhecimento científico como possibilidades para o processo formativo, consideramos ser viável uma sociedade com novas perspectivas sociais, culturais e humanas.

Este potencial gerador de perspectivas, instigado pelos processos formativos, se potencializa quando se estruturam e dinamizam ações que acolham as vivências e experiências docentes, (NÓVOA, 1997, FREIRE, 1996, GATTI, 208, 2017) produzindo, assim, novos elementos mobilizadores e criativos para a prática de professores, pois estes se alicerçam a partir das relações já estabelecidas no contexto escolar e das interações

com o meio em que nos encontramos (DALLA VALLE; MASCARELLO, FIORENTINI, 2022), pois, como defende Maturana (2002, p. 64-65),

Quando estamos em interações recorrentes na convivência, mudamos de maneira congruente com nossa circunstância, com o meio, e num sentido estrito nada é obra do acaso, porque tudo nos ocorre num presente interconectado que se vai gerando continuamente como uma transformação do espaço de congruências a que pertencemos. Ao mesmo tempo, nada do que fazemos ou pensamos é trivial nem irrelevante, porque tudo o que fazemos tem consequências no domínio das mudanças estruturais a que pertencemos.

Embora os processos de formação sejam passíveis de questionamentos e problematizações, são imprescindíveis em especial, para a reestruturação do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva social e humanizadora, isto porque mudamos nossos fazeres e concepções das interconexões produzidas, transformando assim o espaço em que vivemos (MATURANA, 2022).

Vivemos um cenário social cambiante, onde competitividade e individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional (GATTI, 2017, p. 722-723).

Evidencia-se, assim, que olhar para o outro é um compromisso social e humano emergente, que suplica olhares e ações em diferentes espaços e tempos, dentre eles a sala de aula e, também, os processos de FC, isto porque, estas práticas, requerem sensibilidades outras que não estão postas nos currículos e documentações oficiais, elas fazem parte da sensibilidade humana, e como tal necessitam ser percebidas. Estas percepções ampliam-se e reforçam sua relevância, para transpor o fosso caótico e a barbárie provocada pelas negligências sociais, culturais, econômicas, sanitárias, educacionais, e do negacionismo científico, observados no Brasil.

De fato, o reconhecimento das mazelas provocadas pelas agressões a educação, a ciência e ao conhecimento, constituem-se em materialidade para reflexões crítico-reflexivas para assim, constituir e apresentar subsídios e proposições de processos formativos, que resgatem o protagonismo docente, a partir das vivências, das expectativas, das necessidades e da valorização do professor enquanto ser humano, rompendo com os modelos pragmáticos que situam os professores como sujeitos receptores de informações.

A dinamização e reconstrução dos processos de FC, em meio as fragilidades, insegurança, instabilidade e vulnerabilidades, provocadas também pelas reformas educacionais, precisa acolher as questões subjetivas, a formação humana e, por consequência, a formação crítica desta realidade. Sobre isso, Imbernón (2010, p. 47) indica que é preciso abandonar o conceito e as práticas tradicionais de FC e defende que sejam desenvolvidas “[...] 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”, a partir do olhar sobre as relações que se estabelecem na escola, do convívio diário, das manifestações entre os pares, dos desafios da docência, da valorização humana, considerando a existência humana, o respeito, a dignidade, a ética, a cultura como dimensões constitutivas das relações sociais e educacionais.

Esta perspectiva amplia-se a medida que reconhecemos existir entre os professores a frustração, o descontentamento, com os delineamentos e encaminhamentos sobre a sua prática, sua formação, as condições de trabalho, a valorização pessoal e profissional, bem como, com os rearranjos educacionais motivados pelo neoliberalismo que tem provocado de certo modo, o cerceamento pedagógico, o enclausuramento epistemológico, a perda da liberdade crítica e reflexiva, tornando-as em certa medida em executores de atividades didáticas e burocráticas, confrontando-se assim, com a defesa de Freire (1988) de que a educação humanizadora é sempre sinônimo de liberdade e nunca de opressão, de manipulação.

Diante deste contexto, Nóvoa (2017, p. 1121) defende que,

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

É neste palco de incertezas, dissonâncias, rupturas, angústias e inquietações que a FC de professores se apresenta viável para construir novos caminhos, baseados nas dimensões filosóficas, gnosiológicas, ontológicas que os constituem. Assim, ao reafirmar e reconhecer o professor e seu fazer pedagógico como elementos que dão sustentação a educação, fortalecendo-a para as mudanças almejadas na sociedade, consideramos que

“é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve ser voltada para as incertezas ligadas ao conhecimento” (MORIN, 2006, p.84).

Ao compreendermos existirem incertezas e mudanças que se postulam ao longo de nossa existência e por conseguinte dos processos formativos, reconhecemos a complexa existência organizacional de estruturação e reestruturação e referenciamos as contribuições de Maturana e Varela (1997) sobre o movimento da autopoiese, ou seja, as transformações, desconstruções e reconstruções sejam elas pessoais, profissionais e de processos de FC que se estabelecem no campo da capacidade da recomposição, de adaptação e mudanças necessárias diante dos desafios que se apresentam. Assim,

podemos de acordo com os mesmos autores, nos compreendermos como máquinas autopoieticas, viventes e aprendentes, pois as máquinas viventes estabelecem suas relações com o modo de produção, e como seres humanos estamos imersos nesta dinâmica.

Assim, percebe-se a autopoiese como a capacidade de autoreprodução dentro de um sistema, ou seja é a capacidade de recompor os componentes desgastados de modo que possam continuar a existir novas peças que passam a integrar e dar continuidade as relações existenciais. Em outras palavras, à medida que o tempo avança e o ciclo de vida cumpre seu ciclo nos regeneramos, perpetuados por nossos descendentes e assim damos continuidade ao percurso natural da vida e da própria constituição de forma concatenada, ou seja, articulada, congruente numa unidade física, tal como concebemos ocorrer nas relações pedagógicas e formativas na dinâmica educativa. Portanto, se pensarmos a FC a partir da autopoiese, evidenciamos que suas ações podem a partir dos processos regenerativos, multiplicativos, readequarem-se, readaptarem-se e estabelecerem novas organizações, e é justamente esta capacidade de mudança que se firma como necessária.

Enfrentar as incertezas e a realidade, apesar de caótica, abstraindo dela subsídios do cotidiano escolar, das experiências e vivências dos professores, coloca-nos na condição de seres autopoieticos, seres aprendentes em diálogo com os pares, nos constituindo permanentemente, pois, para Strieder; Lago e Eidt (2017, p. 1249), a [...] aprendizagem como experiência formativa, longe de ser prisioneira de um sistema formal de transmissões, implica o reconhecimento da existência de uma dinâmica própria ao mundo humano.

Este processo de interação e protagonismo entre professores com diferentes concepções, saberes e percepções contribui para qualificar e ampliar o debate sobre práticas comprometidas com a realidade, acolhendo assim, a compreensão de que somos seres que nos constituímos, nos modificamos, em semelhança portanto a máquinas viventes e autopoieticas (MATURANA; VARELLA, 1997), que se articulam com a capacidade de refazer-se na ação educativa, num compromisso individual. Neste sentido, Imbernón (2004, p. 22) sustenta que

Esse protagonismo coletivo e, portanto, institucional, implica uma nova concepção de instituição e de formação como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições suscetíveis e capazes de inovar a partir do processo de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos.

A construção de programas e projetos de FC na perspectiva da educação humanizadora diante do exposto, alimenta a esperança que busca ressignificar o sentido da ação docente, da existência humana, possibilitando críticas e reflexões, admitindo, abraçando e reconhecendo a prática pedagógica de professores como

*As relações que o professor estabelece com o 'ser' e o 'sentir' (prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores); as relações que estabelece com o 'saber' (matéria de ensino, relação teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento); as relações que estabelece com o 'fazer' (planejamento, métodos objetivos, motivação do aluno e avaliação) (CUNHA 2000, p. 195-106, grifos da autora).*

Convém, portanto, acolher, nos “fazeres formativos”, o professor como um ser humano que apresenta limitações, fragilidades, expectativas, mas, que se constitui à medida que estabelece relações sociais, de trabalho, familiares, envolvendo sensibilidade e empatia tão necessários para reencantar a educação e à docência (ASSMANN, 2012). Mas, não “só” isso, a FC pode proporcionar o enfrentamento, a problematização e as análises das “situações limites” que fazem parte da realidade da sala de aula, afinal de contas, professores e alunos fazem desse ambiente o palco da concretização da educação, onde a educação “se constitui como verdadeiro querer fazer humano” (FREIRE, 1969, p.132), concebido a partir de Maturana (2014, p, 67) como, “[...] um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos”.

Diante disso, alguns questionamentos podem contribuir para qualificar nossa compreensão e a construção de um pensamento capaz de transpor a atual lógica de formação. Quais podem ser as dinâmicas empregadas em processo de FC para caracterizá-las como humanizada? Como elas poderão levar em consideração as vivências aprendentes da experiência dos docentes? Inferimos, diante destas questões que, somente a partir da problematização e da reflexão profunda e séria, por parte dos seres humanos que compõem o sistema educacional, a metamorfose da transformação da educação humanizadora se concretizará em reformas e reformulações substanciais, resgatando subjetividades imputadas, transpondo a formação utilitarista e técnica, reavivando os processos dialógicos, reflexivos, pois,

*Mesmo vivendo numa configuração inconsciente de sentires relacionais que negam a colaboração e o amar, somos seres humanos com possibilidades para construir reflexões e ações éticas conscientes e vivenciar a ternura como sendo nosso ser, vivenciar num conjunto social dedicado a colocar limites na agressividade, para que esta não se transforme em violência destruidora (STRIEDER; GIRARDI, 2019, p. 292).*

Neste sentido, convém resgatar e significar o respeito, a ternura, a amorosidade, a compreensão, o compromisso, a coerência, a resiliência, tanto nas relações de trabalho que favorecem o desenvolvimento profissional, como nos fazeres pedagógicos, rompendo

assim, com o paradigma das formações tradicionais de transmissão de informação, caracterizadas pelo discurso do desempenho e desenvolvimento de competências, possibilitando, assim, admitir que “educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento” e “[...] que o produto da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido com simples transmissão” (ASSMANN, 2012, p. 31),

Contudo, não basta denunciar e reafirmar a necessidade de mudança na concepção de educar, aprender e das práticas de FC, é preciso pontuar cada questionamento e assumir o compromisso com a mudança das condutas organizacionais, de gestão, de políticas públicas e das próprias relações humanas no cotidiano escolar e formativo, reabrindo assim o espaço do diálogo, da reflexão, da participação coletiva e colaborativa, que caracteriza o protagonismo do professor.

No mesmo sentido, temos defendido que, os dilemas vivenciados pelos professores devem compor o conhecimento que perpassa as formações, incluindo saberes que possibilitem ultrapassar o fosso social que separa/exclui os seres humanos, professores/alunos, favorecendo a socialização de experiências criativas, ao passo que a aprendizagem com os “fracassos” serve como exemplo do que não se deve levar adiante, pois, como defendem Strieder e Lago (2016, p. 224),

A formação de professores já não pode ser olhada e realizada na miopia reducionista nem como um dispositivo para capturar subjetividades. Importa envolver diferentes suportes teóricos e filosóficos, sobre as mais diversas dimensões do ser humano, situados em um determinado tempo e espaço vital, cujas luzes, mesmo que brilhantes, são relativas e nebulosas.

Este olhar sobre o que já foi feito e a relevância de ampliar e potencializar a formação, à frente das experiências recorrentes, intencionando outras perspectivas, se estabelece pela mutualidade, e construções coletivas capazes de ampliar as possibilidades de uma educação de afetividade, de acolhimento tanto de alunos, como dos professores, pois, como destaca Strieder (2002, p. 201), “a educação efetivamente comprometida com o salvamento das vidas de todos as gentes tem que responsabilizar-se pela recriação dos ambientes educacionais”, e isto pressupõe refletir as metamorfoses pelas quais passam a escola, o ambiente educativo e a própria formação docente (NÓVOA, 2019),

Portanto, resgatar as ações formativas para além da instrumentalização técnica e específica dos componentes curriculares é um ato de salvamento e recriação das possibilidades de o professor desenvolver-se em múltiplos aspectos para que se sintam em processo de metamorfose. Tal como em nosso viver, na nossa profissão e nossa própria constituição estrutural (MATURANA; VARELLA, 1997) somos seres aprendentes, e, “seres



vivos são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo” (ASSMANN, 2012, p. 22).

Desta forma, trazer à tona os saberes ancorados na autoconfiança, no reconhecimento da subjetividade dos seres humanos, das relações interpessoais, considerando, assim, seus desdobramentos no fazer pedagógico e nos processos formativos, é reconhecer que a educação pode potencializar fazeres cada vez mais próximos e articulados com a valorização do eu e do outro, interseccionando diálogos e conexões com o conhecimento científico, o que, de fato, pode tornar o ensino e a aprendizagem cada vez mais significativos.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao refletir e problematizar sobre a formação continuada, intencionamos situá-la diante dos desafios e demandas que emergem do cotidiano escolar e, desta forma, olhar para os processos formativos como potenciais meios para desenvolvermos práticas escolares para uma educação humanizadora.

A reflexão se faz necessária diante das agressões e negligências observadas para com a educação e, por conseguinte, com a formação continuada de professores. Desejar e trilhar novos caminhos a partir da compreensão do reconhecer-se no outro e no bem-viver, considerando, neste processo, as práticas de formação de professores, apresentam-se como possibilidades para que possamos resgatar na escola, nas relações pessoais e na sociedade, a alegria, a verdade, o respeito, à alteridade, entre outros elementos fundamentais para o convívio entre os seres humanos e o meio em que se encontram.

Neste sentido, observa-se que as relações pessoais e os processos formativos são tecidos no desenrolar do tempo, fazendo parte do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, apresentando avanços e recuos, que atravessam diversos contextos políticos, sociais, culturais. Esta dinâmica se estabelece e dinamiza-se diante das possibilidades de “ser” e “vir a ser” que se observam diante de um universo múltiplo de anseios, desafios, possibilidades, dificuldades, mas, também, de novas perspectivas.

Assim, a partir das aproximações e do diálogo proposto, compreendemos que atualmente os processos de formação continuada não são concebidos na perspectiva humanizadora, visto que alicerçam-se em práticas que não abrem espaço para discussões acerca da subjetividade, da construção das relações pessoais e concebem o professor e sua prática como produtos que estão a serviço do Estado, e precisam dar resposta às demandas por eles apresentadas, realidade, esta, provocada pelo enfraquecimento das políticas educacionais e do modo de vida imposto na contemporaneidade.

A formação continuada, infelizmente, tem seguido a mesma lógica, com processos fragmentados, práticas desconexas e com caráter informativo e instrumental, desconsiderando os interesses e demandas que emergem do chão da escola, portanto, a materialidade dos processos atuais de FC não tem favorecido a efetivação de uma educação humanizadora. Este descompasso tem evidenciado a importância de pensar e propor a formação continuada numa perspectiva que acolha as diferenças, as expectativas, os interesses e sentires dos professores, constituindo-se então em contraponto a esta realidade e uma possibilidade que se apresenta efetivamente como exequível.

Concebemos, desta forma, que ao pensar a proposição de processos de formação continuada, a partir da perspectiva da educação humanizadora, abriríamos espaço para diferentes formas de ver, entender, sentir e agir, sustentando, assim, que a mudança seja de concepção e conduta imbuídas pelo desejo de transformar suas diferentes dimensões e manifestações.

Desta forma, as intersecções que se estabelecem entre as contribuições da formação continuada com a educação humanizadora neste texto, nos permitem evidenciar que, se perspectivamos a quebra de paradigmas e o enfrentamento aos desafios que se apresentam, precisamos buscar o desenvolvimento dos sujeitos escolares e a formação de sujeitos humanizados capazes de refletir sobre os problemas de seu cotidiano, enfrentando-os sem a necessidade de submeter-se à marginalização da existência social.

Por fim, compreendemos que as interfaces da formação continuada de professores e a educação humanizada se complementam e se constituem em campo de reconhecimento e esperança, tão necessários diante das insurgências, intolerâncias e distintas formas de violência e exclusão presentes evidenciadas no passado recente. Este processo se constituirá efetivamente em uma ação, a partir do esforço coletivo no sentido de resgatar o protagonismo docente, a participação, o diálogo, o respeito, o acolhimento, e no delineamento de políticas públicas e educacionais, comprometidas com a valorização do ser humano. Vislumbramos este horizonte renascer a nossa frente, esperando e acreditando que ele será democrático, de união e justiça social.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – ANPED – **Manifesto GT 08 e ANPEd – parecer CNE para BNC- Formação continuada**. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Documento final do XX encontro nacional da ANFOPE – Política de**

**formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada. 2021.**

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** Petrópolis: Vozes, 2012.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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), 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), 2020.

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

CUNHA, I. M. **O Bom Professor e sua Prática.** 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: perspectiva crítico-emancipatória.** Campinas: Mercado de Letras. 2018.

DALLA VALLE, P. R. D., MASCARELLO, C. A.; FIORENTINI, C. de O. Entre insurgências e ataques a educação: a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora como forma de resistência e esperança. **Revista Educação e Emancipação**, 15(3). 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.30>

FREIRE, P. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra.** São Paulo, ano IV, p. 123-132, out. 1969.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Paz e Terra. 2002.

FLICKINGER, G. H. Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural. **Cadernos de pesquisa.** v. 48, n. 167, p. 136-149, jan/mar. 2018.

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, A. B. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017

GROTH, C. I; STRIEDER, R. No vir-a ser da construção social de ser humano: expectativas de interdependência e diversidade. **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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.

MASCARELLO, C. A.; REZER. R. Em tempos de “formação por competência” reflexões sobre a utilidade do inútil: possibilidades para formação escolar. **Momentos: diálogos em educação**. v. 29, n. 2, p.94-115, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i2.9777>

MATURANA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. Reimpressão Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2002

MATURANA, H. GARCIA VARELA, J. F. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3.ed, trad, Juan AcuñaLlorens – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

MORIN, E.; SLOTERDIJK. P. **Tornar a Terra habitável**. Natal, RN: EDUFRN, 2021. E-book disponível em: <https://repositorio.ufrn.br>.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Portugal. Educa, 2002.

NÓVOA, A. Desenvolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória. Espírito Santo. v. 18, n. 35. 2012.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, 2009.

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

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

STRIEDER, Roque. *Educar para a iniciativa e a solidariedade*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

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

STRIEDER, R. LAGO, C. Dispositivos de captura: profanação possível via formação de professores. **Contexto & Educação**. Unijuí, Ano 31, n. 98. Jan/Abr 2016.

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

STRIEDER, R; GIRARDI, A. Biologia do amar: pistas para recriar sensibilidade humana e ambiental. **Espaço Pedagógico** - v. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 282-300, jan./abr. 2019.