



A DIALOGICIDADE ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO¹

THE DIALOGICITY BETWEEN CONTINUING EDUCATION AND CURRICULUM

Silviane Koch², Eva Terezinha de Oliveira Boff³, Vidica Bianchi⁴

¹Trabalho da disciplina Alternativas Curriculares Emancipatórias nas Diferentes Áreas de Saberes: Reflexões Epistemológicas.

²Doutoranda em Educação nas Ciências e Mestre em Sistemas Ambientais e Sustentabilidade pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Bolsista PROSUC/CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2236-5102>. E-mail: silvianekoch@yahoo.com.br.

³Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Ciências Biológicas – Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7266-9630>. E-mail: evaboff@unijui.edu.br.

⁴Doutora em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Pesquisadora em Controle Biológico, nos temas: biodiversidade, interações ecológicas, educação ambiental, formação de professores e estudos de currículo. Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e em Sistemas Ambientais e Sustentabilidade da UNIJUI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0277-019>. E-mail: vidica.bianchi@unijui.edu.br.

RESUMO

A incessante busca por uma educação de qualidade parece ser a tônica das formações continuadas disponibilizadas aos professores com os mais variados temas e formatos. O aprimoramento profissional contínuo e a reflexão crítica da prática pedagógica, a transposição entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, e a necessidade de rever a visão simplista da atividade docente, na qual para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar alguns recursos pedagógicos, são argumentos a favor da formação continuada. Este estudo se propôs a realizar uma revisão investigativa, no modelo Estado do Conhecimento, que aborda o currículo na formação continuada a fim de encontrar evidências de que esta aperfeiçoa/ressignifica/refuta a concepção de currículo. O levantamento de dados foi realizado no portal de periódicos da CAPES, por intermédio dos descritores: “formação continuada de professores”, “currículo”, “base nacional comum curricular” e “educação básica”. A natureza da pesquisa é qualitativa e segue os argumentos da análise textual discursiva. Integraram-se no *corpus* da pesquisa quatro trabalhos que após serem selecionados foram organizados em categorias criadas indutivamente. Emergiram as seguintes categorizações: a) formação continuada crítica e dialógica; b) formação continuada e protagonismo docente. Os resultados apontam para a percepção de que a formação continuada aprimora, ressignifica e/ou reafirma a concepção de currículo.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação básica. Protagonismo docente. Base nacional comum curricular.



ABSTRACT

The incessant search for quality education seems to be the keynote of continuing education made available to teachers with the most varied themes and formats. The continuous professional improvement and critical reflection of pedagogical practice, the transposition between contributions of educational research and its use for the improvement of the classroom, and the need to review the simplistic view of teaching activity, in which to teach it is enough to know the content and use some pedagogical resources, are arguments in favor of continuing education. This study proposed to carry out an investigative review, in the State of Knowledge model, which addresses continuing education and curriculum, in order to find evidence that continuing education improves/resignifies/refuses the curriculum design. The data collection was carried out in the portal of periodicals of the CAPES, through the descriptors: “continuing teacher education”, “curriculum”, “common national curriculum base” and “basic education”. The nature of the research is qualitative and follows the arguments of discursive textual analysis. Four works were integrated into the research corpus, which after being selected were organized into categories created inductively. The following categorizations emerged: a) critical and dialogic continuing education; b) continuing education and teacher protagonism. The results point to the perception that continuing education improves, resignifies and/or reaffirms the curriculum design.

Keywords: Continuing education. Basic education. Teaching protagonism. Common national curriculum base.

INTRODUÇÃO

A importância da formação continuada de professores parece ser ponto pacífico. Rosa e Schnetzler (2003) apontam pelo menos três razões: o aprimoramento profissional contínuo e a reflexão crítica da prática pedagógica, a transposição entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, e a necessidade de rever a visão simplista da atividade docente, na qual para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar alguns recursos pedagógicos. No entanto, há que se pensar nas fragilidades do processo de formação. Não raras vezes, ouve-se dos professores que as formações oferecidas “não servem de nada”, “são conversa de pedagogo”. Gatti (2003) afirma que para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram é necessário que os programas que visam inovações educacionais, aperfeiçoamentos e atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem.

As pesquisas em torno da profissão docente, para, entre outras questões, conhecer melhor o professor, sua formação básica e como ele se constitui ao longo da sua carreira, são



fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Se constituir professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1999). Os estudos sobre a formação docente implicam, segundo Wengzynski e Tozetto (2012), em um conhecimento das relações que estruturam tal formação, considerando o professor como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação.

Na perspectiva da formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional, que acontece ao longo da atuação docente, as situações vivenciadas em sala de aula podem alterar os procedimentos adotados, e assim possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010). Ainda para Imbernón (2010), o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação quanto na análise e na reflexão crítica em, sobre e durante a ação.

A formação continuada, para Wengzynski e Tozetto (2012), contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

A mudança envolve aprendizado, planejamento e reflexão. Envolve valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado, professores não mudam sua prática somente porque uma nova diretriz foi implementada, eles devem ser parte da mudança. Considerando que são indivíduos com trajetórias variadas, crenças, culturas e espiritualidades diferentes, com uma capacidade imensa de transpor dificuldades, o mínimo que se pode fazer é ouvi-los (HARGREAVES, 2002).



Sobre a formação continuada, Maldaner (1999; 2000) pontua que a formação do professor acontece num processo permanente que inclui toda a sua vida escolar, a formação inicial e o mundo do trabalho. Para esse autor, o professor deve ser pesquisador de sua própria prática pedagógica. Entende-se, nessa perspectiva, que é papel do docente promover sua autoformação contínua durante o *laboro* e esta busca pela qualificação profissional deve ser promovida pela instituição à qual é vinculado ou por conta própria.

Tardif (2000), por outro lado, usa o termo “reciclar” para se referir à formação continuada, que na sua concepção significa atualizar. Ele escreve em seu texto: “Os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais”.

As mudanças educacionais são atribuídas ao professor, dando a ele um lugar de protagonista das transformações esperadas. Para tanto, é necessário que amplie novas práticas educativas por meio da atualização e da aquisição de novos saberes. Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 30) afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Há que se pensar ainda, na formação continuada à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Após a aprovação da BNCC, o Brasil passou também a rediscutir a formação inicial e continuada dos professores. De acordo com Ramos (2020), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da formação inicial docente foram redefinidas em dezembro de 2019 pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento estabeleceu competências gerais docentes e também competências específicas ligadas aos campos do conhecimento, prática e engajamento profissional.

Desse modo, a formação continuada apresenta-se como um desafio para as instituições de ensino na premissa de que é essencial para a atualização dos saberes necessários ao exercício da docência. Isso porque esses saberes não emergem somente da



formação inicial na graduação, mas sim da formação continuada, da vivência da prática e do percurso da profissão.

Diante do exposto, a questão que fundamenta a finalidade desta pesquisa é a ideia de que a formação continuada proporciona aos docentes a possibilidade de reafirmarem ou de refutarem suas concepções iniciais a respeito do currículo. Intentamos discutir o tema com base em estudos publicados acerca da formação continuada e currículo a fim de afirmar nossa hipótese.

METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa está relacionada aos universos de significados que correspondem às relações entre fenômenos e processos explorados no seu decorrer. Para uma investigação científica ampla em quesitos de validade é indispensável uma observação dos conceitos pré-existentes sobre o objeto de estudo, que possui caráter bibliográfico e que foi realizado a partir de um mapeamento de produções científicas no portal de periódicos da CAPES. A busca foi realizada no dia 15 de junho de 2022.

Para a realização de uma análise rigorosa, considerando a temática da pesquisa, foram adotados os princípios da análise textual discursiva, que é “uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2020). Essa metodologia é pertinente para esta investigação, não apenas porque visa a testar hipóteses, para então comprová-las ou refutá-las, mas por ter como foco a compreensão e a reconstrução de conhecimentos já existentes sobre o assunto investigado. Nesse sentido, o artigo enquadra-se ao que conhecemos como Estado do Conhecimento, que diz respeito à construção de um estudo de caráter bibliográfico com objetivo de mapear e discutir um certo tema da produção acadêmica/científica em diferentes campos do conhecimento, no intuito de responder o aspecto inicial que levou à pesquisa (FERREIRA, 2002).

Para concretizar o Estado do Conhecimento os materiais selecionados foram organizados e analisados detalhadamente. Durante esse processo, o *corpus* foi investigado considerando as três fases da análise textual discursiva: desmontagem dos textos e criação de unidades de sentido; estabelecimento de relações e criação de categorias; captação do novo



emergente e a comunicação por meio de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2020). A seleção e a desmontagem dos textos são abordadas a seguir. Assim, se torna claro como foi realizada a pesquisa, a leitura e a significação do *corpus*.

O portal de periódicos da CAPES abrange uma variedade de pesquisas científicas nacionais e internacionais e é considerado uma das melhores bibliotecas virtuais. Para a realização do mapeamento proposto alguns processos foram considerados: 1) o portal de periódicos da CAPES foi acessado por meio do acesso remoto via CAFe – UNIJUÍ; 2) foi selecionado, em pesquisa geral, o período de janeiro de 2016 até dezembro de 2021; 3) foram utilizados os descritores: “formação continuada”, “currículo”, “base nacional comum curricular” e “educação básica”.

Foi realizada uma busca com o uso dos descritores “formação continuada”, “currículo”, “base nacional comum curricular” e “educação básica”, e como resultado foram encontradas 2710 pesquisas. A seguir foram delimitados os anos de publicação, o idioma e o tipo de publicação (artigo), o que resultou em 1452 documentos. A partir desse resultado observou-se o título de cada documento, no qual deveria aparecer pelo menos um dos descritores. Dessa forma, selecionou-se dez documentos. Foram lidos os resumos dos dez artigos e excluídos seis; resultando então, em quatro artigos para a análise. Para esta busca utilizamos o booleano “AND”, para limitar os resultados e obter pesquisas mais próximas do objetivo do estudo.

A seguir, expomos o segundo momento do ciclo da análise textual discursiva: o desenvolvimento das unidades de sentido em relações de significados que geraram a categorização. Para a discussão foram consultados autores renomados na escrita sobre currículo como, Paulo Freire, Michael Apple e Gimeno Sacristán.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As produções que compõem o *corpus* desta pesquisa são apresentadas nos Quadros 1 e 2, a partir dos quais foram produzidos os metatextos.



Quadro 1 – Produções encontradas no portal de periódicos da CAPES sobre formação continuada e currículo

Artigos	Autores	Ano	Objetivo
Discursos sobre o currículo oficial do Estado de São Paulo no contexto de um curso de formação continuada para professores de Física.	Marcelo Zanotello Marcelo Oliveira da Costa Pires	2016	[...] estudar discursos sobre o currículo oficial do Estado de São Paulo para as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mais especificamente para a disciplina de Física.
Análise de um programa de formação continuada com ênfase na BNCC: avaliação e participação docente.	Vanessa de Cassia Pistóia Mariani Lenira Maria Nunes Sepel	2019	[...] analisar a participação, a avaliação e os entendimentos quanto à implementação da BNCC na área de Ciências da Natureza, levando em consideração um grupo de doze docentes em decorrência da participação no Programa de Formação Continuada: Ensino de Ciências nos Anos Iniciais a partir da BNCC.
A Base Nacional Curricular Comum e a formação continuada de professores sobre a floresta amazônica: o que ainda temos que discutir?	Orleylson Cunha Gomes Maria Inês Gasparetto Higuchi	2020	[...] verificar como a temática “floresta amazônica” pode ser inserida na formação continuada de professores de Ciências Naturais e Biologia, visando a sua interação na BNCC, a partir de um diálogo profundo com pesquisadores deste bioma.
A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da educação básica.	Adrinelly Lemes Nogueira Maria Célia Borges	2020	[...] refletir sobre os impactos da BNCC sobre a formação continuada de professores da educação básica.

Quadro 2 – Unidades de significado e categorias identificadas nos artigos com a análise textual discursiva

Unidades de significado	Categorias
[...] se não forem viabilizadas aos professores condições para que exerçam e desenvolvam sua criticidade, não nos parece razoável esperar que as escolas consigam formar cidadãos críticos e ativos na transformação da sociedade...	Formação continuada crítica e dialógica
No diálogo com outros profissionais, por exemplo, cientistas, o professor é confrontado com ângulos cognitivos diferenciados, permitindo um enriquecimento das propostas educativas em curso.	
A revisão de conceitos com o aval da ciência, fomenta um novo protagonismo no ensino em direção de novos horizontes e flexibilização das propostas curriculares no contexto escolar.	Formação continuada e protagonismo
Conjectura-se que os docentes têm deixado de serem os protagonistas de sua formação e atuação e a BNCC reafirma esse pressuposto neoliberal propagado na sociedade.	



A leitura exaustiva dos artigos permitiu a identificação de categorias que se aproximam, fazendo emergir, assim duas temáticas: a) formação continuada crítica e dialógica; b) formação continuada e protagonismo docente, que serão desenvolvidas e analisadas a seguir e confrontadas com teóricos do currículo e da formação de professores.

Formação continuada crítica e dialógica

Dos quatro artigos lidos e analisados, apenas um traz a questão de que a formação continuada proporcione o desenvolvimento da criticidade. Este parece ser um fator fundamental na formação dos docentes. Não é de hoje que os gestores (municipais, estaduais e federais) imprimem à educação suas intencionalidades através de normas, resoluções e currículo. Nessa linha é preciso perceber que a função do docente não é a de simplesmente reproduzir o que os gestores impõem; embora, na maioria das vezes, o docente não possa se negar a realizar o que está determinado, ele pode, com toda propriedade, discutir/problematizar com colegas e alunos.

A dialogicidade entre os diferentes atores da educação é o caminho para a formação de docentes e de discentes com capacidade de questionar o que está posto. No entanto, temos um currículo que por si só pode não proporcionar essa dialogicidade. Como muito bem afirma Freire (2007), os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração, daí a importância do diálogo. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos.

Freire aponta ainda três dimensões do diálogo no seu pensamento educacional: existencial, porque o diálogo é inerente à própria natureza histórica dos seres humanos e possibilita aos mesmos serem sujeitos de seu conhecimento e história; ético-político, porque viabiliza aos sujeitos serem participantes da vida política da sociedade, tendo voz na luta pelos seus direitos sociais e, sendo respeitados eticamente, somos sujeitos socioculturais; metodológica, ao viabilizar aos sujeitos a aquisição do conhecimento, como sujeitos partícipes, de autonomia e provedores de saberes culturais (OLIVEIRA, 2017).

Concordando com Freire, Sacristán (2017) define currículo como “um projeto seletivo de cultura, condicionado cultural, social, política e administrativamente, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha



configurada”. Nessa linha há que se perceber que há uma intencionalidade por parte daqueles que idealizaram determinado currículo. Em se falando em intencionalidade, a educação é na sua essência um ato intencional, pois é ele que dá sentido à toda ação, fala, decisão, organização dos espaços e propostas, permitindo que o docente saiba o porquê do que faz e o que deseja alcançar.

O docente, que se propõe a criar espaços de diálogo com seus pares e também com seus alunos, está criando caminhos favoráveis e possíveis para uma educação emancipatória, capaz de favorecer entre os professores, posições de resistência a um currículo formulado na perspectiva neoliberal (SEVERINO, 2010). Na perspectiva de uma educação emancipatória Freire (1987) escreve que é necessário superar as relações que se estabelecem nas sociedades capitalistas, nas quais o opressor pretende domesticar o oprimido. No presente, para perpetuar o sistema de opressão, é preciso emancipar os sujeitos oprimidos, ou seja, ajudá-los a se tornarem responsáveis pela formação de sua própria história.

A concepção neoliberal tem demonstrado seus efeitos sobre a educação. Como bem coloca Magalhães (2019), entre os aspectos problemáticos relacionados à formação, pode-se destacar a desarticulação da relação teoria e prática, como uma forma de cindir o trabalho docente e os conteúdos da área de conhecimento. O aligeiramento dos cursos, que passam a ser realizados como treinamentos, preferencialmente a distância, além do investimento ideológico maciço, que resulta na alienação docente e na sua culpabilização pelas mazelas da educação. Ainda, na perspectiva neoliberal, Appel (2005) afirma que os funcionários públicos passam a ser vistos pelo imaginário social como ineficazes, usurpadores do dinheiro.

Diante desse cenário fica evidente a necessidade de as formações continuadas proporcionarem momentos para o diálogo, a fim de que as dúvidas e inquietações relacionadas à profissão sejam externadas. Zanutello e Pires (2016) apontam que as formações continuadas são mais profícuas quando se consideram, efetivamente, os saberes experienciais dos professores. É urgente tornar o discurso pedagógico menos autoritário e mais polêmico, construído pelo coletivo.

Não resta dúvida de que pouco está se dizendo, mas, com certeza, não se está ouvindo o necessário. A formação continuada precisa ser muito mais que a simples leitura de manuais, da assistência às palestras e do estudo dos documentos (BNCC, Referencial Curricular Gaúcho, Projeto Político Pedagógico, Regimentos). Ouvir de fato os professores,



acerca de seus conhecimentos experienciais, geraria subsídios para a construção de currículos que não fossem estanques, mas que estivessem em constante evolução.

Formação continuada e protagonismo docente

Ao pensarmos em formação continuada, inevitavelmente, nos vêm à mente cursos, palestras e seminários oferecidos pelas escolas, secretarias de educação e universidades. Na maioria das vezes, muitas dessas formações são impostas aos docentes, de forma que o aproveitamento nem sempre é o esperado, tendo em vista os temas, a disposição do professor e os horários. Ainda, nessa linha, estudo de Menezes et al. (2017) aponta que cursos ofertados pelas Coordenadorias Regionais de Educação do Rio Grande do Sul podem não qualificar o trabalho docente de forma satisfatória por serem de curta duração e alguns de oferta semipresencial. Nessa linha é importante a criação de um novo paradigma de formação que supere os tradicionais modelos vigentes.

Cabe lembrar, que como afirma Nóvoa (1992), não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. No entanto, há que se pensar que o comprometimento desse profissional se diferencia quando há o entendimento de que sua prática se aperfeiçoa a partir da formação continuada, que há valores que precisam ser notados e alinhados no exercício da promoção educativa da sua profissão: a autonomia e a evolução constante (MARTINS; CALLAI; BIANCHI, 2021).

Um indivíduo autônomo, protagonista da sua formação, reconhece o outro como parte legítima na relação. Se reconhece como sujeito ativo de sua formação, sabe se situar no espectro de sua qualificação e a partir dela reconstituir e reelaborar novos movimentos majorantes de seu conhecimento (GOMES; HIGUCHI, 2020).

Modalidades de evento que, para além de prescrições sobre o que dá certo, privilegiem a reflexão dos participantes, tendem a inspirar um protagonismo que propicia repensar e refazer-se diante às múltiplas facetas da profissão (LIMA; SANTOS, 2017).

Aprender a pensar, revisar convicções pedagógicas, tornar-se motivado para suas aulas e para outras possibilidades na carreira, experimentar novas estratégias e reconhecer a



importância de escutar os alunos, são ideias expressas pelos professores. Essas ideias, em certa medida, fortalecem a afirmação de que a prática da educação continuada melhora o desempenho dos docentes e amplia horizontes (LIMA; SANTOS, 2017).

Há sem dúvida, a necessidade de os docentes desacomodarem-se, de serem protagonistas de sua formação; a motivação para aprender, em cursos de formação continuada, pode estar associada à diversos fatores, mas é influenciada, de forma particular, pela qualidade e natureza das propostas a que são desafiados os professores em formação. Isso nos leva a inferir que atividades que colocam os docentes como consumidores passivos de ideias desenvolvidas por especialistas não são exitosas porque, nesta configuração, a apresentação de tais ideias pode carecer de sentido para o professor (LIMA; SANTOS, 2017).

A mudança de paradigma em relação à formação continuada parece estar timidamente se encaminhando, isto porque há docentes que são protagonistas de sua formação, são autônomos. Buscam novos cursos, especializações, mestrados e doutorados, estabelecem diálogo com seus pares, a fim de qualificar sua atuação docente na educação básica e/ou com a intenção de reorientar sua trajetória profissional. Buscam formas de reorganização curricular pautados em referenciais teóricos como, por exemplo, a perspectiva sócio-histórico-cultural, que defende o desenvolvimento de currículo pautado na contextualização e com exemplos concretos que relacionam a realidade do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade da formação continuada, em linhas gerais, é o aperfeiçoamento teórico e prático do professor, necessário para seu desenvolvimento profissional. Ações de formação continuada parecem ser mais frutíferas quando se consideram, efetivamente, os saberes experienciais dos professores, criando espaços para o diálogo, as dúvidas e as inquietações relacionadas à profissão, de modo a construir um currículo contextualizado que tenha significação para todos os envolvidos no processo educativo. Uma formação continuada que respeita os saberes docentes, torna-se muito promissora, pois instiga os professores a repensar sua prática, a tornarem-se críticos e até a reafirmarem seus saberes, exemplo disso seria uma avaliação do currículo de uma área do conhecimento.



A análise das relações entre as práticas desenvolvidas nos cursos de formação e sua funcionalidade real, em termos de movimento formador, o qual conduz o professor à autonomia profissional e às mudanças de concepções e formas de trabalho, bem como ao despertar de uma reflexão crítica acerca de seu trabalho e do currículo, revela que a experiência precisa ser compartilhada por todos os envolvidos, entendidos como parte de um processo de formação continuada.

Parece-nos cabível inferir que os docentes, em continuada formação no exercício da docência, têm a oportunidade de reafirmar ou refutar a concepção de currículo ao qual tiveram acesso ainda na formação inicial. Essa oportunidade permite uma enorme contribuição que professores bem formados proporcionam aos diferentes atores no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. Gilka Leite Garcia, Luciana Axhe. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GOMES, O. C.; HIGUCHI, M. I. G. A Base Nacional Curricular Comum e a formação continuada de professores sobre a floresta amazônica: o que ainda temos que discutir? **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, e108420, dez. 2020.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

LIMA, V. M. R.; SANTOS, M. Z. M. Processos de formação continuada: com a palavra o professor de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 3, p. 61-79, 2017.



- MAGALHÃES, S. M. O. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019.
- MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de Química. **Química Nova**, v. 22, n. 2, p. 289-292, 1999.
- MARTINS, D. M.; CALLAI, J. S.; BIANCHI, V. O coordenador pedagógico como articulador da formação continuada de professores: o que pesquisas publicadas entre 2010-2020 indicam. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 1-20, 2021.
- MENEZES, P. D. et al. **Formação continuada de professores: um estudo em coordenadorias regionais de educação do RS**. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/98120>. Acesso em: 05 ago. 2022.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2020.
- NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, 1992.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- OLIVEIRA, I. A. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento – Revista de Educação**, ano 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017.
- RAMOS, M. N. **Base docente: o que podemos esperar da formação continuada**. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19384/base-docente-o-que-podemos-esperar-da-formacao-continuada>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. Investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.
- SACRISTÁN, G. **Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica**. São Paulo: Cortez, 2017.
- SEVERINO, A. Ensino e aprendizagem na universidade: a pesquisa como princípio pedagógico da formação geral. In: PEREIRA, E. M. A. (org.). **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.



WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. **Formação continuada face as suas contribuições para a docência.** 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 04 ago. 2022.

ZANOTELLO, M. Z.; PIRES, M. O. C. P. Discursos sobre o currículo oficial do Estado de São Paulo no contexto de um curso de formação continuada para professores de Física. **Ciênc. Educ.**, v. 22, n. 1, p. 43-63, 2016.