

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRÁXIS CURRICULAR CENTRADA NO PROTAGONISMO SOCIAL E CIDADANIA COLETIVA

Benjamim Machado de Oliveira Neto, Universidade Estadual do Ceará - UECE/FECLESC,
Quixadá, Ceará, Brasil

Graduado no curso de Pedagogia, bmon.contato.01@gmail.com

RESUMO

Ao longo da história, a educação foi marcada pela fragmentação do currículo e pelo esvaziamento do sentido formativo, evidenciando que a organização educacional vigente tem falhado em promover o desenvolvimento humano, a cidadania e o protagonismo. A separação entre conhecimento escolar, realidade social e formação crítica contribui para práticas educativas que limitam a participação ativa dos estudantes e enfraquecem a função social da escola. Nesse contexto, a formação docente surge como elemento central para a ressignificação do currículo como uma práxis educativa capaz de integrar saberes, valores e compromisso social. Este estudo terá o objetivo de refletir sobre como a formação docente pode atuar como eixo estruturante para a superação da fragmentação do currículo e da crise da educação, como instrumento para trabalhar práticas pedagógicas centradas no protagonismo social e na cidadania coletiva. A metodologia adotada será de natureza qualitativa, com enfoque teórico e exploratório, fundamentada em pesquisa bibliográfica de obras especializadas nas áreas da Educação, Currículo e Formação Docente, investigando os fundamentos conceituais e as possibilidades de aplicação dessa perspectiva na realidade educacional. A relevância da investigação reside na urgência de repensar os processos formativos e curriculares diante das demandas sociais contemporâneas, uma vez que a ausência de práticas educativas integradoras compromete o desenvolvimento crítico e a participação social dos sujeitos. Ao compreender a formação docente como uma práxis curricular comprometida com o protagonismo social e a cidadania coletiva, a educação pode contribuir para a construção de sujeitos conscientes e participativos capazes de atuar de forma transformadora na sociedade.

Palavras-chave: Formação; Docente; Currículo; Protagonismo; Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

No período contemporâneo, a educação enfrenta desafios profundos decorrentes das transformações sociais, culturais e políticas que marcam a sociedade atual, evidenciando uma crise no modo como o currículo tem sido organizado e operacionalizado, como um cenário que revela que a fragmentação curricular compromete a formação humana ao reduzir o processo educativo a transmissão e reprodução de conteúdo.

A fragmentação do currículo reflete uma concepção de educação que prioriza o ensino técnico em detrimento do desenvolvimento humano integral, enfraquecendo a dimensão ética, social e cultural do ensino, que esse modelo contribui para a perda de sentido do processo educativo e a educação passa a limitar o potencial formativo da escola como espaço de construção do protagonismo e da cidadania.

Assim, a formação docente assume um papel central na manutenção ou superação da crise educacional, que a formação do professor tende a reforçar práticas que reproduzem um currículo desarticulado com a realidade social, demonstrando que essa configuração dificulta a construção de ações educativas comprometidas com a cidadania e a participação ativa dos estudantes na sociedade.

Nesse sentido, a formação docente é um meio para entender que o ensino é um processo além da transmissão e reprodução de conteúdos, que articula teoria, prática e compromisso social, com a finalidade de alinhar a concepção de currículo que valorize a pluralidade cultural, promova a cidadania e estimule o protagonismo, para que seja possível construir uma prática consciente, crítica e transformadora da realidade.

Diante desse contexto, a noção de práxis curricular emerge como um eixo estruturante para ressignificar a formação docente, que a práxis curricular compreende o ensino como uma ação intencional que integra reflexão, prática e experiências educativas significativas, evidenciando que o currículo deixa de ser um instrumento técnico e passa a assumir uma função formativa comprometida com o desenvolvimento humano e social.

A escolha do presente tema justifica-se pela percepção de que o atual modelo educacional tem falhado em promover uma formação que articule conhecimento, cidadania e protagonismo, que a fragmentação do currículo e a fragilidade da formação docente contribuem para a reprodução de práticas educativas que pouco dialogam com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea.

Desse modo, o estudo tem como fundamento a necessidade de propor reflexões teóricas que contribuam para o fortalecimento de uma formação docente orientada por uma práxis curricular comprometida com o protagonismo social e cidadania coletiva, que ao problematizar a fragmentação do currículo, a pesquisa busca compreender a educação como um espaço de formação humana integral, capaz de formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Esta investigação será conduzida sob uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-exploratório, alicerçada em pesquisa bibliográfica, visando analisar criticamente a fragmentação curricular e a crise que atravessa a educação, que permitirá uma compreensão mais aprofundada das articulações entre formação de professores, protagonismo social e cidadania coletiva no panorama educacional contemporâneo.

A fundamentação deste estudo terá como base a análise criteriosa de livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam as temáticas do currículo, da formação docente e do desenvolvimento humano, que a escolha do material bibliográfico será norteadada pela compreensão das transformações educacionais e dos desafios impostos pela fragmentação curricular no contexto contemporâneo.

O referencial teórico que alicerça esta investigação contemplará um conjunto de estudiosos que oferecem fundamentos consistentes para a análise das conexões entre currículo, formação de professores e as noções de protagonismo social e cidadania coletiva, tais como: Brighente; Mesquita (2016); Caldas; Vaz (2019); Ferreira Jr; Bittar (2012); Galvão (2019); Saraiva; Alves (2013); Souza (2015); Nascimento; Cavalcante (2018).

O docente formado nessa perspectiva atua como mediador social e intelectual crítico, construindo com os estudantes currículos contextualizados e articulados com a comunidade, como princípios formativos que orientarão a organização curricular e a atuação docente, que permitirá compreender a educação como um espaço de formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a realidade social.

Desse modo, o professor aprende a construir diagnósticos participativos, a realizar escutas sensíveis e a estabelecer diálogos com a comunidade, que transforma esse conhecimento em ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico, utilizando metodologias como os temas geradores, projetos de investigação interdisciplinares, rodas de conversa, assembleias de classe e outras abordagens participativas que colocam os estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

O objetivo deste estudo será refletir a fragmentação do currículo e a crise da educação contemporânea, que a formação docente como uma práxis curricular é capaz de promover a cidadania e o protagonismo social no processo educativo, como uma investigação buscará compreender de que modo a organização curricular, quando dissociada da realidade social e das experiências humanas, compromete o desenvolvimento integral dos sujeitos.

2 DESENVOLVIMENTO

O estudo do currículo como campo específico do conhecimento educacional tem suas raízes no início do século XX, nos Estados Unidos, em um contexto histórico marcado pela consolidação da sociedade industrial, pelo avanço do capitalismo e pela necessidade de organizar os processos educativos, que impulsionaram a busca por modelos eficientes de ensino voltados para a preparação de mão de obra qualificada (Souza, 2015).

Em meio esse cenário que Franklin Bobbitt publicou, em 1918, a obra *The Curriculum*, considerada uma concepção de currículo inspirada nos princípios do taylorismo e da administração científica, que escola deveria funcionar como uma linha de produção e o currículo como um instrumento capaz de especificar as habilidades que os alunos deveriam desenvolver para atender as demandas da sociedade (Galvão, 2019).

No período de 1949, o estudo de Bobbitt ganhou contornos mais sistemáticos com as contribuições da obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de Ralph Tyler, que estabeleceu um modelo para o desenvolvimento curricular baseado em quatro perguntas: que objetivos educacionais a escola deve buscar; que experiências educacionais podem ser oferecidas para alcançá-los; como organizar de modo eficiente essas experiências; como avaliar se os objetivos foram atingidos (Saraiva; Alves, 2013).

O referido modelo, que ficou conhecido como racionalidade tyleriana, consolidou a hegemonia da abordagem técnica no campo curricular e exerceu influência sobre gerações de educadores e formuladores de políticas educacionais, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, por meio dos acordos e das reformas educacionais do regime militar, que introduziram uma visão tecnicista de educação voltada para a formação de mão de obra qualificada e para o atendimento das demandas do mercado de trabalho (Ferreira Jr; Bittar, 2012).

Já no ano de 1979, o autor Michael Apple, na obra *Ideologia e Currículo*, defendeu que o conhecimento não é neutro, mas que está atravessado por relações de poder e de interesses das classes dominantes, além de silenciar e marginalizar as culturas e experiências das classes populares, revelando que o currículo é um campo de disputa simbólica em torno daquilo que conta como saber válido e abriu caminho para que outros autores aprofundassem a denúncia do caráter reprodutor da escola (Caldas; Vaz, 2019).



Na mesma direção, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na obra *A Reprodução*, defenderam que a escola atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, que legitimam e valorizam a cultura dos grupos privilegiados e, ao mesmo tempo, desconsideram e excluem as culturas das classes populares por meio da seleção e organização dos conteúdos (Nascimento; Cavalcante, 2018).

No contexto latino-americano, o estudioso Paulo Freire desenvolveu uma perspectiva crítica ao denunciar a educação bancária e propor um ensino problematizador, que o currículo se organize a partir de temas geradores extraídos da realidade dos educandos, demonstrando que conhecimento é construído no diálogo e tem como horizonte a formação da consciência e a transformação da realidade social (Brighente; Mesquita, 2016).

Por outro lado, o teórico Edgar Morin aprofundou essa crítica ao denunciar a fragmentação do conhecimento como expressão de uma inteligência cega, como um termo que utiliza para se referir a incapacidade de compreender os objetos de estudo em seus contextos e relações, que defende a necessidade de religar os saberes e reconhecer a multidimensionalidade dos fenômenos humanos e sociais (Alves; Bianchi, 2021).

No Brasil, o autor Dermeval Saviani reforçou essa crítica ao discutir a fragmentação curricular como expressão da divisão técnica e social, que a escola ao organizar o conhecimento de forma fragmentada, contribui para formar trabalhadores incapazes de compreender o processo produtivo como um todo e de atuar criticamente sobre ele, revelando a dimensão política e ideológica dessa organização curricular (Gama; Duarte, 2017).

As consequências desse modelo fragmentado para o processo formativo são múltiplas e profundas na medida em que afeta a relação dos estudantes com o conhecimento, esvazia a dimensão ética e inviabiliza o desenvolvimento do aluno, revelando o quanto a organização curricular tecnicista pode comprometer a capacidade de formar sujeitos comprometidos com a transformação da realidade (Gama; Duarte, 2017).

Por meio desse diagnóstico que surge o conceito de práxis curricular como uma alternativa teórica e prática capaz de superar a racionalidade técnica e a fragmentação disciplinar, sendo um estudo que tem raízes na tradição marxista de Karl Marx e Adolfo Sánchez Vázquez, que define a unidade dialética entre teoria e prática em ação humana que transforma a realidade e o próprio sujeito, como uma atividade consciente e intencional comprometida com a transformação social (Ribeiro; Zanardi, 2018).

Nesse sentido, a práxis curricular é o processo em que educadores e educandos em diálogo com os conhecimentos acumulados pela humanidade e com os problemas concretos do tempo atual, buscam construir experiências formativas capazes de desenvolver nos sujeitos as capacidades de compreender a realidade e de atuar sobre ela de forma transformadora, que essa concepção recoloca como elemento central da organização do trabalho escolar e da própria função social da educação (Ribeiro; Zanardi, 2018).

A partir dos anos de 1980, a organização curricular da racionalidade técnica se revelou reprodutora das desigualdades sociais, que os teóricos começaram a refletir que era necessário compreender o papel da formação docente, como um movimento que ganhou força com o conceito de profissional reflexivo, de Donald Schön, apontando a necessidade de formar professores capazes de compreender a prática educativa e de atuar como sujeitos críticos diante das demandas curriculares e sociais (Cardim, 2002).

Ao longo dos anos 1990, as ideias de Schön foram aprofundadas no campo educacional por autores como Kenneth Zeichner, que enfatizou a necessidade de formar professores como profissionais reflexivos capazes de investigar sua própria prática e de participar da construção do currículo, articulando a reflexão não como um processo individual, mas como uma prática socialmente situada e comprometida com as finalidades éticas e políticas da educação (Zeichner, 2008).

No decorrer desse período, o autor Henry Giroux desenvolveu o conceito de professor como intelectual transformador, que defende a ideia que a docência não pode ser reduzida a uma atividade instrumental, mas deve ser entendida como uma prática intelectual e política, além de reconhecer que os professores não são executores de currículos prescritos, demonstrando que os docentes possuem um papel na produção e legitimação das formas de conhecimento, valores e identidades sociais (Giroux, 1997).

Assim, a referida concepção ganhou ainda mais consistência com as contribuições do educador António Nóvoa, que desenvolveu reflexões sobre a formação docente como um processo identitário e contínuo, como um processo que não se esgota na formação inicial e nem se reduz ao domínio da técnica, mas que precisa ser ancorada no diálogo com os pares e no compromisso com os valores emancipatórios, com a finalidade de valorizar os saberes da experiência e de construir a identidade profissional (Campos; Gaspar; Moraes, 2020).



O movimento de valorização dos saberes docentes e da reflexão sobre a prática encontrou com as contribuições de Maurice Tardif, que trouxe para o centro o debate de que os professores mobilizam saberes plurais e constroem trajetórias profissionais, evidenciando que a formação docente não pode ignorar os saberes experienciais e a realidade escolar, mas que constituem a base do fazer pedagógico, a fonte legítima de conhecimento do ensino e o fundamento que articula teoria com a prática (Tardif, 2000).

No desenrolar das discussões sobre a valorização dos saberes e da prática docente, as reflexões de Paulo Freire sobre a pedagogia centrada no diálogo, na problematização da realidade e na formação da consciência crítica, passaram a ser reinterpretadas nos debates que o professor não pode ser um transmissor de conhecimentos, mas que investiga temas geradores extraídos da realidade, problematiza as experiências dos sujeitos e constrói coletivamente possibilidades de superação das condições de opressão (Tardif, 2000).

Um tempo depois, no Brasil, entre o ano de 1996 e 2000, o debate ganhou contornos específicos com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que incorporaram críticas ao modelo tecnicista, reconhecendo a necessidade de formar professores como profissionais reflexivos, a contextualização do ensino e a preparação dos docentes para atuar diante das desigualdades (Tardif, 2000).

Desse modo, as diretrizes passaram a refletir a importância de uma formação que articule teoria e prática, que valorize a experiência e os saberes docentes, além de preparar os professores para atuar em contextos diversos e para lidar com as questões sociais do trabalho educativo, mas que essas orientações nem sempre têm se traduzido em transformações efetivas nos currículos e nas práticas formativas, demonstrando que continuam marcados pela fragmentação disciplinar e pelos desafios da escola (Tardif, 2000).

Nesse cenário de distanciamento entre as orientações legais e a realidade dos cursos de formação, as contribuições de Maurice Tardif passaram a exercer influência no debate brasileiro sobre capacitação docente, mais especificamente, no reconhecimento dos saberes plurais, heterogêneos e temporais, como uma prática que é construída pelos professores ao longo da trajetória formativa a partir da articulação entre saberes disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos (Tardif, 2000).



No período de 2020, os desafios se multiplicaram diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas, mas a discussão permaneceu na formação docente como elemento central para a superação da fragmentação curricular, que nesse contexto surge as práticas comprometidas com a cidadania e protagonismo, como um estudo que contribuiu para desenvolver a capacidade dos alunos de se tornarem sujeitos ativos no processo educativo e atuar de modo consciente na vida (Silva; Sousa; Silva, 2023).

Diante disso, a formação orientada pela crítica constituiu uma condição para construir práticas ligadas com a protagonismo social e cidadania coletiva, que na medida em que forma professores capazes de compreender as dimensões políticas do currículo, de problematizar a realidade e de construir experiências integradoras, o docente pode atuar como intelectual comprometido com a transformação social (Silva; Sousa; Silva, 2023).

É nesse contexto que a formação centrada no protagonismo social e na cidadania coletiva não se limita a desenvolver habilidades, mas de formar sujeitos que reconheçam como parte do coletivo, capazes de lutar por uma sociedade mais igualitária e humana, como uma formação que permite superar a visão individualista, de incorporar as dimensões de solidariedade e de fortalecer o compromisso ético-político (Silva; Sousa; Silva, 2023).

Partindo desse entendimento, a formação pode ser concebida como um processo contínuo que se estende por toda a carreira docente, articulando formação inicial, continuada e serviços, que não se limita as instituições formadoras, mas também as escolas, os sistemas de ensino, as políticas públicas voltadas para a valorização da profissão e o fortalecimento do desenvolvimento profissional dos professores (Silva; Sousa; Silva, 2023).

Em consequência disso, a formação docente proporcionará ao professor a experiência de analisar a realidade social em que os alunos vivem, de ler o mundo social e de compreender as desigualdades, além de aprender a identificar as condições concretas de vida de seus alunos, as características do território da escola, os problemas, as potencialidades da comunidade e as formas de exclusão que afetam os jovens (Silva; Sousa; Silva, 2023).

Por meio da formação, o docente terá a chance de aprender a construir currículos a partir da realidade dos estudantes e superar a lógica dos conteúdos descontextualizados, com a finalidade de dominar metodologias que envolve os temas geradores, problematizar as situações vivenciadas pelos educandos e investigar coletivamente os problemas sociais, mobilizando conhecimentos de diferentes áreas para compreensão/reflexão e para a busca de alternativas de superação das desigualdades sociais (Silva; Sousa; Silva, 2023).

Na formação docente no campo do protagonismo social e da cidadania coletiva, o professor aprende a planejar projetos de trabalho que partem de questões que falam sobre a falta água no nosso bairro, a violência na comunidade, de onde vêm os alimentos que consumimos e como a história do nosso bairro se relaciona com a história da cidade, que esses projetos emergem do diálogo com os alunos e a comunidade, garantindo que o conhecimento escolar faça sentido e tenha relevância para a vida (Nascimento, 2023).

Para que essas aprendizagens se concretizem na prática, o docente pode trabalhar com metodologias participativas e dialógicas que coloquem os estudantes como sujeitos ativos no processo de formação, que inclui o domínio de técnicas como rodas de conversa, assembleias de classe, grupos de discussão, oficinas pedagógicas, teatro, produção coletiva, pesquisas participativas e intervenções comunitárias, tanto para o professor organizar o espaço quanto para garantir a participação dos estudantes (Nascimento, 2023).

Além das metodologias, o professor vai promover a diversidade cultural e o diálogo intercultural, que implica no domínio de conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas, camponesas, periféricas e de grupos imigrantes, que o docente identifica e combate as formas de preconceito, discriminação e racismo e, ao mesmo tempo, constrói práticas pedagógicas que valorizem e incorporem os saberes, as histórias e as experiências de grupos sociais (Nascimento, 2023)

Somado a isso, o docente pode desenvolver a capacidade de articular com a comunidade e os movimentos sociais, como uma habilidade que permitirá refletir que a escola não é uma ilha, mas parte de um território e de uma rede de relações sociais, que implica estabelecer parcerias com equipamentos públicos, organizações sociais, movimentos culturais e lideranças comunitárias, além de parcerias com associações de moradores, postos de saúde, centros culturais e outras organizações (Nascimento, 2023).

A discussão aponta que a fragmentação curricular não é um fenômeno acidental, mas de uma construção histórica articulada aos interesses da racionalidade técnica e da organização capitalista, que desde o início do século XX, consolidou um modelo de currículo centrado na prescrição, na padronização e na reprodução de saberes descontextualizados, contribuindo para a formação esvaziada de sentido crítico e desarticulada das realidades sociais dos estudantes.



Assim, a formação docente representa a necessidade de formar professores como profissionais críticos e ativos na construção curricular, como um elemento indispensável para a superação da fragmentação curricular e para a construção de práticas comprometidas com o desenvolvimento do aluno, que contribui para formar sujeitos capazes de exercer a cidadania e de fortalecer uma cultura democrática dentro e fora do espaço escolar.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a formação docente centrada no protagonismo social e na cidadania coletiva simboliza uma mudança paradigmática na concepção de educação, como um instrumento que promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como argumentação, escuta, negociação e o engajamento, que orienta para a formação integral de sujeitos que se reconheçam como parte de um coletivo e conscientes capazes de lutar por uma sociedade mais humana e igualitária.

3 CONCLUSÃO

O percurso teórico desenvolvido ao longo deste estudo permitiu compreender que a fragmentação do currículo foi constituído por uma construção histórica profundamente enraizada na racionalidade técnica que orientou a organização educacional, que conceberam o currículo como um instrumento voltado para a formação de mão de obra e para atender as demandas do mercado de trabalho, como um modelo que contribuiu para o esvaziamento do sentido crítico do aluno e para o enfraquecimento da função social da escola.

A análise aprofundada dos referenciais teóricos revela que a formação para o protagonismo social e para a cidadania coletiva não se constitui como um processo isolado, mas como uma práxis que articula conhecimento, realidade social e compromisso ético, demonstrando que os professores formados nessa perspectiva têm a oportunidade de desenvolverem a capacidade de criar espaços de diálogo, de contribuir para o fortalecimento do tecido social e de construir uma cultura democrática.

Nesse sentido, o estudo sobre a formação no campo do protagonismo social e da cidadania coletiva permitiu refletir que essa perspectiva se traduz em práticas que os professores precisam desenvolver ao longo da atuação profissional, que o professor pode identificar as condições de vida e os problemas da comunidade, demonstrando que o docente pode construir conhecimentos e habilidades que tornem os estudantes aptos a atuar na transformação dessa realidade.

Diante do contexto, os desafios enfrentados pelos professores que envolvem a precarização da formação continuada e a implementação das políticas curriculares/avaliativas contradizem os princípios de uma educação democrática e emancipadora, que essa formação não representa apenas mais uma abordagem entre tantas no campo educacional, mas uma alternativa que recoloca no centro do processo educativo a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes capazes de atuar de forma transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Eliana Aparecida; BIANCHI, Cintia. **O pensamento complexo de Edgar Morin e a religação dos saberes.** Ponto e Virgula, São Paulo, n. 28, p. 1-15, 2021. ISSN 1982-4807. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/55676/38993>. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 71-84, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CARDIM, Marta Helena Nenice. **O significado da teoria na formação do professor reflexivo: um estudo sobre a proposta de Donald Schön.** 2002. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/20941>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CALDAS, Luiz Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. **As contribuições de Michael Apple para a análise do currículo.** Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.relepe.org/images/843.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CAMPOS, V. T. B.; GASPAR, M. L. R.; MORAIS, S. J. O. **Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor.** Ensino em ReVista, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 93-117, jan./abr. 2020. ISSN 1983-1730. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000100093. Acesso em: 24 jan. 2026

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, n. 76 set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2026.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, jun. 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0922. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana. **Concepções sobre currículo.** In: CONEDU (13.: 2019: Fortaleza, CE). Anais do XIII Congresso Nacional de Educação. Fortaleza: Editora Realize, 2019. p. 2581-2588. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_A2_ID1481_18072019170557.pdf. Acesso em: 24 jan. 2026.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: <https://nutricaovisual.art.br/wp-content/uploads/2020/07/GIROUX-Professores-intelectuais-157-164-.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2026

NASCIMENTO, Sônia Maria Do; CAVALCANTE, Cláudia Valente. **A escola e a reprodução das desigualdades.** Revista Científica FAI, Itapuranga, v. 3, n. 1, jan./jun. 2018. ISSN 2526-6225. Disponível em: https://faculdadeitapuranga.com.br/arquivos_enviados/-/sonia.pdf. Acesso em: 01 fev. 2026.

NASCIMENTO, A. L. do. **O protagonismo do professor em sua formação continuada:** possibilidades de uma trajetória autônoma na (re)construção identitária docente. 2023. 149 f. Tese (Doutorado Profissional em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/bitstream/20.500.12083/737/1/O%20protagonismo%20do%20professor%20em%20sua%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2026.

SARAIWA, Rochely Silva de Lima. ALVES, Francione Charapa. **Ralph Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39704/1/2013_eve_rlsaraiva.pdf. Acesso em: 05 fev. 2026.

SILVA, P. A.; SOUSA, N. R. B.; SILVA, J. F. L. **Cidadania e formação de professores(as) no tempo presente:** desafios e perspectivas. Communitas, Rio Branco, v. 7, n. 16, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/download/7110/4348/25611>. Acesso em: 05 fev. 2026.

SOUZA, Rosa Fátima de. **As disputas pelo currículo e a renovação da escola primária nos Estados Unidos na transição do século 19 para o século 20.** História da Educação: Diálogos, Pelotas, v. 19, n. 46, p. 115-139, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/rMZb4fCRfqDqQC34Yb8FBsK/?lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2026.

RIBEIRO, Marden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **As concepções marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento:** contribuições ao currículo. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34, e186783, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LQp38RXYd9DRMxGd4pRt43j/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 41-64, jan./jun. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 10 fev. 2026.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/>. Acesso em: 10 fev. 2026.