

ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS: A PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ana Caroline Soares

Especialista em Educação e Diversidade Cultural. UNIPAMPA.

<https://orcid.org/0009-0006-8042-4672>.

E-mail: anacaroline.soares@yahoo.com.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-124>

RESUMO: A formação continuada de professores envolve processos de aprendizagem profissional que se desenvolvem nas relações entre conhecimentos acadêmicos, experiências pedagógicas e condições concretas de trabalho. Entretanto, propostas formativas organizadas predominantemente pela transmissão de conteúdos e pela aplicação de orientações previamente estabelecidas podem limitar a participação dos docentes na reflexão sobre suas próprias práticas. Diante dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da perspectiva freireana para a valorização dos saberes e das experiências docentes nos processos de formação continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica e caráter descritivo, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. A discussão fundamenta-se nas contribuições de Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbernón e demais autores que investigam a formação de professores, o diálogo e a construção dos saberes profissionais. A análise teórica permite compreender que a experiência docente constitui uma dimensão da formação profissional quando acompanhada de reflexão crítica, problematização e diálogo com outros conhecimentos. Identifica-se, ainda, que a perspectiva freireana oferece fundamentos para questionar modelos formativos prescritivos e reconhecer os professores como sujeitos que interpretam, produzem e reelaboram conhecimentos no exercício da profissão. Conclui-se que a valorização dos saberes docentes exige processos de formação continuada que articulem reflexão individual, construção coletiva e análise das condições sociais e institucionais em que o trabalho pedagógico se desenvolve.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Saberes docentes. Paulo Freire.

BETWEEN KNOWLEDGE AND EXPERIENCES: THE FREIREAN PERSPECTIVE ON CONTINUING TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: Continuing teacher education involves professional learning processes that unfold through the interplay between academic knowledge, pedagogical experiences, and the concrete conditions of the workplace. However, training initiatives organized primarily around the transmission of content and the application of pre-established guidelines may limit teachers' engagement in reflecting upon their own practices. Given this issue, the present study aims to analyze the contributions of the Freirean perspective toward valuing teachers' knowledge and experiences within continuing education processes. This is a qualitative, basic, and descriptive study, conducted through a narrative literature review. The discussion is grounded in the contributions of Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, and other authors who investigate teacher education, dialogue, and the construction of professional knowledge. The theoretical

analysis suggests that teaching experience constitutes a dimension of professional development when accompanied by critical reflection, problematization, and dialogue with other forms of knowledge. Furthermore, the Freirean perspective provides a basis for questioning prescriptive training models and recognizing teachers as active agents who interpret, produce, and reconstruct knowledge throughout their professional practice. It is concluded that valuing teachers' knowledge requires continuing education processes that integrate individual reflection, collective construction, and an analysis of the social and institutional conditions in which pedagogical work takes place.

KEYWORDS: Continuing education. Teachers' knowledge. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um processo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional, envolvendo conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, experiências construídas no exercício da docência e aprendizagens produzidas nas relações estabelecidas com estudantes, colegas e instituições educativas.

Compreender esse processo exige reconhecer que o trabalho pedagógico não se resume à aplicação de teorias ou procedimentos metodológicos, uma vez que ensinar pressupõe interpretar situações, tomar decisões, estabelecer relações e responder às particularidades dos contextos educacionais (Nóvoa, 1995; Tardif, 2014).

Ao longo das últimas décadas, as discussões sobre formação continuada passaram a questionar propostas organizadas exclusivamente pela atualização de conteúdos ou pela transmissão de técnicas pedagógicas. Embora o conhecimento teórico e metodológico seja indispensável ao exercício profissional, sua apropriação não ocorre de maneira independente das condições em que os professores trabalham. As experiências vividas nas escolas, as relações institucionais e os desafios encontrados no cotidiano participam da construção dos saberes profissionais e influenciam as possibilidades de transformação das práticas educativas (Imbernón, 2011).

Essa compreensão aproxima-se do pensamento de Paulo Freire, especialmente de sua defesa de uma educação fundamentada no diálogo, na reflexão crítica e no reconhecimento dos sujeitos como participantes da construção do conhecimento. Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) compreende a docência como uma atividade que exige investigação permanente, abertura ao aprendizado e reflexão sobre a própria prática. O professor não ocupa apenas a posição de transmissor de conhecimentos, mas participa

de um processo educativo no qual também aprende, questiona suas concepções e reconstrói sua atuação.

A valorização da experiência, entretanto, não significa considerar que toda prática profissional produza, por si mesma, conhecimento crítico. Para que as experiências contribuam para a formação docente, é necessário que sejam examinadas, confrontadas com referenciais teóricos e discutidas coletivamente. A reflexão permite identificar os fundamentos das decisões pedagógicas, compreender suas consequências e reconhecer as condições que interferem no trabalho educativo (Freire, 1996; Tardif, 2014).

Nesse debate, a formação continuada pode constituir um espaço de aproximação entre conhecimentos acadêmicos e saberes produzidos no cotidiano escolar. Ao compartilhar experiências, analisar problemas e discutir alternativas, os professores encontram possibilidades de compreender suas práticas para além das situações imediatas. Essa perspectiva se distancia de modelos formativos nos quais os docentes recebem orientações previamente elaboradas sem participação efetiva na identificação dos problemas que justificam a formação (Imbernón, 2011; Nunes; Correia, 2024).

A dimensão coletiva também merece atenção. As dificuldades enfrentadas pelos professores frequentemente estão relacionadas a questões que ultrapassam as escolhas individuais, envolvendo organização curricular, condições de trabalho, políticas educacionais e decisões institucionais.

Por essa razão, uma formação comprometida com a reflexão crítica precisa considerar as relações entre experiência profissional e contexto educacional, evitando responsabilizar exclusivamente os docentes pela resolução de problemas produzidos em condições mais amplas (Rodrigues, 2026).

Diante dessas considerações, estabelece-se como problema de pesquisa: de que maneira a perspectiva freireana contribui para compreender a valorização dos saberes e das experiências docentes nos processos de formação continuada de professores?

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da perspectiva freireana para a valorização dos saberes e das experiências docentes nos processos de formação continuada, considerando as relações entre diálogo, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento profissional.

A relevância da investigação está na possibilidade de aprofundar a compreensão da formação continuada como processo que reconhece a participação dos professores na produção de conhecimentos sobre a própria profissão. Ao aproximar o pensamento freireano das discussões sobre saberes docentes, busca-se examinar as condições pelas quais a experiência pode assumir uma dimensão formativa, sem desconsiderar a importância dos conhecimentos científicos, das políticas educacionais e da organização institucional da escola.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

A docência envolve conhecimentos de diferentes origens, construídos na formação acadêmica, na trajetória escolar, nas experiências profissionais e nas relações estabelecidas no ambiente educativo. Essa diversidade evidencia que o trabalho do professor não pode ser compreendido exclusivamente a partir dos conteúdos que domina ou das metodologias que utiliza, pois, sua atuação também depende de conhecimentos desenvolvidos no enfrentamento das situações concretas do cotidiano escolar.

Tardif (2014) contribui para essa discussão ao compreender os saberes docentes como plurais e relacionados às diferentes dimensões da formação e do exercício profissional. Os conhecimentos construídos na experiência ocupam lugar importante nesse conjunto, uma vez que se desenvolvem nas relações com estudantes, colegas, instituições e situações que exigem decisões pedagógicas. A experiência, portanto, participa da constituição profissional dos professores, embora não substitua os conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à docência.

A relação entre formação e experiência também aparece nas contribuições de Nóvoa (1995), que reconhece a importância da trajetória pessoal e profissional na construção da identidade docente. A formação não se limita à acumulação de cursos, técnicas ou informações, mas envolve processos de reflexão sobre o trabalho e sobre os sentidos atribuídos à profissão. Nessa perspectiva, compreender como os professores

aprendem exige considerar os contextos nos quais desenvolvem suas práticas e as relações que estabelecem ao longo da carreira.

Essa discussão permite questionar propostas formativas que tratam os docentes como profissionais cuja principal responsabilidade seria reproduzir conhecimentos elaborados externamente à escola. Embora as pesquisas acadêmicas e os referenciais teóricos sejam fundamentais, sua relação com a prática precisa considerar que os professores interpretam, selecionam e reelaboram conhecimentos de acordo com as situações que encontram.

Imbernón (2011) argumenta que a formação docente deve reconhecer a complexidade do trabalho educativo e favorecer processos de aprendizagem profissional relacionados aos problemas concretos da prática. Isso implica compreender a escola não apenas como local de aplicação de conhecimentos, mas também como espaço no qual surgem questões capazes de orientar investigações, discussões e processos formativos.

O reconhecimento dos saberes da experiência, contudo, não deve conduzir à ideia de que toda prática se justifica por ter sido construída ao longo do tempo. As experiências profissionais também podem reproduzir concepções naturalizadas, procedimentos pouco questionados e formas de organização que precisam ser revistas. A reflexão crítica torna-se necessária justamente porque permite examinar aquilo que se faz, compreender por que determinadas decisões são tomadas e avaliar suas implicações educativas.

Assim, os saberes docentes podem ser compreendidos como conhecimentos em permanente elaboração, constituídos nas relações entre teoria, experiência e reflexão. Essa perspectiva oferece fundamentos para pensar a formação continuada como um processo que parte das questões vividas pelos professores, mas não se encerra nelas, buscando ampliar sua capacidade de interpretar criticamente o trabalho pedagógico.

DIÁLOGO E REFLEXÃO CRÍTICA NA PERSPECTIVA FREIREANA

O pensamento de Paulo Freire oferece contribuições para compreender a formação docente como um processo que envolve a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Ao questionar concepções educativas baseadas na transmissão

unilateral de conteúdos, Freire (1996) reconhece que ensinar exige abertura ao diálogo, respeito aos conhecimentos dos educandos e disposição permanente para aprender.

Essa compreensão também pode ser relacionada à formação de professores. Quando os docentes são considerados sujeitos de conhecimento, suas experiências deixam de ocupar uma posição secundária diante dos conteúdos apresentados nos processos formativos. O diálogo possibilita que diferentes interpretações da realidade sejam compartilhadas, questionadas e reelaboradas, favorecendo a construção coletiva de compreensões sobre o trabalho educativo.

Gadotti (2001), ao discutir o pensamento freireano, destaca a importância da educação como prática relacionada à participação dos sujeitos e à compreensão crítica da realidade. Nessa perspectiva, o diálogo não representa apenas uma estratégia de comunicação, mas uma relação pedagógica fundamentada no reconhecimento de que o conhecimento se constrói nas interações humanas.

A reflexão crítica sobre a prática constitui outro fundamento importante. Para Freire (1996), a formação profissional envolve a capacidade de examinar as próprias ações e compreender os pressupostos que orientam o trabalho educativo. Isso significa que a experiência precisa ser transformada em objeto de investigação, permitindo que o professor reconheça possibilidades de mudança e compreenda as relações entre suas decisões e o contexto em que atua.

Felippe et al. (2026) discutem a formação docente como movimento dialético no qual ensinar, aprender e transformar-se constituem processos relacionados. Essa compreensão contribui para reconhecer que a formação não ocorre apenas em momentos institucionalmente destinados ao estudo, mas também nas situações em que os professores analisam suas práticas e constroem novas interpretações sobre elas.

A perspectiva freireana também permite compreender a dimensão ética e política da formação. As decisões pedagógicas envolvem concepções sobre conhecimento, participação, autonomia e relações sociais. Por isso, a reflexão docente não pode ficar restrita à escolha de procedimentos considerados eficientes, devendo alcançar as finalidades educativas e as condições que influenciam o desenvolvimento do trabalho escolar (Freire, 1996; Nogueira et al., 2025).

Ao relacionar diálogo e reflexão crítica, a formação continuada pode favorecer a construção de espaços nos quais os professores participem da identificação dos problemas que precisam ser discutidos. Essa participação não elimina a importância dos conhecimentos especializados, mas modifica a maneira como eles são apresentados e apropriados, permitindo estabelecer relações entre fundamentação teórica e experiência profissional.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS PROCESSOS FORMATIVOS

A formação continuada integra as políticas e práticas voltadas ao desenvolvimento profissional dos professores, podendo assumir diferentes concepções e formas de organização. Algumas propostas priorizam a atualização de conhecimentos e a apresentação de metodologias, enquanto outras buscam promover processos colaborativos de investigação, reflexão e transformação das práticas educativas.

Imbernón (2011) defende a necessidade de superar modelos formativos excessivamente prescritivos, reconhecendo a importância da participação docente e das condições concretas em que o trabalho pedagógico ocorre. Essa perspectiva permite compreender que a formação continuada precisa estabelecer relações com os problemas enfrentados nas escolas, sem reduzir a complexidade da docência à aplicação de técnicas previamente definidas.

Nóvoa (1995) também contribui para pensar a formação como processo relacionado ao desenvolvimento profissional e à construção da identidade docente. A participação dos professores na análise de suas experiências favorece o reconhecimento da profissão como campo de produção de conhecimentos, fortalecendo as possibilidades de reflexão coletiva.

Entretanto, reconhecer a participação docente exige considerar as condições institucionais necessárias para que ela aconteça. A existência de momentos destinados à formação não garante, por si só, que os professores disponham de oportunidades para apresentar suas experiências, questionar orientações e participar da definição dos

problemas formativos. É necessário observar como esses espaços são organizados e quais possibilidades de diálogo efetivamente oferecem.

Rodrigues (2026) discute questões relacionadas à formação docente e à avaliação educacional, permitindo situar o desenvolvimento profissional em um contexto de demandas e decisões educacionais que interferem sobre o trabalho pedagógico. Essa relação evidencia a importância de compreender a formação continuada em articulação com as políticas educacionais e com as condições institucionais da escola.

As discussões contemporâneas sobre formação também envolvem demandas relacionadas à diversidade, à inclusão e às transformações sociais. Nunes e Correia (2024) abordam desafios da formação de professores diante da educação inclusiva, enquanto Borba et al. (2026) discutem possibilidades de formação relacionadas a questões sociais e educacionais a partir do pensamento freireano. Essas contribuições reforçam a necessidade de considerar os contextos em que os docentes atuam e as questões que atravessam sua prática.

A formação continuada, compreendida a partir dessas contribuições, pode constituir um processo no qual conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais são colocados em diálogo. Para isso, é necessário reconhecer que os professores não são apenas destinatários das propostas formativas, mas participantes de sua construção, interpretação e avaliação.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo descritivo, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a interpretação das relações entre formação continuada, saberes docentes e perspectiva freireana, considerando os fundamentos teóricos que orientam a compreensão desses fenômenos educacionais (Minayo, 2014).

A revisão narrativa foi selecionada por permitir a articulação interpretativa de diferentes produções acadêmicas relacionadas ao objeto de investigação, sem a exigência de procedimentos sistemáticos de seleção e síntese característicos de outras modalidades

de revisão. Conforme Rother (2007), essa abordagem possibilita discutir determinado tema a partir da literatura, reunindo contribuições que favoreçam sua compreensão teórica.

O corpus bibliográfico deste estudo é constituído pelas referências utilizadas na pesquisa original sobre Paulo Freire e a formação docente contemporânea, reorganizadas em função do novo problema de investigação. Foram priorizadas as contribuições de Freire (1996), Nóvoa (1995), Tardif (2014), Imbernón (2011) e Gadotti (2001), articuladas às publicações recentes relacionadas à formação de professores, à reflexão crítica e aos desafios educacionais contemporâneos.

A análise foi organizada em três eixos temáticos: constituição dos saberes docentes na experiência profissional; diálogo e reflexão crítica na perspectiva freireana; e participação dos professores nos processos de formação continuada. A interpretação buscou identificar aproximações e distinções entre as concepções apresentadas pelos autores, relacionando-as à discussão sobre o reconhecimento da experiência como dimensão da formação profissional.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica, o estudo não envolveu coleta de dados com professores ou observação direta de práticas formativas. As considerações desenvolvidas decorrem da interpretação da literatura selecionada e não devem ser compreendidas como resultados empíricos sobre a implementação de programas de formação continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das contribuições teóricas permite identificar que a valorização dos saberes docentes envolve uma compreensão ampliada da formação profissional, na qual os conhecimentos construídos durante a experiência pedagógica são reconhecidos como parte constitutiva do trabalho educativo. Essa perspectiva se distancia de concepções que estabelecem uma separação rígida entre os conhecimentos produzidos academicamente e aqueles elaborados pelos professores no cotidiano escolar.

Tardif (2014) contribui para compreender que os saberes profissionais possuem diferentes origens e se constituem ao longo da trajetória docente. A experiência participa

desse processo porque coloca os professores diante de situações que exigem interpretação, julgamento e tomada de decisões. Entretanto, o reconhecimento desses saberes não significa atribuir à experiência uma condição de superioridade sobre os conhecimentos científicos, mas compreender que a atuação profissional depende da articulação entre diferentes formas de conhecimento.

Essa discussão encontra aproximações com Nóvoa (1995), especialmente na compreensão da formação como processo relacionado à trajetória profissional e à construção da identidade docente. Os professores desenvolvem conhecimentos não apenas ao participar de cursos e atividades acadêmicas, mas também ao refletir sobre as situações vividas e ao compartilhar experiências com outros profissionais. A formação continuada pode favorecer esse processo quando cria condições para que a prática seja examinada criticamente e relacionada a diferentes referenciais teóricos.

Um aspecto central identificado na discussão refere-se à distinção entre valorizar a experiência docente e considerar a experiência suficiente para a formação. A primeira perspectiva reconhece que os professores constroem conhecimentos no exercício da profissão. A segunda pode limitar o desenvolvimento profissional ao repertório já disponível, sem favorecer o questionamento das concepções e práticas existentes.

A perspectiva freireana contribui para enfrentar essa distinção ao compreender a reflexão crítica como dimensão constitutiva da formação. Freire (1996) defende que a prática educativa precisa ser acompanhada de investigação e reflexão, permitindo que os sujeitos reconheçam as condições que orientam suas ações e construam possibilidades de transformação. A experiência assume, assim, uma dimensão formativa quando deixa de ser apenas vivida e passa a ser analisada, discutida e problematizada.

Essa compreensão também permite questionar propostas de formação continuada organizadas exclusivamente pela transmissão de orientações previamente definidas. Embora a apresentação de conhecimentos especializados seja necessária, a ausência de espaços de diálogo pode restringir as possibilidades de os professores relacionarem os conteúdos estudados às situações que enfrentam nas escolas.

Imbernón (2011) argumenta que a formação precisa considerar os problemas concretos do trabalho educativo e favorecer processos colaborativos. Essa concepção

aproxima-se da perspectiva freireana ao reconhecer que os professores devem participar da construção de conhecimentos sobre a própria prática, e não apenas receber soluções elaboradas externamente.

O diálogo, nesse contexto, não pode ser confundido com a simples possibilidade de manifestação dos participantes durante uma atividade formativa. Uma formação dialógica exige que as experiências apresentadas pelos professores sejam consideradas na definição das questões discutidas e na construção das interpretações produzidas coletivamente. A escuta assume uma função pedagógica quando interfere efetivamente no desenvolvimento do processo formativo.

Gadotti (2001) contribui para compreender o diálogo na perspectiva freireana como fundamento das relações educativas. Essa compreensão pressupõe o reconhecimento dos sujeitos como participantes da construção do conhecimento e permite analisar criticamente relações formativas marcadas pela transmissão unilateral de conteúdos.

A discussão desenvolvida por Felipe et al. (2026) também reforça a compreensão da formação docente como movimento permanente de construção e reconstrução de saberes. Ao reconhecer que os sujeitos se transformam nas relações educativas, os autores contribuem para compreender que o desenvolvimento profissional não pode ser reduzido a etapas previamente delimitadas ou à aquisição pontual de competências.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão coletiva da formação continuada. Os professores frequentemente enfrentam problemas relacionados à organização curricular, à diversidade dos estudantes, às condições institucionais e às demandas produzidas pelas políticas educacionais. Essas questões não podem ser plenamente compreendidas quando analisadas apenas como dificuldades individuais.

A formação coletiva possibilita ampliar a interpretação dos problemas vividos, identificando aspectos comuns entre diferentes experiências e relacionando-os às condições de organização do trabalho escolar. Nesse processo, o compartilhamento de saberes pode contribuir para superar o isolamento profissional e favorecer a construção de conhecimentos sobre questões que ultrapassam a atuação de um único professor (Nóvoa, 1995; Imbernón, 2011).

Entretanto, a existência de espaços coletivos não garante automaticamente a realização de processos reflexivos. Reuniões pedagógicas, cursos e encontros formativos podem reproduzir relações predominantemente transmissivas quando a participação dos professores permanece restrita ao cumprimento de atividades ou à recepção de orientações.

A contribuição da perspectiva freireana consiste em oferecer fundamentos para analisar a qualidade das relações estabelecidas nesses espaços. A participação precisa estar associada à possibilidade de questionar, interpretar e construir conhecimentos, reconhecendo que os professores possuem experiências distintas e que essas diferenças podem ampliar a compreensão dos problemas educativos (Freire, 1996; Oliveira et al., 2023).

A valorização dos saberes docentes também apresenta implicações para a relação entre formação continuada e políticas educacionais. Quando os programas formativos são elaborados sem considerar suficientemente as experiências e condições de trabalho dos professores, podem surgir dificuldades para estabelecer relações entre suas propostas e as necessidades percebidas no cotidiano escolar.

Isso não significa que as políticas educacionais devam se limitar às demandas imediatas apresentadas pelos profissionais. A formação também precisa ampliar repertórios teóricos, introduzir conhecimentos e problematizar concepções estabelecidas. A questão central está na maneira como essas diferentes dimensões são articuladas.

Rodrigues (2026) contribui para situar a formação docente no debate educacional contemporâneo, no qual processos avaliativos, decisões institucionais e demandas formativas integram discussões sobre o trabalho dos professores. A partir dessa perspectiva, a formação continuada pode ser compreendida como uma atividade que se desenvolve em condições políticas e institucionais específicas, e não como um processo isolado das demais dimensões da organização escolar.

As discussões apresentadas por Nunes e Correia (2024) e Borba et al. (2026) também permitem reconhecer que os processos formativos precisam considerar questões relacionadas à diversidade e às transformações sociais. A formação docente envolve a

ampliação da capacidade de interpretar contextos educativos e responder criticamente às demandas que atravessam a escola.

Ao aproximar essas contribuições do pensamento freireano, identifica-se que a valorização dos saberes docentes não corresponde apenas ao reconhecimento simbólico da experiência profissional. Trata-se de compreender os professores como sujeitos capazes de participar da identificação dos problemas educacionais, da análise das condições em que trabalham e da construção de conhecimentos sobre a própria prática.

A discussão também permite reconhecer a escrita da experiência como uma possibilidade de reflexão docente. Ao registrar situações vividas, decisões pedagógicas e interpretações sobre o trabalho, o professor pode estabelecer certa distância em relação à experiência imediata e transformá-la em objeto de análise. Essa possibilidade é compatível com os fundamentos da reflexão crítica defendidos por Freire (1996) e com a compreensão dos saberes profissionais discutida por Tardif (2014).

Entretanto, a utilização de registros escritos não garante, isoladamente, a construção de processos formativos dialógicos. Para que a escrita contribua para a reflexão, é necessário considerar as condições de sua produção, as possibilidades de compartilhamento e a maneira como os registros são interpretados. A escrita pode assumir funções distintas conforme os objetivos e as relações estabelecidas no processo formativo.

Essa observação abre possibilidades para futuras pesquisas sobre narrativas docentes, registros reflexivos e Cartas Pedagógicas, especialmente quando o interesse investigativo estiver relacionado à maneira como os professores interpretam suas experiências e constroem conhecimentos sobre o trabalho educativo. No entanto, o presente estudo não analisa empiricamente esses instrumentos, limitando-se a identificar aproximações teóricas que justificam seu aprofundamento posterior.

Dessa forma, a revisão permite compreender que a contribuição freireana para a formação continuada se expressa na articulação entre diálogo, reflexão crítica e reconhecimento dos professores como sujeitos de conhecimento. A valorização da experiência não representa uma oposição à teoria, mas a possibilidade de estabelecer relações mais consistentes entre os conhecimentos acadêmicos e os problemas que atravessam o cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da perspectiva freireana para a valorização dos saberes e das experiências docentes nos processos de formação continuada. A discussão bibliográfica permitiu compreender que a experiência profissional constitui uma dimensão importante da formação, especialmente quando relacionada à reflexão crítica, ao diálogo e à construção coletiva de conhecimentos.

As contribuições de Paulo Freire, António Nóvoa, Maurice Tardif e Francisco Imbernón evidenciam que o desenvolvimento profissional não pode ser compreendido exclusivamente como aquisição de conteúdos ou atualização metodológica. A formação envolve processos nos quais os professores interpretam suas experiências, questionam concepções e estabelecem relações entre os conhecimentos estudados e as condições concretas do trabalho educativo.

A análise também permitiu reconhecer que valorizar os saberes docentes não significa considerar a experiência suficiente para orientar a prática pedagógica. A reflexão crítica exige o confronto entre diferentes conhecimentos e a problematização das decisões profissionais, possibilitando compreender a docência como atividade em permanente construção.

A perspectiva freireana contribui para esse debate ao reconhecer o diálogo como fundamento das relações educativas e a reflexão sobre a prática como dimensão da formação. Esses princípios oferecem elementos para questionar propostas formativas excessivamente prescritivas e compreender a importância da participação dos professores na construção dos processos de aprendizagem profissional.

Conclui-se que a formação continuada pode favorecer a valorização dos saberes docentes quando reconhece as experiências dos professores como objetos de reflexão e estabelece condições para sua análise coletiva. Essa compreensão também aponta para a necessidade de investigar como políticas e programas de formação incorporam, na prática, os conhecimentos produzidos pelos docentes no cotidiano escolar.

Como possibilidade de aprofundamento, destacam-se pesquisas voltadas à escrita da experiência, às narrativas docentes e às Cartas Pedagógicas, especialmente no estudo de processos formativos fundamentados no diálogo e na reflexão crítica. Essas

investigações poderão contribuir para compreender de que maneira os professores participam da produção de conhecimentos sobre a própria profissão e como essa participação se relaciona à organização da formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. **Entre escolas e destinos: a educação na perspectiva sociológica contemporânea**. [S. l.]: Jefferson Ricardo de Andrade, 2025.
- BORBA, E. M. B. *et al.* **Educação para a sexualidade e formação docente: desafios e possibilidades a partir de Paulo Freire em tempos de retrocessos, silenciamentos e resistências**, 2026.
- FELIPPE, J. N. O. *et al.* **"Quem forma se forma e (re) forma": movimento dialético das práticas educativas na formação docente à luz de Paulo Freire**. *Veredas do Direito*, v. 23, n. 11, p. e237437-e237437, 2026.
- FERREIRA, F. R. S. *et al.* **Paulo Freire e o futuro na escola**. In: [Nome do Livro/Coletânea]. [S. l.]: Aurum Editora, 2025. p. 763-781.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NOGUEIRA, E. C. S. *et al.* **Paulo Freire e a educação popular: caminhos para uma práxis transformadora**. [S. l.]: Editora Amplamente, 2025.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NUNES, M. L. V.; CORREIA, V. M. S. **Formação de professores e a educação inclusiva: desafios e oportunidades**, 2024.
- OLIVEIRA, R. S. A. *et al.* **Afetividade na educação de jovens e adultos: a relação educador e educando na construção de vínculos com os conhecimentos**, 2023.
- RODRIGUES, J. D. Z. **Avaliação educacional e formação docente: debates atuais**. Curitiba: Appris, 2026.
- ROTHER, E. T. Revisão systematic X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.
- SETUBAL, M. A. **Educação e sustentabilidade: princípios e valores para a formação de educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: março de 2026.