

Conhecimento docente sobre a formação continuada à luz da racionalidade neoliberal

Teaching knowledge on continuing education in the light of neoliberal rationality

Camille Heger de Liz Damiani

Graduanda em Pedagogia.
Centro Universitário
Barriga Verde – Unibave.
E-mail:
miryandebiasi@gmail.com



Miryan Cruz Debiasi

Doutora em Educação.
Centro Universitário
Barriga Verde – Unibave.
E-mail:
miryandebiasi@gmail.com



Resumo: O estudo visa analisar as concepções docentes sobre a formação continuada e a sua relação com a prática pedagógica, problematizando esses sentidos à luz da racionalidade neoliberal. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola estadual do Sul de Santa Catarina e aplicada a professor que atuam no Ensino Fundamental II. O instrumento de pesquisa foi um questionário com perguntas fechadas e semiabertas, aplicado a sete professores efetivos. Os resultados mostraram que, os professores reconhecem a importância das formações como espaços de atualização, troca de experiências e fortalecimento da prática docente. Entretanto, também apontam limitações como o tempo reduzido das atividades, ausência de acompanhamento pós-formação e falta de abordagens práticas e contextualizadas, o que convergem a racionalidade neoliberal em relação a auto responsabilização dos resultados em relação à aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Básica; formação continuada; racionalidade neoliberal; percepção docente; prática pedagógica.

Abstract: The study analyzes teaching conceptions regarding continuing education and its relationship with pedagogical practice, problematizing these meanings in light of neoliberal rationality. This qualitative research was conducted at a state school in southern Santa Catarina and involved teachers working in Lower Secondary Education. The research instrument was a questionnaire with closed-ended and semi-open questions, applied to seven tenured teachers. The results showed that teachers recognize the importance of training as spaces for updating, exchanging experiences, and strengthening teaching practice. However, they also point out limitations such as reduced time for activities, a lack of post-training follow-up, and a shortage of practical and contextualized approaches, which converges with neoliberal rationality regarding the self-responsibility for results in relation to student learning.

Keywords: Basic Education; continuing education; neoliberal rationality; teachers' perception; pedagogical practice.

DOI: <https://doi.org/10.18616/rsp.v10i1.10727>

Recebido: 07-05-2026

Aprovado: 20-05-2026

1 Introdução

A formação dos profissionais da educação, especialmente dos professores, passou a receber maior atenção a partir da década de 1990, com a reforma do Estado e da Educação brasileira. Diante das transformações sociais, educacionais e tecnológicas da atualidade, torna-se essencial repensar a finalidade da educação e, com isso, a formação continuada dos docentes e o trabalho pedagógico (Lima; Moura, 2018). Assim, a formação continuada é compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos conhecimentos essenciais à prática docente, desenvolvido após a formação inicial, com a finalidade de garantir um ensino de maior qualidade aos alunos (Chimentão, 2012).

Enquanto processo de aprendizagem, a formação continuada vai além da aquisição de novos conhecimentos, ampliando a capacidade de aplicar esses saberes na prática, melhorando a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Além disso, é fundamental por incentivar a busca por novas metodologias e práticas pedagógicas, tornando o docente mais preparado e capacitado para enfrentar os desafios da sala de aula (Silva; Araújo; Sousa, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que regulamenta o sistema educacional brasileiro, estabelece que a formação continuada deve ser promovida por meio de cursos, programas e outras atividades que contribuam para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação como “pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros” (Brasil, 2015, p. 28).

Sendo assim, os professores em exercício desenvolvem novos conhecimentos, ideias e práticas com base em suas experiências e saberes adquiridos, dando continuidade ao seu crescimento profissional. A formação docente é construída ao longo de toda a trajetória do educador, envolvendo suas visões de mundo, de sociedade, de escola e de educação, bem como seus interesses, necessidades, habilidades, medos, desafios e limitações (Alvarado-Prado; Freitas; Freitas, 2010).

Devido à dinâmica da profissão docente, há a necessidade de aprimoramento contínuo no intuito de amenizar as lacunas existentes na aprendizagem e adquirir maior autonomia diante das necessidades pedagógicas que forem surgindo ao longo da carreira. Nessa lógica, a aprendizagem é um processo inacabado na vida de todo indivíduo (Santana, 2023).

Essa percepção da necessidade de aprendizagem ao longo da vida atende aos preceitos neoliberais na medida em que, atrela a lógica da educação para o mercado a inacabada

prerrogativa de adaptação constante. Assim, conforme as ideias de Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal tornou-se uma forma de funcionamento da sociedade contemporânea. Tal funcionamento impacta também a lógica da formação continuada que segue uma demanda que se estabelece como norma social: eficiência, autorregulação e resultados. Nesse sentido, a aprendizagem do professor não é somente pedagógica ou conteudista, mas, sobretudo, alicerçada no ideário neoliberal.

A partir dessas elaborações definimos como problema de pesquisa: Como professores do Ensino Fundamental II percebem o significado da formação continuada e de que forma essa percepção reflete a racionalidade neoliberal? Para responder esta questão, o trabalho tem como objetivo geral analisar o conhecimento docente frente à racionalidade neoliberal a partir da percepção de professores do Ensino Fundamental II sobre o significado da formação continuada.

Para tal, apresentamos na primeira sessão uma apresentação sobre os aspectos teóricos e legais da formação continuada tendo por referência Gatti e Barreto (2009) e Borges, Aquino e Puentes (2011). A segunda sessão sobre a formação, prática pedagógica e a racionalidade neoliberal baseou-se sobretudo nos estudos de Dardot e Laval (2016), Laval (2019) e Saviani (2010). Posteriormente, apresentamos os procedimentos metodológicos, resultados e discussão e por fim, as considerações finais do estudo.

Ressalta-se que este trabalho fez uso de inteligência artificial (IA) para a revisão ortográfica e gramatical do texto, bem como para a tradução do resumo e das palavras-chave para o inglês, visando garantir maior precisão linguística e qualidade na apresentação do conteúdo.

1.1 Formação continuada de professores: aspectos teóricos e legais

A formação continuada de professores é um processo contínuo voltado à busca de melhores práticas pedagógicas. Para isso, o docente deve dominar os conteúdos, desenvolver competências específicas e reconhecer sua identidade profissional (Fontes, 2014).

Consiste em um processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades e dos conhecimentos dos profissionais em suas áreas de atuação. Mais do que a simples aquisição de novos saberes, esse processo envolve também a ampliação de competências e a prática de habilidades essenciais ao exercício profissional (Farina, 2024).

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento ao longo da vida profissional, articulado à formação inicial e à prática pedagógica. No cenário atual, ela é indispensável para a profissionalização docente, pois promove atualização, aprofundamento de conhecimentos, uso crítico das tecnologias, reflexão e atitude investigativa. Assim, sustenta o perfil do professor investigador, crítico e aprendente, capaz de responder às demandas do processo educativo contemporâneo (Fontes, 2014).

Gatti e Barreto (2009) afirmam que, no Brasil, somente a partir da década de 1960 os cursos de formação de professores passaram a ter respaldo legal em sua estrutura curricular, por meio das Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, que estabeleceram normas em níveis estadual e federal.

A Lei nº 4.024, de 1961, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garantiu o direito à educação para todos e definiu que a União, os Estados e o Distrito Federal seriam responsáveis pela organização dos sistemas de ensino, com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) atuando como órgão federal responsável pela educação (Brasil, 1961).

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, Inciso V, estabelece a valorização dos profissionais da educação, com ênfase na formação e na profissionalização do magistério (Brasil, 1988). O Capítulo VI da Lei nº 9.394/96, intitulado “Dos Profissionais da Educação”, apresenta seis artigos, dentre os quais, o artigo 61 aborda especificamente a formação de professores. Nesse ponto, destaca-se a preocupação com os conteúdos que devem compor os programas formativos, estabelecendo diretrizes para sua organização.

Os marcos legais da formação do profissional da educação no Brasil, incluem o Art. 63 da LDB, que assegura a oferta de formação continuada para professores em todos os níveis de ensino. Contudo, apesar desse respaldo legal, é necessário confrontar essa prerrogativa com a realidade cotidiana dos docentes nas escolas brasileiras (Fontes, 2014).

Gatti e Barreto (2009) destacam que a legislação voltada à formação de professores no Brasil só foi consolidada após a década de 1960, com leis como a 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, que regulamentaram a estrutura curricular dos cursos em nível federal e estadual. Tradicionalmente, a preparação para os anos iniciais ocorria nas Escolas Normais de nível médio, enquanto a formação de docentes para o ensino secundário era oferecida nas licenciaturas superiores. A Lei 5.692/71 reformulou a Educação Básica e extinguiu as Escolas Normais, transferindo a formação docente para a habilitação Magistério, no ensino de segundo

grau. Contudo, essa mudança passou a conciliar conteúdo do ensino médio com a preparação pedagógica, resultando em formação fragmentada e pouco aprofundada para a docência.

A Lei n. 7.044/82 alterou a 5.692/71, mantendo o Magistério, mas criando alternativas formativas, como as licenciaturas curtas em nível superior, destinadas à docência da 1ª à 8ª série. Esse modelo, por oferecer carga horária reduzida, recebeu muitas críticas e acabou sendo transformado progressivamente em licenciaturas plenas, até sua extinção com a LDB/96. Ainda em 1982, foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), que buscavam suprir lacunas na formação docente, oferecendo cursos mais integrais e com ênfase nas práticas pedagógicas (Borges; Aquino; Pontes, 2011).

Apesar dos avanços, os Cefams também foram extintos com a nova LDB, que transferiu a formação de professores definitivamente para o nível superior. Nesse contexto, o Curso de Pedagogia foi reformulado em 1986 (Parecer CFE n. 161), assumindo a formação para os anos iniciais, embora já tivesse passado por diferentes reformulações desde a Reforma Universitária de 1968 (Borges; Aquino; Pontes, 2011).

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica, abrangendo licenciaturas, cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura. Determina que os projetos pedagógicos das IES estejam alinhados às políticas públicas, ao PNE e ao Sinaes, assegurando qualidade e coerência formativa. Reforça a integração entre teoria e prática, a valorização da diversidade e a preparação para atuar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Também estabelece regras para a organização curricular, prazos de transição e critérios específicos para cursos de formação pedagógica e segunda licenciatura (Brasil, 2024).

A resolução amplia a compreensão da formação docente ao reconhecer a diversidade de contextos educativos, incluindo modalidades como EJA, educação do campo, indígena, quilombola e a distância, e ao exigir que os cursos formativos desenvolvam competências éticas, políticas, técnicas e pedagógicas. Também define critérios claros de carga horária, estágio supervisionado e práticas formativas desde o início do curso, buscando superar fragilidades históricas da formação inicial no Brasil. Assim, a resolução consolida uma proposta de formação mais integrada, crítica e comprometida com a qualidade da educação básica (Brasil, 2024).

Sendo assim, é fundamental falar sobre formação de professores que deve integrar teoria e prática, preparando-os para aplicar conhecimentos em situações reais de ensino. Essa

articulação desenvolve competências pedagógicas, éticas e reflexivas, essenciais para enfrentar a diversidade escolar e atuar de forma crítica e eficaz na Educação Básica.

1.2 Formação de professores, prática pedagógica e racionalidade neoliberal

A prática pedagógica consiste em organizar ações didático-pedagógicas, capazes de mobilizar a aprendizagem de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento humano e a atuação crítica e transformadora na vida social. Assim, reafirma-se que são os fins a serem alcançados que orientam os métodos e processos de ensino-aprendizagem (Saviani, 2010).

Segundo Saviani (2010), a didática pedagógica contribui para a formação docente, ao promover o desenvolvimento do pensamento teórico do professor, sustentado por uma sólida formação teórico-científica. Esse processo exige três condições fundamentais: formação inicial em cursos universitários de longa duração; condições adequadas de trabalho que possibilitem atualização, preparo das atividades e revisão constante de conteúdos e métodos.

Ao analisar sua prática, o professor amplia sua visão de trabalho de forma reflexiva. A reflexão crítica, fundamentada no conhecimento científico, promove sua emancipação, substituindo a mecanização pela consciência e pela capacidade de transformação. Assim, a prática pedagógica ganha valor ao se conectar com a realidade concreta, para além do campo das ideias (Macenhan; Tozetto; Brandt, 2016).

Entretanto, sabemos que no cenário atual, a formação continuada tem servido como uma espécie de “pacote educacional” que se articula cada vez mais para uma atualização pedagógica de viés neoliberal. Um espaço de disputa epistemológica que, sob a racionalidade neoliberal, privilegia não somente competências técnicas, mas, saberes instrumentais em detrimento da autonomia intelectual docente. No nível individual, Dardot e Laval (2016), indicam que na sociedade neoliberal, a subjetividade requerida é aquela em que transfere para o indivíduo a necessidade de autogovernar-se e responsabilizar-se unicamente pelo seu sucesso ou fracasso social e profissional. Uma subjetividade que se articula para responsabilizar os docentes pelos problemas da escola, desconsiderando, por exemplo, aspectos estruturais, desvalorização da profissão e imposições externas que impactam na organização escolar.

A prática docente se transfigura para um reflexo da lógica do mercado, que, conforme aponta Laval (2019), há uma revalorização do modelo empresa, que serve como motor da sociedade civil, reconfigurando tanto o trabalho docente, como as finalidades educativas e, transformando-se no novo idioma da escola.

Ainda que autores como Tardif (2002), enfatizem sobre a necessidade de valorização dos saberes da experiência docente, o mantra educacional tem reconduzido a atividade pedagógica para uma lógica de eficiência produtiva. Uma disputa epistemológica que gera, de um lado, necessidade de formação continuada constante, mas, por outro, demandas por resultado e responsabilização dos professores para que sejam empreendedores e, a partir de metodologias pragmáticas, sejam “empreendedores” de sua própria prática.

2 Procedimentos Metodológicos

Para a realização desse trabalho foi utilizado uma pesquisa básica, que de acordo com Vianna (2013, p. 1), “não apresenta finalidades imediatas e produz conhecimento a ser utilizado em outras pesquisas”. Ressalta-se que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Centro Universitário Barriga Verde e foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado número 7.670.593.

Com relação aos objetivos, foi utilizado a pesquisa descritiva, que segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa de cunho descritivo é aquela que busca fazer “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou [...] o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Quanto a abordagem do problema, a pesquisa foi qualitativa, pois segundo Vianna (2013, p. 1), “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados”.

Em relação aos procedimentos da pesquisa, foi de levantamento, que segundo Carvalho *et al.*, (2019), é o tipo de pesquisa que visa investigar algo que se pretende conhecer de uma determinada população.

O local da pesquisa foi em uma escola estadual situada em um município do Sul de Santa Catarina. A escola conta com 18 (dezoito) professores efetivos, 22 (vinte e dois) ACT (Admissão de professores em Caráter Temporário), 2 (dois) agentes de serviços gerais e 6 funcionários da equipe técnica/pedagógica, somando um total de 48 (quarenta e oito) funcionários. A escola possui 10 (dez) turmas de Ensino Fundamental I (5 (cinco) no período matutino e 5 (cinco) no período vespertino), 14 (quatorze) turmas de Ensino Fundamental II (8 (oito) em período matutino e 6 (seis) em período vespertino), totalizando em uma quantidade de 564 (quinhentos e sessenta e quatro) alunos.

Sobre a característica de oferta das turmas, no período matutino há uma turma de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano, e duas turmas de 6º, 7º, 8º, 9º ano. No período vespertino a escola oferta uma

turma de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 8º, 9º ano, e duas turmas de 6º e 7º ano. Na escola, também há 13 (treze) segundo professor e 1 (uma) professora que atende no Atendimento Educacional Especializado – AEE em que frequentam alunos com dificuldades no processo de alfabetização e funciona como um reforço escolar.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, participaram da pesquisa todos os professores efetivos que atuam no Ensino Fundamental II, totalizando 7 (sete) professores. A delimitação dos professores do Ensino Fundamental II foi ter representação de professores de diversas áreas. A escolha da escola pesquisada se deu por ser a única escola central do município com oferta Ensino Fundamental II, da rede estadual.

Quanto ao instrumento da pesquisa, foi aplicado um questionário, com uma (01) pergunta fechada, duas (02) perguntas semiabertas e três (03) perguntas abertas, que serão deixadas na escola com um prazo dez (10) dias para a resposta dos pesquisados. Antes de disponibilizar o questionário aos docentes, foi feita uma conversa com cada docente, e mediante o aceite em participar da pesquisa, por meio do TCLE, será disponibilizado o questionário para autorresposta.

A partir dos dados obtidos, as respostas foram agrupadas por temas articulados aos objetivos específicos da pesquisa. A análise se deu por meio da triangulação dos dados empíricos, percepção da autora e de documentos e autores que compõem a fundamentação teórica do estudo. Os dados foram analisados a partir de duas categorias de análise: Percepção dos docentes quanto a oferta e temática das formações continuadas e; Possibilidades de ressignificação das formações continuadas oferecidas.

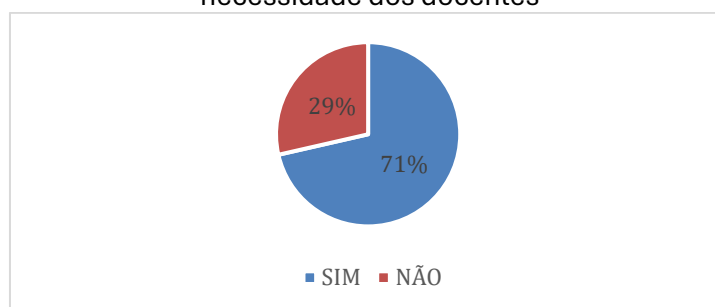
3 Resultados e Discussão

Apresentamos, na sequência, os resultados e discussões da pesquisa aplicada com 7 professores do Ensino Fundamental II. Inicialmente, buscamos compreender a percepção dos docentes, quanto a oferta e temática das formações continuadas. Na sequência, apresentamos as discussões relacionadas às possibilidades de ressignificação das formações continuadas oferecidas seguida da categoria de possibilidades de ressignificação das formações oferecidas. As respostas dos professores foram transcritas sendo identificadas como professor 1, professor 2, e assim sucessivamente.

3.1 Percepção dos docentes quanto a oferta e temática das formações continuadas

A primeira pergunta fechada desta categoria, buscou compreender se os conteúdos e temas abordados nesses espaços formativos correspondem às demandas e desafios vivenciados pelos professores em sala de aula. Para os pesquisados, 71% consideram que as temáticas oferecidas são a partir das necessidades os professores enquanto 29% discordam dessa afirmação, conforme apresentado no gráfico 1:

Gráfico 1 – Percepção dos pesquisados sobre temáticas de formação de professores e a necessidade dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme dados coletados, a grande maioria dos pesquisados consideram que as temáticas oferecidas dizem respeito as necessidades dos docentes. Esse resultado indica que, de modo geral, os conteúdos oferecidos têm contribuído para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a resolução de situações reais do cotidiano escolar. Para Giordan e Hobold (2015) a formação de professores pautada em temáticas alinhadas às necessidades docentes desempenha um papel essencial, pois oferece uma base sólida de conhecimentos para a atuação nos diferentes contextos educacionais, além de constituir uma certificação legal para o exercício da docência. Contudo, a formação não se limita à etapa inicial; nesse sentido, a formação continuada ganha cada vez mais importância.

A segunda questão, buscou compreender como ocorre a oferta das formações continuadas nas escolas, considerando os diferentes formatos e responsáveis pela sua organização. As respostas da pergunta aberta são apresentadas conforme quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Como ocorre a oferta das formações continuadas

Professor	Respostas
1	Geralmente as formações são organizadas pela gestão escolar, acontecendo em reuniões pedagógicas, encontros planejados no calendário letivo ou em parceria com a secretaria da educação.
2	Oferecidas pela SED.
3	Costumam acontecer em parceria com a Secretária de Educação, com temas atuais da prática docente, uso de recursos pedagógicos, palestras.

4	Por meio de videoconferências com profissionais selecionados pela Secretaria Estadual de Educação, palestras com profissionais da Gerência Regional de Educação e profissionais estabelecidos pela unidade escolar.
5	Com cursos de capacitação, plataformas online do Avame (Ambiente virtual de aprendizagem do MEC).
6	A CRE (Coordenadoria Regional de Educação) oferta formação para professores do estado, em alguns momentos os cursos são online e em outros presenciais.
7	Com palestrantes, geralmente professores com mestrado ou doutorado.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas evidenciam que esses momentos formativos são promovidos, em sua maioria, por instâncias administrativas da educação, como secretarias e coordenações regionais, por meio de ações planejadas e estruturadas no calendário escolar. Para Santos (2010), as formações voltadas para reuniões pedagógicas coletivas são práticas comuns nas escolas, sendo obrigatórias para professores e equipe gestora, ocorrendo fora do horário das aulas. Embora seja um espaço importante para reflexão sobre práticas pedagógicas, muitas vezes têm caráter apenas informativo, voltado a assuntos administrativos, dificultando o desenvolvimento profissional.

Observa-se também a presença de diferentes estratégias, como atividades online, videoconferências e palestras, o que demonstra a diversidade de formatos adotados para alcançar os professores. Ainda assim, demonstra que, há uma imposição de formação que está atrelada a questões centradas em uma lógica estabelecida por questões administrativas, a partir de demandas organizadas pela gestão, seja estadual, seja regional. Uma “receita” que atende, cada vez mais, as necessidades neoliberais demandas para a instituição escolar.

A terceira questão, fechada, buscou identificar a percepção dos professores sobre a adequação das temáticas abordadas nas formações continuadas às suas necessidades reais de atuação docente. Dos pesquisados, 29% responderam que sim, 14% responderam que não e 57% responderam às vezes. Os dados indicam que a grande maioria dos participantes considera que há uma correspondência parcial entre os conteúdos oferecidos e as demandas da prática pedagógica. A pergunta solicitava uma justificativa dos docentes, conforme apresentado no quadro 2:

Quadro 2 – Se as temáticas oferecidas atendem as necessidades

Professor	Respostas
1	As vezes as formações atendem, pois, alguns temas são úteis para a prática, mas também nem sempre correspondem às necessidades reais do trabalho em sala de aula.

2	Pois, as vezes eles abordam os mesmos temas várias vezes. E muitas vezes, não trazem as estratégias para nós usar.
3	Às vezes. Deveriam ter mais cursos visando o desenvolvimento profissional e cursos de primeiros socorros, já que lidamos com mais de 500 pessoas todos os dias.
4	Às vezes. Quase sempre são temas interdisciplinares contemplando todos os componentes curriculares. Por isso, a necessidade de formações específicas para cada área.
5	Sim, pois as formações continuadas podem ajudar os professores na atualização dos conhecimentos e habilidades, no desenvolver de novas estratégias de ensino e compartilhar experiências.
6	Sim. As formações normalmente são direcionadas por turma ou conteúdo específico e atendem em grande parte as minhas necessidades.
7	Não. Pois não há um aprofundamento nos temas.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nas justificativas, destacou-se que, embora algumas temáticas sejam consideradas relevantes, muitas vezes elas não contemplam de forma específica as necessidades de cada área ou não trazem estratégias práticas para aplicação em sala de aula. Nóvoa (2009) propõe que a formação se baseie na análise e reflexão das práticas pode favorecer maior interesse e engajamento dos professores, ao permitir a identificação com relatos de situações reais vivenciadas nas escolas em que atuam de forma coletiva.

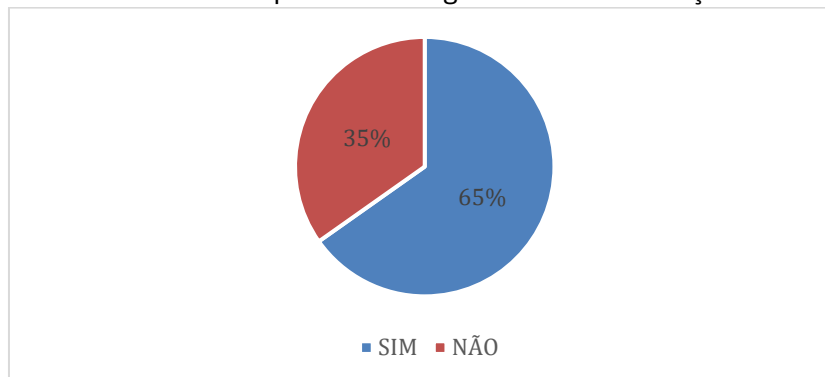
Também foi mencionado a importância de formações mais aprofundadas e direcionadas. Esses dados evidenciam a necessidade de alinhar de forma mais efetiva os conteúdos das formações às realidades e desafios enfrentados pelos docentes. Para Tardif (2014) é importante espaços de criação de momentos de formação coletiva, alinhando-se à ideia de valorizar o local de trabalho como espaço de produção, transformação e mobilização de saberes. Dessa forma, o professor é colocado como sujeito ativo, capaz de compreender que sua prática vai além da simples aplicação de conceitos teóricos.

É interessante notar que, embora alguns professores valorizem as temáticas oferecidas, alguns ainda carecem de mais “prática”. É uma espécie de necessidade docente em “saber-fazer”, atrelada a demandas pragmáticas e emergentes que retiram da atividade pedagógica, possibilidades de reflexão. Um saber útil que atende as necessidades neoliberais e molda, a partir da subjetividade docente, o conhecimento útil, fragmentado e a-crítico.

Para Pimenta (2012) existe certa preocupação quanto esses modelos de formações continuadas, e por decorrência, devem ser repensados, buscando-se abordagens críticas e reflexivas, baseadas no compartilhamento das experiências vivenciadas no contexto escolar.

A quarta questão buscou identificar se os docentes percebiam fragilidades nas formações continuadas oferecidas e quais eram essas limitações. As respostas objetivas bem como as justificativas são apresentadas no gráfico 2 e quadro 3, respectivamente, seguido de nossa análise:

Gráfico 2 – Se os docentes percebem fragilidades nas formações continuadas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quadro 3: Justificativas das respostas sobre fragilidades nas formações continuadas

Professor	Respostas
1	Sim. Pois algumas formações não atendem às necessidades.
2	Sim. Muitas vezes não supre a necessidade cada turma, cada criança, cada realidade escolar exige buscar conhecimento diferentes.
3	Sim. Muitas vezes as formações pedagógicas não atendem de forma direta as necessidades reais do professor em sala de aula.
4	Não. Os temas são expostos de forma objetiva e clara.
5	Sim. Falta de conexão com a prática, recursos insuficientes e falta de acompanhamento.
6	Sim. O tempo disponível sempre é muito curto.
7	Sim. Por que na maioria das vezes a fala do palestrante não vem de encontro a realidade da sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados apontam diferentes aspectos dessas fragilidades, como a falta de alinhamento com a realidade das turmas e das práticas em sala de aula, recursos insuficientes, tempo limitado para desenvolvimento das atividades e ausência de acompanhamento pós-formação. Santos e Santos (2013) destacam que a formação continuada, deve constituir um espaço para refletir sobre a prática, sobre a realidade em sala de aula, compartilhar inquietações e construir coletivamente soluções, oferecendo subsídios importantes para o aprimoramento da atuação profissional.

Conforme as justificativas, mesmo quando os conteúdos são apresentados de forma clara, como relatado por um docente, há percepções de que nem sempre são suficientes para

atender às demandas específicas do trabalho pedagógico. Esses dados reforçam que, para muitos docentes, as formações devem atender as necessidades imediatas da sala de aula, o que corrobora com nossa percepção sobre o conhecimento docente atrelado cada vez mais à uma percepção de conhecimento útil. Ou seja, as formações precisariam atender aquilo que é imediatamente aplicável e possa resolver problemas que são de “responsabilidade” do professor.

Na mesma direção, a percepção docente de falta de tempo aponta para sintomas de intensificação do trabalho docente, o que, atrelado a percepção de “formação útil” tem se configurado em uma espécie de “saber prático para a prática.”

3.2 Possibilidades de ressignificação das formações continuadas oferecidas

A segunda categoria de pesquisa teve como objetivo explorar as percepções dos professores sobre temas que ainda não são contemplados nas formações, mas que seriam importantes para aprimorar a prática pedagógica e atender às demandas específicas de suas turmas.

Conforme a questão 6 respondida de forma aberta pelos participantes da pesquisa, indicaram quais temas consideram relevantes para serem abordados além dos já oferecidos. As respostas são apresentadas no quadro 4:

Quadro 4 – Temas que os docentes gostariam que fossem abordados nas formações continuadas

Professor	Respostas
1	Gostaria de ver temas sobre motivação dos alunos e estratégias para melhorar a aprendizagem.
2	Deficiência intelectual, autismo, TDHA (Transtorno de déficit de atenção), TOD (Transtorno opositor desafiador), saúde mental do professor nos dias de hoje.
3	Além do curso de primeiros socorros capacitando os professores a lidar com emergências, saúde mental e bem-estar dos professores e dos alunos.
4	Todos os temas são relevantes e precisam sempre estar em discussão, observando os pontos de atualização, principalmente os temas que tratam as resoluções avaliativas.
5	Tecnologias Educacionais e Pesquisa e inovação.
6	Alfabetização, quais as principais dificuldades e desafios e como ultrapassar essas dificuldades. E como abordar a família quando a criança apresenta uma dificuldade maior na aprendizagem.
7	Inclusão (mais inclusão de fato), Alfabetização, Letramento, Consciência fonológica - Para os professores do 1º e 2º ano.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas revelam uma ampla diversidade de interesses, destacando a importância de temas relacionados à motivação e estratégias de aprendizagem, educação inclusiva e atendimento a alunos com necessidades especiais, saúde mental de professores e alunos, primeiros socorros e emergências, tecnologias educacionais, alfabetização e letramento, e atualizações sobre resoluções avaliativas e práticas pedagógicas.

Esses apontamentos indicam que os professores valorizam formações que não apenas atualizem conhecimentos, mas que também ofereçam ferramentas práticas, contemplem diferentes realidades e promovam maior segurança e bem-estar no contexto escolar. Mais um sintoma que, é necessidade dos docentes, uma espécie de manual de orientação para a atividade pedagógica e ao mesmo tempo, apesar de não dito pelos docentes, transparece a real necessidade de reflexão sobre as condições de trabalho docente, especialmente ao lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem e alfabetização.

Em uma lógica de gestão educacional que se articula por resultados de avaliações em larga escala, os professores são cada vez mais cobrados para o atendimento das métricas educacionais, e, os índices de alfabetização são um ponto fundamental nesse cenário. Por isso, cada vez mais, tem se desenvolvido, como aponta Freitas (2018), o conceito de qualidade da educação, tendo como referência, a concorrência das escolas entre si.

A última questão também respondida de forma aberta pelos participantes da pesquisa, buscou identificar as sugestões e estratégias dos professores para o aprimoramento das formações continuadas, permitindo que eles expressassem propostas que tornem esses momentos mais efetivos e próximos da realidade escolar, conforme apresentado no quadro 5:

Quadro 5 – Sugestões e estratégias para aprimorar as formações continuadas

Professor	Respostas
1	Sugiro que as formações tenham mais práticas que teorias e que considerem as necessidades dos professores.
2	Observar a realidade das escolas e trazer para nós estratégias.
3	Poderiam fazer mais parcerias externas, convidando especialistas tornando a formação mais completa e relevante.
4	As formações continuadas são muito importantes para aprofundar e promover a troca de experiências de práticas pedagógicas. É necessário momentos específicos para cada componente curricular, aprofundar a troca de experiências e práticas, ou seja, mais oportunidades de momentos para profissionais da mesma área compartilhar vivências.
5	Levantamento de necessidades: realizar um levantamento das necessidades dos professores para definir os temas e conteúdos das formações.
6	Trabalharemos mais a prática de sala de aula e os desafios que o professor enfrenta, apresentando soluções e dicas para melhorar a sua prática.

7	Fazer um levantamento de quais as dúvidas e desafios enfrentados pelos professores em sala de aula para a partir de então criar um tema que seja relevante para o professor e que de preferência ele consiga participar não apenas como ouvinte.
---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas destacam a importância de priorizar atividades práticas em vez de apenas teóricas, assegurando que os conteúdos trabalhados sejam diretamente aplicáveis ao cotidiano da sala de aula e contribuam efetivamente para a melhoria das práticas pedagógicas, ao ressaltarem a valorização dos saberes docentes e a relevância das práticas colaborativas.

Mariani e Sepel (2019) evidenciam a importância de reconhecer as singularidades de cada coletivo na formação continuada, contrapondo-se a modelos homogêneos e generalistas. Dessa forma, formações que consideram a diversidade das experiências e necessidades dos professores tornam-se mais significativas, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento e ampliando o impacto das ações formativas no ambiente escolar. Além disso, os docentes enfatizam a necessidade de considerar as demandas e desafios específicos das escolas e turmas, por meio de levantamentos prévios das necessidades dos professores, e de promover maior interação e participação ativa, ao invés de apenas uma postura de ouvintes.

Para Santos e Santos (2013) a formação continuada é um espaço fundamental para refletir sobre a prática, compartilhar desafios e encontrar soluções coletivas, fortalecendo a atuação profissional. Sua estrutura tem papel essencial, pois, quando organizada com acolhimento, temas pertinentes às necessidades do grupo, escuta ativa e encaminhamentos para resolver desafios, estimula o engajamento dos docentes, promove trocas de experiências e torna esses momentos mais leves e significativos.

Ainda assim, o “mantra da prática” e a realidade da sala de aula ainda são um dos principais pontos destacados por professores. Sabemos que é fundamental que as formações continuadas tenham conexão com a realidade do trabalho docente, porém, em um cenário de responsabilizações de resultados e gestão baseada na lógica empresarial, o sentido coletivo de um projeto de educação para a cidadania se torna cada vez mais distante, tendo em vista uma necessidade emergente de individualidade e autogestão de si.

4 Considerações Finais

O trabalho teve como objetivo analisar as concepções docentes sobre a formação continuada e a sua relação com a prática pedagógica, problematizando esses sentidos à luz da racionalidade neoliberal.

O estudo, realizado com professores do Ensino Fundamental II destaca que, de modo geral, os professores reconhecem a relevância das formações como instrumentos de atualização profissional, troca de experiências e fortalecimento da prática docente.

Grande parte dos participantes considera que as temáticas das formações correspondem parcialmente às suas necessidades. Apesar de algumas ações formativas serem percebidas como pertinentes, ainda há uma lacuna quanto à especificidade dos conteúdos, que muitas vezes não contemplam de forma direta os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Essa constatação reforça a importância de alinhar os temas das formações à realidade concreta dos professores, tornando-as mais significativas e aplicáveis à sala de aula.

Outro ponto importante identificado, refere-se às fragilidades percebidas no processo formativo, como o tempo limitado, a falta de acompanhamento pós-formação e a ausência de estratégias mais práticas. Tais aspectos dificultam a consolidação dos conhecimentos adquiridos e limitam o impacto positivo dessas ações na prática pedagógica. Além disso, a diversidade de interesses dos professores, como saúde mental, inclusão, estratégias de aprendizagem, uso de tecnologias e primeiros socorros, evidencia a necessidade de uma escuta mais ativa e de um planejamento formativo que contemple diferentes demandas e contextos.

Os docentes também ressaltaram a valorização dos saberes profissionais e das práticas colaborativas, apontando que formações mais participativas e construídas a partir das necessidades coletivas são mais eficazes. Ao priorizar atividades práticas e promover espaços de diálogo, a formação continuada torna-se mais dinâmica, contextualizada e transformadora, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional contínuo.

Essas considerações reforçam nossa percepção de que os docentes buscam por modelos de formação mais “práticos” e “instrumentais”, revelando certa influência da racionalidade neoliberal instaurada. Ao mesmo tempo, emerge a necessidade de ampliação de debates sobre a reconversão docente para um saber utilitário que requer dos docentes uma combinação constante de atualização atrelada a auto responsabilização dos resultados, tornando a formação continuada uma espécie de sobrevivência profissional.

Referências

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, política e perspectiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Coleção Leis do Brasil, v. 7, p. 51, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2025.

CARVALHO, L. O. R. *et al.* **Metodologia científica**: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina: UNIVASF, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/dacc/noticias/livro-univasf/metodologia-cientifica-teoria-e-aplicacao-na-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE (CONPEF), 4., 2012, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2012. p. 1-6. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARINA, I. **Formação continuada de professores**: perspectiva humana e emancipatória. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024. 148 p. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/Formacao-continuada-de-professores.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FONTES, A. R. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: um estudo sobre o programa gestar no Estado da Bahia. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16907/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. de. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-im-passes-e-desafios.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S. de. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 31-52, 2015. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 out. 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, F. C. S.; MOURA, M. G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 23, n. esp., p. 242-258, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1149>. Acesso em: 3 ago. 2025.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 27 ago. 2025.

MARIANI, V. C. P.; SEPEL, L. M. N. Análise de um programa de formação continuada com ênfase na BNCC: avaliação e participação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/47587>. Acesso em: 18 out. 2025.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://pedagogiaseberi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/pimentasaberes-pedagc3b3gicos-e-atividade-docente-identidaed-e-saberes.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

SANTANA, A. C. T. de. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: uma revisão sistemática de artigos publicados (2015–2021). **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/12812>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SANTOS, A. G. dos. O coordenador pedagógico e as reuniões pedagógicas: possibilidades e caminhos. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 4., 2010, Recife. **Anais [...]**. Recife: Faculdade Senac, 2010. Disponível em: http://www.faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/034_2010_ap_oral.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

SANTOS, C. C. dos; SANTOS, R. dos. Formação continuada: caminhos para superar desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA101_ID2012_08072021221824.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

SAVIANI, D. **Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, W. M. B. da; ARAÚJO, M. S. dos; SOUSA, S. C. Formação continuada e prática profissional docente: a percepção de professores da rede estadual do município de Buriti Bravo, Maranhão, Brasil. **Revista Somma**, Teresina, v. 4, n. 1, p. 25-36, 2018. Disponível em: <https://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/110/100>. Acesso em: 3 ago. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, C. T. **Classificação das Pesquisas Científicas**: notas para os alunos. Florianópolis: [s. n.], 2013. 2 p. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/cleversontabajara1/metodologia-cientifica-tipos-de-pesquisa-ultimate>. Acesso em: 28 mar. 2025.