

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

KATLEN CASER FREITAS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DO
PROFESSOR: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

GOIÂNIA

2026

KATLEN CASER FREITAS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DO
PROFESSOR: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial, para conclusão do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidade, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Orientadora: Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel.

GOIÂNIA

2026

KATLEN CASER FREITAS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR:
PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS**

Apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de TCC II, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Profª. Orientadora: Dra. Estelamaris Brant Scarel

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()
Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof./a Convidado/a:

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()
Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____ ()

Goiânia, ____/____/2026

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Katlen Caser Freitas

RESUMO: Esta pesquisa, de viés bibliográfico, insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, tendo como tema a formação continuada no Brasil e sua relação com a valorização docente no contexto contemporâneo. O estudo parte do entendimento de que a formação continuada tem ocupado posição fundamental nas políticas públicas educacionais brasileiras, sendo frequentemente apresentada como instrumento de qualificação profissional e melhoria da qualidade da educação. Entretanto, observa-se que esse processo também se encontra atravessado por contradições relacionadas aos impactos do neoliberalismo, à racionalidade gerencial e às políticas de responsabilização docente. Em relação ao problema de pesquisa, este consiste em compreender de que maneira as transformações contemporâneas e as políticas neoliberais influenciam a formação continuada de professores no Brasil e em que medida esses processos contribuem para a valorização docente ou para a ampliação de mecanismos de controle sobre o trabalho pedagógico. Justifica-se esta investigação pela relevância de se compreender criticamente as políticas de formação docente, considerando sua centralidade na organização educacional brasileira e seus impactos sobre o trabalho e a autonomia dos professores. O objetivo geral consiste em analisar a formação continuada de professores no Brasil e sua relação com a valorização docente no contexto contemporâneo. Como objetivos específicos, busca-se compreender os impactos do neoliberalismo sobre a formação continuada, analisar os aspectos legais que orientam essa política no Brasil e discutir as perspectivas de resistência presentes nos processos formativos contemporâneos. Conclui-se que a formação continuada constitui-se como espaço de disputa entre perspectivas instrumentais e críticas, revelando a necessidade de fortalecimento de políticas formativas comprometidas com a autonomia docente, a valorização profissional e a democratização da educação pública.

Palavras-chave: Formação continuada docente. Neoliberalismo. Valorização. Atualidade.

ABSTRACT

This bibliographic research is part of the Research Line Education, Society and Culture, focusing on continuing teacher education in Brazil and its relationship with teacher appreciation in the contemporary context. The study is based on the understanding that continuing education has occupied a central position in Brazilian educational public policies, being frequently presented as an instrument for professional qualification and improvement of educational quality. However, it is observed that this process is also marked by contradictions related to the impacts of neoliberalism, managerial rationality, and teacher accountability policies. The research problem consists of understanding how contemporary transformations and neoliberal policies influence continuing teacher education in Brazil and to what extent these processes contribute to teacher appreciation or to the expansion of control mechanisms over pedagogical work. This investigation is justified by the relevance of critically understanding teacher education policies, considering their central role in the Brazilian educational system and their impacts on teachers' work and autonomy. The general objective is to analyze continuing teacher education in Brazil and its relationship with teacher appreciation in the contemporary context. The specific objectives are to understand the impacts of neoliberalism on continuing education, analyze the legal aspects that guide this policy in Brazil, and discuss the perspectives of resistance present in contemporary educational processes. It is concluded that continuing teacher education constitutes a field of dispute between instrumental and critical perspectives, revealing the need to strengthen educational policies committed to teacher autonomy, professional appreciation, and the democratization of public education.

Keywords: Continuing teacher education; Neoliberalism; Teacher appreciation; Contemporaneity.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
 CAPÍTULO 1	
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO	8
1.1 O Contexto Contemporâneo sob os Impactos do Neoliberalismo	8
1.2 As Transformações no Mundo do Trabalho e o Processo de Formação Continuada de Professores na Contemporaneidade	12
 CAPÍTULO 2	
O CONTEXTO BRASILEIRO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	17
2.1 Formação Continuada no Brasil: aspectos legais	17
2.2 Neoliberalismo e Formação Continuada no Brasil: principais impactos	20
2.3 Sobre a Perspectiva da Resistência no Processo de Formação Continuada de Professores no Brasil Hoje	23
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	31

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa procura compreender a formação continuada de professores no Brasil e sua relação com os processos de valorização docente no contexto contemporâneo, especialmente diante das transformações políticas, econômicas e sociais provocadas pelo avanço do neoliberalismo nas políticas educacionais. Nas últimas décadas, a formação continuada tem assumido centralidade nos debates educacionais brasileiros, sendo frequentemente apresentada como instrumento essencial para a melhoria da qualidade da educação, para o desenvolvimento profissional docente e para o fortalecimento das práticas pedagógicas. Entretanto, observa-se que esse processo também tem sido atravessado por contradições, especialmente quando relacionado às racionalidades gerenciais, às políticas de responsabilização e às exigências de desempenho presentes nas reformas educacionais contemporâneas.

Diante desse cenário, o problema que orienta esta investigação consiste em entender de que maneira as políticas para formação continuada de professores no Brasil têm sido influenciadas pelas transformações contemporâneas e pelos impactos do neoliberalismo e, em simultaneidade, analisar em que medida esses processos contribuem para a valorização docente ou para a intensificação de mecanismos de controle e de regulação sobre o trabalho pedagógico.

Diante disso, salienta-se que o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a formação continuada de professores no Brasil e sua relação com a valorização docente, considerando os impactos das políticas neoliberais sobre os processos formativos, o trabalho pedagógico e as políticas educacionais na atualidade.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que se fundamenta em estudos, livros, artigos científicos, documentos legais e produções acadêmicas que discutem a formação continuada, o trabalho docente e as políticas educacionais no contexto brasileiro. A pesquisa bibliográfica, possibilita o aprofundamento teórico sobre o objeto investigado por meio da análise e interpretação de materiais já publicados, possibilitando a construção crítica e reflexiva de determinada realidade desconhecida.

Além disso, o método utilizado nesta investigação é o dialético, por compreender-se que os fenômenos sociais e educacionais se constituem historicamente por meio de contradições, conflitos e transformações permanentes. O método dialético possibilita analisar a realidade educacional para além de perspectivas fragmentadas, permitindo compreender as tensões

existentes entre políticas públicas, trabalho docente, formação profissional e os diferentes interesses que atravessam o campo educacional.

No que se refere à organização do trabalho, o primeiro capítulo, denominado de A Formação Continuada de Professores no Contexto Contemporâneo, tem como objetivo analisar as transformações sociais, econômicas e políticas decorrentes do neoliberalismo e seus impactos sobre o mundo do trabalho e os processos formativos. Nesse capítulo, discute acerca do contexto contemporâneo, as mudanças nas relações de trabalho e as implicações dessas transformações para a formação continuada de professores.

Já o segundo capítulo, sob o título de O Contexto Brasileiro e a Formação Continuada de Professores, tem como objetivo compreender como a formação continuada se desenvolvem no Brasil a partir de seus aspectos legais, dos impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais e das perspectivas de resistência presentes nos processos formativos. Nesse capítulo, analisa-se os dispositivos legais que orientam a formação continuada, as contradições presentes nas políticas públicas e a defesa de uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a valorização docente.

Conclusivamente, esta pesquisa busca contribuir para a reflexão acerca da formação continuada de professores no Brasil, compreendendo-a como dimensão fundamental para a valorização docente e para a construção de uma educação pública socialmente referenciada. Espera-se que a leitura desta investigação possibilite ao leitor uma análise crítica sobre os desafios, as contradições e as possibilidades presentes nos processos formativos contemporâneos, especialmente diante das disputas que atravessam as políticas educacionais e o trabalho docente.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

1.1 O Contexto Contemporâneo sob os Impactos do Neoliberalismo

A compreensão do contexto contemporâneo exige a análise das transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram as últimas décadas do século XX e o início do século XXI. Nesse cenário, o neoliberalismo consolidou-se como uma das principais orientações políticas e econômicas responsáveis por redefinir o papel do Estado, reorganizar as políticas públicas e influenciar diferentes dimensões da vida social. O surgimento desse novo modelo econômico produziu impactos significativos nas relações de trabalho, nas políticas sociais e, de modo particular, nas políticas educacionais.

O neoliberalismo surge no período posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como uma reação às políticas de intervenção estatal e ao modelo de Estado de Bem-Estar¹ Social que predominava em diversos países europeus. Conforme analisa Anderson (1995), essa corrente de pensamento se estruturou como uma crítica à ampliação das políticas sociais e ao fortalecimento do papel do Estado na economia. Para os teóricos neoliberais, a intervenção estatal poderia comprometer o funcionamento do mercado e limitar a liberdade econômica. Na concepção de Anderson (1995, p. 9): “O neoliberalismo nasceu logo depois da Segunda Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”.

A partir dessa perspectiva, os defensores do neoliberalismo passaram a argumentar que o crescimento econômico dependeria da ampliação da liberdade de mercado e da redução da atuação do Estado nas atividades econômicas. Inicialmente, essas ideias permaneceram restritas ao campo teórico, mas passaram a ganhar maior visibilidade política a partir da década de 1970,

¹ Estado de Bem-Estar Social: “Consiste no sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais” (Sandroni, 2003, p. 220).

quando o sistema capitalista enfrentou uma crise econômica caracterizada pela estagnação² do crescimento econômico e pela elevação das taxas de inflação.

O objetivo era manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle da moeda, mas mínimo nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso, seria necessário impor uma disciplina orçamentária rigorosa e reduzir os custos sociais (Anderson, 1995, p. 10).

De acordo com Anderson (1995), foi nesse contexto de crise que as propostas neoliberais passaram a ser apresentadas como alternativas para a reorganização do capitalismo. Governos conservadores assumiram papel central na implementação desse novo ideário político-econômico, promovendo reformas que incluíam a privatização de empresas estatais, a redução dos gastos públicos e a flexibilização das relações de trabalho. Mas afinal, que fatores foram responsáveis pela ascensão desse modelo?

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, com a combinação de baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, criou as condições para a hegemonia do neoliberalismo. As ideias neoliberais passaram a ser aplicadas com rigor pelos governos conservadores, transformando profundamente as políticas econômicas e sociais (Anderson, 1995, p. 12).

Essas medidas buscavam restaurar as condições de acumulação do capital e fortalecer a lógica de funcionamento do mercado. Nesse processo, o neoliberalismo passou a influenciar não apenas as políticas econômicas, mas também a organização das políticas sociais e das instituições públicas. Segundo Anderson (1995, p. 23): “Politicamente e ideologicamente, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam”.

Esse êxito ideológico contribuiu para consolidar a ideia de que o mercado deveria ocupar um lugar central na organização da sociedade. A partir dessa visão, as políticas neoliberais passaram a orientar reformas estruturais em diversos países, influenciando a organização das políticas públicas e redefinindo o papel do Estado.

O neoliberalismo não se tornou dominante apenas por suas propostas econômicas, mas sobretudo por sua capacidade de se afirmar como uma visão

² Estagnação: “É a situação em que o produto nacional (ou produto per capita) não mantém nível de crescimento à altura do potencial econômico do país. Pode ocorrer, por exemplo, que mesmo com amplo emprego dos recursos disponíveis, o índice de crescimento do produto não supere o índice de aumento da população ou até fique abaixo dele. Uma demanda global deficiente pode gerar esse quadro de estagnação numa economia que tenha grande capacidade de crescimento” (Sandroni, 2003, p. 221).

de mundo. Ele redefiniu as formas de pensar o Estado, a economia e a sociedade, consolidando-se como uma referência ideológica central no capitalismo contemporâneo (Anderson, 1995, p. 22).

As transformações associadas à expansão do neoliberalismo também produziram impactos significativos no mundo do trabalho. Conforme destaca Antunes (2009), o capitalismo contemporâneo passou a apresentar novas formas de organização produtiva, caracterizadas pela flexibilização das relações trabalhistas e pela intensificação da exploração da força de trabalho.

Para Antunes (2009), o século XXI tem sido marcado por uma nova etapa da precarização estrutural do trabalho. Nesse contexto, observa-se a ampliação de formas de trabalho instáveis, o crescimento da informalidade e a redução das garantias trabalhistas. Essas mudanças refletem estratégias adotadas pelo capital para ampliar a competitividade econômica e reorganizar os processos produtivos em um cenário marcado pela globalização.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender o conceito de globalização para a apreensão das principais transformações decorrentes desse processo de mudanças na atualidade. De acordo com Outhwaite e Bottomore (1996, p. 340):

A globalização refere-se ao processo de intensificação das relações sociais em escala mundial, no qual acontecimentos locais passam a ser influenciados por eventos ocorridos em diferentes partes do mundo. Esse processo envolve a ampliação dos fluxos de capital, mercadorias, informações e tecnologias, contribuindo para a crescente interdependência entre as economias nacionais.

A globalização desempenhou papel fundamental na consolidação do neoliberalismo, uma vez que favoreceu a abertura dos mercados, a flexibilização da economia e o aumento da competitividade entre os países. Dessa forma, esse fenômeno contribuiu para aprofundar as transformações no mundo do trabalho e reforçar a lógica do mercado como princípio organizador das relações sociais.

Nesse sentido, Antunes (2009) argumenta que a precarização do trabalho tornou-se uma característica estrutural do capitalismo contemporâneo. A flexibilização das relações de trabalho e a intensificação das atividades produtivas passaram contribuir para ampliar as desigualdades sociais e aprofundar as contradições presentes nas sociedades capitalistas.

Entretanto, convém registrar que as transformações promovidas pelo neoliberalismo não se restringem ao campo econômico e ao mundo do trabalho. Elas também produzem impactos significativos nas políticas sociais, incluindo a educação. Ao redefinir o papel do Estado e enfatizar a centralidade do mercado na organização da vida social, o neoliberalismo passou a influenciar diretamente a formulação e implementação das políticas educacionais.

Nesse contexto, a educação passou a ser cada vez mais orientada por princípios associados à racionalidade gerencial e à lógica do mercado. Conforme argumenta Freitas (2018), as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas incorporaram elementos característicos da chamada reforma empresarial da educação.

De acordo com Freitas (2018), esse processo consiste na introdução de mecanismos de gestão inspirados no setor empresarial no interior das políticas educacionais. Nesse modelo, a educação passa a ser organizada a partir de princípios como eficiência, produtividade e avaliação por resultados. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 23) afirma o seguinte: “A educação passa a ser reorganizada segundo princípios empresariais, aproximando-se da lógica de mercado e da busca por resultados”.

A incorporação desses princípios vem contribuindo para ampliar a presença de mecanismos de avaliação, controle e responsabilização nos sistemas educacionais. Nesse modelo, o desempenho das escolas e dos professores passa a ser medido a partir de indicadores de desempenho, o que produz impactos significativos na organização do trabalho pedagógico.

Além disso, esse processo também amplia a influência de grupos empresariais e organismos internacionais na formulação das políticas educacionais. Para Freitas (2018), a reforma empresarial da educação representa uma expressão da expansão das políticas neoliberais no campo educacional.

Nesse cenário, as transformações promovidas pelo neoliberalismo produzem impactos diretos no trabalho docente. A ampliação dos mecanismos de avaliação e controle contribui para intensificar o trabalho dos professores e redefinir suas condições de atuação profissional.

Compreender o contexto contemporâneo sob os impactos do neoliberalismo torna-se, portanto, fundamental para analisar as transformações ocorridas nas políticas educacionais e nas condições de trabalho dos professores. As mudanças promovidas por esse modelo econômico e político influenciam diretamente na organização dos sistemas de ensino e nos processos de formação docente.

Dessa forma, a análise do neoliberalismo permite compreender as bases das transformações que atingem a educação na atualidade. Ao redefinir o papel do Estado e reorganizar as políticas públicas, o neoliberalismo produz impactos significativos nas formas de organização da educação e nas condições de trabalho dos profissionais da área.

Nesse sentido, torna-se necessário aprofundar a compreensão acerca das transformações ocorridas no mundo do trabalho e suas implicações para o trabalho docente e para os processos de formação continuada. Essa discussão será abordada na seção seguinte, que analisa as transformações no mundo do trabalho e o processo de formação continuada.

1.2 As Transformações no Mundo do Trabalho e o Processo de Formação Continuada de Professores na Contemporaneidade

A análise do contexto contemporâneo sob os impactos do neoliberalismo permite compreender que as transformações ocorridas nas últimas décadas não se restringiram ao campo econômico, mas se estenderam de forma significativa ao mundo do trabalho. Essas mudanças reconfiguraram as formas de organização produtiva, as relações laborais e, conseqüentemente, os processos de formação profissional, especialmente no campo da educação.

De acordo com Antunes (2009), o capitalismo contemporâneo passou por um intenso processo de reestruturação produtiva, marcado pela flexibilização das relações de trabalho, pela intensificação das atividades laborais e pela ampliação da sua precarização. Esse processo expressa uma nova configuração na área do trabalho, cuja estabilidade e os direitos trabalhistas são progressivamente substituídos por formas mais instáveis de inserção laboral. Nas palavras do autor,

O processo de reestruturação produtiva, associado às políticas neoliberais, promoveu uma profunda alteração nas formas de trabalho, intensificando a precarização e ampliando a instabilidade das relações laborais. Esse movimento evidencia a perda de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora e a ampliação das desigualdades sociais, especialmente nos países periféricos (Antunes, 2009, p. 45).

No contexto brasileiro, essas transformações assumem características específicas, sobretudo a partir da década de 1990, com a implementação de políticas neoliberais nos governos de Fernando Collor de Mello (1949 -?), Fernando Henrique Cardoso (1931 -?) e Luiz Inácio Lula da Silva (1945 -?). Conforme analisa Antunes (2009), esse processo é denominado de “desertificação neoliberal”, o qual é marcado pela flexibilização do trabalho, pela redução das políticas sociais e pela intensificação das desigualdades, também, sociais.

Esse cenário evidencia que, embora haja diferenças entre os governos, há também uma continuidade na adoção de medidas que reforçam a lógica neoliberal, principalmente no âmbito da desregulamentação do trabalho, da ampliação da terceirização e do crescimento do trabalho informal, configurando um quadro de precarização estrutural, que impacta diretamente as condições de vida da população.

As transformações no mundo do trabalho também implicam mudanças significativas nas exigências impostas aos trabalhadores. Nesse contexto, passa-se a demandar profissionais mais flexíveis, isto é, capazes de se adaptarem rapidamente às mudanças e de atualizarem

constantemente seus conhecimentos. Essa lógica contribui para deslocar a responsabilidade pela qualificação profissional do âmbito do Estado para o indivíduo.

Nesse sentido, Antunes (2009) contribui para que se compreenda que essa transferência de responsabilidade não ocorre de forma neutra, mas está diretamente associada à lógica neoliberal de individualização, consequentemente, de cisão da realidade social. Ao deslocar para o trabalhador a responsabilidade por sua própria qualificação, o Estado reduz seu papel na garantia de direitos e reforça a ideia de que o sucesso ou fracasso profissional depende exclusivamente do esforço individual.

Nesse contexto, o trabalhador passa a ser responsabilizado por sua própria empregabilidade, devendo investir continuamente em sua qualificação como forma de se manter no mercado de trabalho. Esse processo evidencia a transferência de responsabilidades do Estado para o indivíduo, reforçando a lógica neoliberal de individualização dos problemas sociais (Antunes, 2009, p. 47).

Essa lógica impacta diretamente o campo educacional, especialmente no que se refere à formação de professores. A formação continuada passa a ser apresentada como uma exigência permanente, vinculada à necessidade de adaptação às transformações do mercado e às novas demandas do sistema educacional.

Nesse contexto, as contribuições de Freitas (2018) tornam-se fundamentais para a compreensão de como o neoliberalismo influencia as políticas educacionais contemporâneas. Para o autor, a chamada reforma empresarial da educação representa a incorporação de princípios do setor privado na organização da educação pública, redefinindo seus objetivos e suas formas de funcionamento.

A reforma empresarial da educação introduz na escola pública uma lógica gerencial baseada na eficiência, na produtividade e na responsabilização por resultados. Nesse modelo, a educação deixa de ser compreendida como direito social e passa a ser tratada como serviço, subordinado às exigências do mercado (Freitas, 2018, p. 45).

Na sua perspectiva, esse processo contribui para a intensificação do trabalho docente, uma vez que os professores passam a ser constantemente avaliados a partir de indicadores de desempenho. Essa lógica reforça a cultura da responsabilização, cujos resultados educacionais são atribuídos diretamente aos professores, desconsiderando as condições estruturais do sistema educacional.

Além disso, Freitas (2018) destaca que a reforma empresarial da educação promove uma padronização das práticas pedagógicas, limitando a autonomia docente e reduzindo a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos.

Ao priorizar resultados mensuráveis e indicadores de desempenho, a lógica empresarial reduz o trabalho docente a metas e números, desconsiderando a dimensão crítica e formativa da educação. Esse processo compromete a autonomia dos professores e empobrece o sentido pedagógico da prática educativa (Freitas, 2018, p. 52).

Nesse cenário, a formação continuada passa a assumir um papel ambíguo. Por um lado, apresenta-se como um instrumento necessário para o desenvolvimento profissional; por outro, passa a ser utilizada como mecanismo de controle e adequação às exigências do sistema educacional neoliberal.

Dessa forma, percebe-se que as transformações no mundo do trabalho, associadas ao avanço do neoliberalismo, não apenas redefinem as relações laborais, mas também reconfiguram os processos de formação docente. A exigência por constante atualização e adaptação evidencia as tensões presentes nesse processo, levando o processo de formação continuada a se inserir em um campo de disputas entre diferentes concepções de educação.

No campo educacional, essas mudanças repercutem diretamente na formação de professores. A formação continuada passa a ser compreendida como uma exigência permanente, associada à necessidade de atender às demandas do mercado e às transformações tecnológicas.

De acordo com o artigo intitulado de “A formação de Professores no Contexto do Neoliberalismo e da Pós-modernidade: inconsistência teórica e fragilidade prática”, observa-se que a formação docente, no contexto neoliberal, apresenta limitações significativas, tanto no plano teórico quanto no prático.

A formação de professores, no contexto do neoliberalismo, tende a assumir um caráter instrumental, voltado à adaptação às exigências do mercado. Esse processo resulta em fragilidades teóricas e limita a construção de uma prática pedagógica crítica, reduzindo o papel do professor à execução de técnicas previamente estabelecidas (Silva; Souza, 2018, p. 112).

Nesse sentido, a formação docente passa a ser orientada pela lógica da “racionalidade técnica”, segundo a perspectiva dos frankfurtianos³ Adorno e Horkheimer (1985), cujo o conhecimento é tratado de forma instrumental e voltado à resolução imediata de problemas.

³ Conforme Jay (2008, p. 29): “A chamada Escola de Frankfurt, composta por alguns membros do *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisas Sociais), de fato pode ser vista como apresentando de forma quintessencial o dilema do intelectual de esquerda no século XX. Poucos de seus equivalentes foram tão sensíveis ao poder absorvente da cultura dominante e de seus pretensos adversários. Durante toda a existência do Institut, e especialmente no período de 1923 a 1950, o medo da cooptação e da integração inquietou profundamente seus membros. Embora as exigências da história os tenham obrigado ao exílio, como parte da migração intelectual da Europa Central depois de 1933, eles já eram exilados em relação ao mundo exterior desde quando começaram a trabalhar juntos. Longe de ser fonte de pesar, entretanto, esse status era aceito e até alimentado como condição sine qua non de sua fertilidade intelectual.”

Essa ideologia compromete a construção de uma formação crítica, reflexiva e voltada para a emancipação, consequentemente, para a transformação social.

Além disso, a formação continuada passa a ocupar um lugar central nas políticas educacionais, sendo frequentemente apresentada como solução para os problemas da educação.

A centralidade atribuída à formação continuada revela-se como parte de um processo de responsabilização individual dos professores pelos resultados educacionais, deslocando para o docente a responsabilidade por questões estruturais do sistema educacional (Silva; Souza, 2018, p. 115).

Esse processo contribui para intensificar o trabalho docente, uma vez que os professores passam a ser constantemente avaliados e cobrados por resultados. Nesse cenário, a formação continuada deixa de ser apenas um espaço de desenvolvimento profissional e passa a ser também um mecanismo de controle e de regulação do trabalho docente.

As contribuições de Ball (2005) aprofundam essa análise ao evidenciar que as políticas educacionais contemporâneas estão fortemente associadas à “lógica da performatividade”. Para o autor, o desempenho dos professores e das instituições passa a ser constantemente monitorado por meio de indicadores, avaliações e metas.

A performatividade funciona como uma tecnologia de controle que utiliza indicadores, comparações e avaliações para regular o trabalho dos professores. Esse mecanismo promove a intensificação do trabalho e a padronização das práticas pedagógicas, limitando a autonomia docente (Ball, 2005, p. 543).

Nesse modelo, os professores passam a ser responsabilizados pelos resultados educacionais, o que contribui para a intensificação do trabalho e para o aumento das pressões profissionais. A “lógica da performatividade” reforça a cultura da avaliação e da competição, impactando diretamente a prática pedagógica.

Dessa forma, percebe-se que as transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pelo avanço do neoliberalismo, influenciam diretamente os processos de formação docente. A exigência por atualização constante, associada à intensificação do trabalho, põe em relevo as contradições presentes nesse processo.

Além disso, observa-se que a formação continuada, ao mesmo tempo em que se apresenta como necessária, também pode ser utilizada como instrumento de adequação às demandas do mercado. Essa dualidade evidencia os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre a perspectiva de uma formação docente que vá além da lógica instrumental, contribuindo para o desenvolvimento de uma

prática pedagógica crítica, autônoma e voltada para a transformação social. Tal concepção é essencial para a valorização docente e para a construção de uma educação pública de qualidade.

Assim, compreender a relação entre as transformações no mundo do trabalho e a formação continuada permite analisar não apenas os desafios impostos pelo contexto neoliberal, mas também as possibilidades de construção de caminhos alternativos que valorizem o trabalho docente e fortaleçam a educação como prática social transformadora. É disso que se tratará no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO BRASILEIRO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

2.1 Formação Continuada no Brasil: aspectos legais

A compreensão acerca da formação continuada de professores no Brasil exige a análise do conjunto de dispositivos legais que orientam as políticas educacionais neste país. De acordo com Saviani (2007), nos últimos vinte anos, a legislação brasileira passou a reconhecer a formação docente como elemento central para a garantia da qualidade da educação, estabelecendo diretrizes que reafirmam a necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais da educação. Contudo, é preciso que se reconheça que a Constituição Federal de 1988 constitui um marco fundamental nesse processo ao estabelecer a educação como um direito de todos e dever do Estado, garantindo, em seu artigo 206, inciso V, a valorização dos profissionais da educação como um dos princípios fundamentais do ensino. Essa valorização está diretamente associada à formação docente, entendida como elemento essencial para a melhoria da qualidade educacional e para a efetivação do direito à educação. Assim determina o referido artigo e inciso:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V-valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Brasil, 2011, p. 154).

Em cumprimento ao que impõe esta Lei Magna, bem como regulamentando estes dispositivos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 – reforça a importância da formação de professores ao estabelecer, em seu artigo 62, que a formação dos docentes deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura. Além disso, a LDB reconhece a formação continuada como parte integrante do desenvolvimento profissional docente, destacando a responsabilidade dos sistemas de ensino na promoção de políticas que garantam essa formação ao longo da carreira (Brasil, 1996).

Outro importante instrumento legal é o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias voltadas à valorização dos profissionais da educação. O PNE 2014-2024, por exemplo, prevê a ampliação da formação continuada e a garantia de condições

adequadas de trabalho, reconhecendo que a qualificação docente é um fator essencial para a melhoria da Educação Básica no país (Brasil, 2014).

No entanto, apesar desses avanços legais, a efetivação das políticas de formação continuada ainda enfrenta desafios significativos. Em muitos casos, essas políticas são implementadas de forma fragmentada, desarticulada das necessidades reais dos professores e sem considerar as condições concretas de trabalho nas escolas.

Nesse contexto, as contribuições de Freitas (2018) tornam-se fundamentais para a compreensão das contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Para o autor, a chamada reforma empresarial da educação tem influenciado diretamente a maneira como a formação continuada é concebida e implementada no Brasil, introduzindo uma lógica gerencial no interior das políticas públicas. Nas suas palavras:

A reforma empresarial da educação introduz na escola pública uma lógica gerencial baseada na eficiência, na produtividade e na responsabilização por resultados, redefinindo o papel da formação docente e subordinando-a às exigências do mercado (Freitas, 2018, p. 45).

De acordo com Freitas (2018), essa lógica contribui para transformar a formação continuada em um instrumento de adequação às políticas educacionais, priorizando o desenvolvimento de competências⁴ voltadas para o alcance de metas e resultados mensuráveis, em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva.

Nesse sentido, observa-se que a formação continuada passa a ser orientada por uma perspectiva instrumental, por meio da qual o professor é responsabilizado pelo desempenho dos alunos, desconsiderando fatores estruturais como as condições de trabalho, a infraestrutura escolar e as desigualdades sociais.

Além disso, Freitas (2018) destaca que a ampliação das políticas de avaliação e controle tem impactado diretamente a formação docente, reforçando a lógica de responsabilização individual.

Ao priorizar resultados mensuráveis e indicadores de desempenho, a lógica empresarial transforma a formação continuada em um mecanismo de regulação do trabalho docente, limitando a autonomia dos professores e reduzindo a complexidade do processo educativo (Freitas, 2018, p. 52).

⁴ No contexto das políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo, o conceito de “competência” assume um significado específico, associado à lógica gerencial e à racionalidade técnica. Refere-se ao conjunto de habilidades, capacidades e atitudes que o indivíduo deve desenvolver para responder de forma eficiente às demandas do mercado e às exigências de desempenho estabelecidas pelas políticas educacionais. Conforme Freitas (2018), essa perspectiva desloca a formação docente de uma dimensão crítica e emancipatória para uma dimensão instrumental, vinculando o conceito de competência às ideias de produtividade, eficiência e responsabilização individual.

Dessa forma, percebe-se que, embora a legislação brasileira reconheça a importância da formação continuada como direito dos professores, contraditoriamente, no entanto, sua implementação ocorre em um contexto marcado por tensões e lógicas que buscam resultados. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se apresenta como instrumento de valorização docente, a formação continuada também pode ser utilizada como mecanismo de controle e adequação às exigências das políticas educacionais neoliberais.

Assim, torna-se fundamental refletir sobre a necessidade de construção de políticas de formação continuada que superem a lógica instrumental e contribuam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, autônoma e comprometida com a transformação social. A análise dos aspectos legais, articulada às contribuições teóricas, permite evidenciar que o desafio não está apenas na existência das leis, mas na forma como essas políticas são efetivamente implementadas no contexto educacional brasileiro.

Embora tenha-se feito uma reflexão em torno do Plano Nacional de Educação 2014-2024, é preciso que se saliente que já há um novo Plano Nacional de Educação que irá vigorar de 2026 a 2036. Nesse sentido, cabe indagar: o que este novo Plano estabelece para a formação continuada de professores e em que medida ele se diferencia do Plano anterior?

Ao analisar comparativamente os dois documentos, observa-se, em primeiro lugar, uma continuidade significativa: tanto o PNE 2014-2024 quanto o PNE 2026-2036 mantêm a formação docente como eixo estratégico para a melhoria da qualidade da educação básica, reafirmando a compreensão de que a valorização dos profissionais da educação está diretamente relacionada à garantia de políticas permanentes de formação inicial e continuada.

Conforme apontam Alves et al. (2026), ao analisarem as diretrizes de formação docente presentes nos Planos Nacionais de Educação:

Os Planos Nacionais de Educação mantêm a formação continuada de professores como estratégia permanente de qualificação do trabalho docente, ainda que sob distintas formas de organização e monitoramento das políticas públicas (Alves et al., 2026, p. 14).

Todavia, embora haja permanência no reconhecimento da centralidade da formação docente, o novo Plano apresenta um aprofundamento dos mecanismos de acompanhamento, monitoramento e avaliação das políticas educacionais, intensificando a vinculação entre formação profissional, metas educacionais e desempenho institucional.

Essa intensificação dos mecanismos de acompanhamento e responsabilização no interior das políticas educacionais contemporâneas pode ser compreendida como expressão da

permanência de uma racionalidade gerencial nas reformas educacionais brasileiras. Nesse sentido, conforme destaca Freitas (2018, p. 63): “A política educacional contemporânea vem aprofundando processos de responsabilização, monitoramento e controle sobre o trabalho docente, articulando formação, avaliação e desempenho em uma mesma lógica de regulação”.

Tal perspectiva permite que se compreenda que a ampliação da formação continuada nos marcos legais não significa, necessariamente, ampliação da autonomia profissional docente, pois, via de regra, ela representa também o fortalecimento de mecanismos institucionais de regulação sobre o trabalho pedagógico.

Dessa forma, percebe-se que o PNE 2026-2036 não rompe com a racionalidade gerencial presente no plano anterior, mas a aprofunda. A formação continuada permanece concebida como estratégia de qualificação profissional, porém cada vez mais articulada à necessidade de atender metas, indicadores e parâmetros de desempenho estabelecidos nacionalmente.

Assim, mais do que representar uma ruptura com o plano anterior, o novo Plano Nacional de Educação evidencia uma continuidade que é reconfigurada nas políticas de formação docente no Brasil, preservando o discurso da valorização profissional ao mesmo tempo em que amplia mecanismos de regulação sobre o trabalho e a formação dos professores. Tal constatação reforça a necessidade de se analisar criticamente as políticas de formação continuada para além de seu reconhecimento formal na legislação, atentando para os interesses e racionalidades que orientam sua implementação concreta.

2.2 Neoliberalismo e Formação Continuada no Brasil: principais impactos

A análise a respeito da formação continuada de professores no Brasil exige compreender que sua ampliação nas últimas décadas não ocorreu de forma neutra ou desvinculada das transformações mais amplas ocorridas no campo das políticas públicas educacionais. Ao contrário, a expansão dessa política formativa encontra-se diretamente relacionada ao avanço das reformas educacionais orientadas pelos princípios do neoliberalismo, os quais passaram a influenciar de maneira significativa a organização dos sistemas de ensino, a gestão educacional e os processos de formação docente.

Nesse contexto, a formação continuada docente passa a ser progressivamente reconfigurada por racionalidades gerenciais que redefinem seus objetivos, seus formatos e sua função no interior das políticas educacionais. Se em uma perspectiva crítica a formação continuada poderia ser compreendida como espaço de reflexão, aperfeiçoamento profissional e

fortalecimento da autonomia docente, no contexto neoliberal ela tende a assumir um caráter predominantemente instrumental, voltado à adaptação dos professores às exigências de desempenho e às metas estabelecidas pelos sistemas educacionais.

Conforme apontam Silva et al. (2023), as políticas contemporâneas de formação continuada têm sido fortemente influenciadas por discursos de modernização, inovação e eficiência, os quais associam a melhoria da qualidade educacional à constante atualização técnica dos professores.

As mudanças no sistema de formação continuada pela tecnologia da informação são frequentemente ligadas ao discurso da produtividade, da inovação e da melhoria dos índices educacionais, refletindo a racionalidade neoliberal presente nas políticas educacionais contemporâneas (Silva et al., 2023, p. 8).

Tal constatação permite que se deduza que a formação continuada passa a ser incorporada às políticas educacionais não apenas como direito do professor ou dimensão de sua valorização profissional, mas também como estratégia de adequação da prática docente às exigências de produtividade, eficiência e performatividade impostas pelos sistemas de avaliação e monitoramento educacional.

Nessa lógica, a formação continuada deixa de priorizar exclusivamente a construção de conhecimentos críticos sobre a prática pedagógica e passa a enfatizar o desenvolvimento de competências técnicas e operacionais voltadas ao atendimento de demandas institucionais previamente estabelecidas. Isso significa que a formação docente tende a ser organizada de forma cada vez mais padronizada, orientada por competências, habilidades e resultados mensuráveis, aproximando-se de modelos de capacitação técnica típicos da racionalidade empresarial.

Essa tendência é corroborada por Silva e Souza (2018), ao afirmarem o seguinte:

A formação de professores, no contexto do neoliberalismo, tende a assumir um caráter instrumental, voltado à adaptação às exigências do mercado, resultando em fragilidades teóricas e na limitação da prática pedagógica crítica (Silva; Souza, 2018, p. 112).

Tal constatação reforça que a padronização da formação continuada não representa apenas uma reorganização metodológica, mas expressa uma redefinição de seus objetivos, deslocando a centralidade da formação crítica para a preparação técnica e operacional dos docentes.

Além disso, como destacam Silva et al. (2023), a crescente inserção de tecnologias digitais e plataformas formativas no âmbito da formação continuada também se relaciona à busca por modelos mais flexíveis, escaláveis e economicamente viáveis, em consonância com a lógica de racionalização de custos característica das políticas neoliberais. Embora tais estratégias sejam frequentemente apresentadas como mecanismos de democratização do acesso à formação, elas também podem contribuir para processos de padronização formativa e esvaziamento da dimensão coletiva e reflexiva da formação docente.

Nesse cenário, a formação continuada passa a desempenhar uma dupla função contraditória: por um lado, mantém-se formalmente associada à valorização e ao desenvolvimento profissional docente; por outro, converte-se em instrumento de regulação, controle e alinhamento do trabalho pedagógico às diretrizes gerenciais das políticas educacionais contemporâneas.

Essa contradição é evidenciada por Freitas (2018), ao demonstrar que a formação docente, nas reformas educacionais contemporâneas, passa a operar simultaneamente como mecanismo de valorização formal e de controle institucional sobre o trabalho pedagógico.

A formação de professores converte-se, nesse contexto, em parte do aparato de regulação do trabalho docente, funcionando como mecanismo de alinhamento das práticas escolares às metas e diretrizes estabelecidas pelas políticas de responsabilização (Freitas, 2018, p. 67).

Desse modo, a formação continuada deixa de representar exclusivamente um espaço de desenvolvimento profissional e passa também a constituir-se em instrumento de conformação das práticas pedagógicas às exigências institucionais e gerenciais do sistema educacional.

Desse modo, entender os impactos do neoliberalismo sobre a formação continuada de professores no Brasil exige analisar criticamente como essa política, embora legalmente reconhecida como direito profissional, vem sendo reconfigurada por racionalidades que a subordinam crescentemente às exigências de desempenho, eficiência e responsabilização. A partir dessa perspectiva, torna-se possível identificar as principais consequências desse processo sobre a formação docente, os quais serão discutidos a seguir.

Dentre as repercussões mais significativos do neoliberalismo sobre a formação continuada de professores no Brasil destaca-se principalmente sua instrumentalização crescente. Nesse processo, a formação passa a priorizar a capacitação técnica e operacional dos docentes em detrimento de processos mais reflexivos e críticos do desenvolvimento profissional. A centralidade desloca-se da formação teórico-crítica para a aprendizagem de

metodologias, protocolos e competências voltadas ao alcance de resultados previamente estabelecidos.

Tal reconfiguração evidencia que a formação continuada deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de produção coletiva de conhecimento e reflexão pedagógica, assumindo características de treinamento técnico voltado à adequação do professor às demandas institucionais e aos parâmetros cada vez maior de desempenho educacional.

Conforme apontado anteriormente, outro impacto relevante refere-se à intensificação da responsabilização individual docente. Nesse modelo, os professores passam a ser compreendidos como principais responsáveis pelos resultados educacionais, independentemente das condições estruturais em que exercem sua prática profissional. Tal lógica desloca para o indivíduo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com o Estado e com as políticas públicas educacionais.

Antunes (2009), além disso, observa a ampliação dos processos de precarização e intensificação do trabalho docente, uma vez que a exigência de formação permanente ocorre sem a correspondente melhoria das condições objetivas de trabalho, ampliando a sobrecarga profissional e reforçando processos de desgaste e adoecimento da categoria docente.

2.3 Sobre a Perspectiva da Resistência no Processo de Formação Continuada de Professores no Brasil Hoje

As políticas de formação continuada de professores no Brasil, especialmente no contexto das reformas educacionais contemporâneas, evidenciam que os processos formativos passaram a ser profundamente influenciados pelas racionalidades político-econômicas do neoliberalismo. Conforme discutido anteriormente, a ampliação das políticas de avaliação, monitoramento, responsabilização e padronização das práticas pedagógicas produziu impactos significativos sobre o trabalho docente e sobre a própria concepção de formação continuada, frequentemente reduzida a mecanismos de capacitação técnica voltados ao atendimento de metas institucionais e indicadores de desempenho.

Entretanto, compreender esse cenário exige reconhecer que tais transformações não se desenvolvem de maneira homogênea, linear ou sem contradições. Ao contrário, o campo educacional constitui-se historicamente como espaço de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas, no qual diferentes concepções de educação, formação humana e trabalho docente entram permanentemente em confronto. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que avançam políticas educacionais orientadas pela lógica gerencial e empresarial, também emergem

movimentos de resistência voltados à defesa da educação pública, da autonomia docente e de processos formativos críticos e reflexivos, conforme apontam Ball (2005) e Freitas (2018).

Tal perspectiva permite compreender que a formação continuada de professores não pode ser analisada apenas como política técnica ou administrativa, mas como dimensão profundamente vinculada aos projetos de sociedade e às concepções de educação em constantes conflitos no contexto contemporâneo. Isso significa que discutir sobre a formação continuada implica refletir sobre quais finalidades orientam o trabalho educativo, quais interesses atravessam as políticas públicas e quais sujeitos se pretende formar no interior da escola, questões amplamente debatidas por Saviani (2007) ao defender a educação como prática social vinculada à formação humana e à transformação da realidade social.

Nesse contexto, diferentes pesquisadores da área educacional têm problematizado os impactos das reformas neoliberais sobre a formação docente, ao mesmo tempo em que apontam possibilidades de resistência e construção de práticas pedagógicas voltadas para a democratização da educação e para a valorização do trabalho docente. Dentre esses autores, destacam-se Freitas (2018), Dourado (2015), Almeida (2020) e Silva et al. (2023), cujas contribuições permitem compreender tanto as contradições presentes nas políticas de formação continuada quanto as possibilidades de enfrentamento da racionalidade instrumental que orienta parte significativa das reformas educacionais brasileiras.

Conforme já se vem discutindo, para Freitas (2018), as reformas empresariais da educação vêm promovendo um processo de reorganização das políticas educacionais baseado em princípios de eficiência, produtividade e responsabilização, subordinando progressivamente a escola pública às exigências da lógica de mercado. Nesse cenário, a formação continuada tende a assumir um caráter instrumental, voltado ao treinamento técnico dos professores e à adequação de suas práticas pedagógicas aos sistemas de avaliação e controle institucional. Nas suas palavras:

A formação docente passa a integrar o aparato de regulação das políticas educacionais, funcionando como mecanismo de alinhamento do trabalho pedagógico às metas, avaliações externas e exigências de desempenho estabelecidas pelo modelo empresarial da educação (Freitas, 2018, p. 71).

A análise de Freitas (2018) evidencia que a formação continuada, no interior das reformas neoliberais, deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de reflexão crítica e desenvolvimento coletivo do trabalho pedagógico, convertendo-se em instrumento de adequação técnica às demandas gerenciais do sistema educacional. Entretanto, o próprio autor ressalta que os processos de resistência se constroem justamente na defesa de uma formação

voltada ao fortalecimento da autonomia docente, da reflexão crítica e da democratização da escola pública.

Nessa mesma direção, Dourado (2015) destaca que a valorização dos profissionais da educação não pode ser reduzida à oferta fragmentada de cursos de atualização ou capacitação técnica. Para o autor, a formação continuada deve ser compreendida como direito profissional e política pública permanente, articulada às condições concretas de trabalho, à carreira docente e à construção de práticas pedagógicas democráticas.

Tal entendimento revela que a resistência às racionalidades neoliberais não se limita à crítica das políticas educacionais contemporâneas, mas envolve também a construção de alternativas formativas capazes de fortalecer os professores enquanto sujeitos históricos, intelectuais e produtores de conhecimento. Nesse sentido, a defesa de uma formação continuada crítica pressupõe o reconhecimento da docência como prática social complexa, que não pode ser reduzida a modelos padronizados de treinamento ou ao cumprimento de competências previamente estabelecidas.

Além disso, Almeida (2020), ao analisar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), evidencia que as políticas de formação docente no Brasil são marcadas por permanentes tensões entre perspectivas emancipatórias e orientações instrumentalizadoras. Segundo o autor, embora muitas políticas de formação sejam formuladas sob o discurso da valorização docente, sua implementação frequentemente ocorre de forma fragmentada, descontínua e subordinada às exigências das políticas de desempenho e controle educacional. Nesse sentido, Almeida (2020) afirma o seguinte:

As políticas de formação continuada revelam-se marcadas por contradições, uma vez que, ao mesmo tempo em que anunciam valorização docente e desenvolvimento profissional, também reproduzem mecanismos de regulação e adequação às demandas das políticas educacionais contemporâneas (Almeida, 2020, p. 214).

Tal constatação evidencia que os processos formativos desenvolvidos no interior das políticas públicas brasileiras permanecem tensionados entre perspectivas críticas de formação e racionalidades instrumentais voltadas ao controle e à performatividade docente.

Da mesma forma, Silva et al. (2023) destacam que o avanço das tecnologias digitais e das plataformas de formação docente, embora frequentemente apresentado como mecanismo de democratização do acesso ao conhecimento, também se relaciona à ampliação de modelos formativos padronizados, flexíveis e alinhados à racionalidade produtivista das políticas neoliberais. Tal processo contribui para o esvaziamento da dimensão coletiva e reflexiva da

formação continuada, reforçando práticas individualizadas e tecnicistas de desenvolvimento profissional docente.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender que a perspectiva da resistência no processo de formação continuada de professores no Brasil hoje não se constitui apenas como oposição abstrata às reformas neoliberais, mas como movimento concreto de defesa da educação pública, da valorização docente e da construção de práticas pedagógicas voltadas à construção de práticas pedagógicas críticas, democráticas e socialmente referenciadas, capazes de contribuir para a valorização do conhecimento e para o fortalecimento da escola pública.

Diante disso, tratar da resistência no campo da formação continuada implica reconhecer que a escola e os processos formativos permanecem como espaços de embate entre diferentes projetos educacionais. Entretanto, observa-se que, no contexto contemporâneo, as políticas orientadas pela lógica empresarial e pela racionalidade gerencial têm avançado de forma predominante sobre as políticas públicas de formação docente, especialmente por meio da ampliação dos mecanismos de avaliação, monitoramento, responsabilização e padronização das práticas pedagógicas.

Todavia, embora essa racionalidade venha ocupando posição hegemônica nas reformas educacionais recentes, persistem movimentos acadêmicos, pedagógicos e políticos que buscam resistir à redução da formação docente a processos meramente técnicos e instrumentais. Nesse sentido, a resistência não se constitui como simples oposição abstrata às políticas neoliberais, mas como defesa concreta da produção crítica do conhecimento, da valorização da escola pública e da formação docente compreendida para além das exigências imediatas do mercado e da performatividade educacional.

Conforme apontam Pereira, Schleseneer e Costa Filho (2024), a resistência no campo educacional exige o fortalecimento de processos formativos críticos capazes de enfrentar a subordinação da educação às racionalidades mercadológicas contemporâneas. Nas palavras dos autores:

A formação docente crítica constitui importante dimensão dos enfrentamentos necessários às políticas neoliberais que subordinam a educação às exigências do mercado e da racionalidade empresarial. Em um contexto marcado pela ampliação da lógica gerencial e pela mercantilização da educação, torna-se fundamental defender processos formativos comprometidos com a produção do conhecimento, com a reflexão crítica e com a valorização da escola pública (Pereira; Schleseneer; Costa Filho, 2024, p. 12).

Nessa mesma direção, Tsukuda e Barbosa (2024) argumentam que a valorização da teoria e do conhecimento científico constitui elemento essencial para o fortalecimento da prática pedagógica crítica. Para os autores, muitas políticas de formação continuada desenvolvidas no contexto neoliberal apresentam fragilidades teóricas justamente por priorizarem perspectivas pragmáticas e tecnicistas em detrimento da reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. Nesse tocante, os autores expõem a seguinte ideia:

Torna-se imprescindível a defesa de conteúdos teóricos na formação de professores, de modo que os docentes sejam capazes de realizar escolhas fundamentadas para sua prática pedagógica. A fragilidade teórica presente em muitas políticas de formação continuada contribui para o fortalecimento de práticas pragmáticas e tecnicistas, limitando a capacidade crítica dos professores diante das transformações educacionais contemporâneas (Tsukuda; Barbosa, 2024, p. 113).

Tal perspectiva reforça que a resistência às racionalidades instrumentais presentes nas políticas educacionais contemporâneas passa, necessariamente, pela defesa de processos formativos que valorizem a produção do conhecimento, a reflexão crítica e a autonomia pedagógica dos professores. Isso significa compreender a formação continuada não apenas como mecanismo de atualização técnica, mas como espaço de fortalecimento intelectual e político dos docentes diante das contradições presentes no contexto educacional contemporâneo.

Desse modo, a resistência no campo da formação continuada de professores não se limita à disputa entre diferentes concepções pedagógicas, mas expressa a defesa da educação como prática social voltada à produção do conhecimento, à reflexão crítica e à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar a formação continuada de professores no Brasil, simultaneamente, detectar sua relação com as transformações ocorridas no contexto contemporâneo, especialmente diante dos impactos produzidos pelas políticas neoliberais sobre a educação, sobre o trabalho docente e os processos formativos. Ao longo da investigação, compreendeu-se que a formação continuada passou a ocupar posição central nas políticas educacionais brasileiras, sendo frequentemente apresentada como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica e para a valorização dos profissionais da educação.

Entretanto, a análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a ampliação das políticas de formação continuada não ocorreu de forma neutra ou desvinculada das transformações econômicas, políticas e sociais produzidas pelo avanço do neoliberalismo nas últimas décadas. Conforme se discutiu no primeiro capítulo, o processo de reestruturação produtiva, a flexibilização das relações de trabalho e a ampliação das racionalidades gerenciais influenciaram profundamente as políticas públicas educacionais, redefinindo o papel da escola, do professor e dos processos formativos no contexto contemporâneo.

Nesse sentido, verificou-se que a formação continuada passou a ser progressivamente reconfigurada por discursos relacionados à eficiência, à produtividade, ao desempenho e à responsabilização docente, aproximando-se de modelos formativos marcados pela racionalidade técnica e instrumental. Tal processo evidenciou que a formação docente, embora reconhecida legalmente como direito profissional e elemento fundamental para a valorização do magistério, também passou a desempenhar funções relacionadas ao controle, ao monitoramento e à adequação das práticas pedagógicas às exigências das políticas educacionais contemporâneas.

A análise dos aspectos legais acerca da formação continuada no Brasil permitiu compreender que a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Planos Nacionais de Educação reconheceram formalmente a importância da valorização docente e da garantia de políticas permanentes de formação inicial e continuada. Contudo, também se verificou que a efetivação dessas políticas ocorreu em meio a permanentes tensões e contradições, especialmente quando associadas às reformas educacionais influenciadas pela lógica empresarial da educação.

Nesse contexto, as contribuições teóricas de autores como Almeida (2020), Antunes (2009), Ball (2005) Dourado (2015), Freitas (2018), Saviani (2007), e Silva et al. (2023)

possibilitaram compreender que as políticas de formação continuada passaram a ser atravessadas por racionalidades neoliberais que priorizaram a performatividade, o alcance de metas, a responsabilização individual e a padronização das práticas pedagógicas. Conforme destacou Freitas (2018), a lógica empresarial introduziu mecanismos de regulação e controle sobre o trabalho docente, subordinando a formação às exigências de desempenho e produtividade impostas pelas políticas educacionais contemporâneas.

Além disso, constatou-se que os impactos do neoliberalismo sobre a formação continuada não se restringiram ao campo pedagógico, mas relacionaram-se também às transformações ocorridas no mundo do trabalho. A intensificação das atividades docentes, a precarização das condições de trabalho e a ampliação das exigências de atualização permanente evidenciaram que os professores passaram a assumir crescentes responsabilidades sem que isso fosse acompanhado, necessariamente, de melhores condições objetivas de trabalho e de valorização profissional.

Além disso, a pesquisa também evidenciou que os processos de formação continuada não se constituíram apenas como espaços de reprodução das racionalidades neoliberais. Conforme discutido no último tópico deste trabalho, também emergiram perspectivas críticas e movimentos de resistência voltados à defesa da escola pública, da autonomia docente e da valorização da formação crítica e reflexiva.

Nesse sentido, autores como Pereira, Schleseneer e Costa Filho (2024), bem como Tsukuda e Barbosa (2024), ressaltaram a importância da defesa do conhecimento teórico, da reflexão crítica e da construção de processos formativos comprometidos com a democratização da educação e com a valorização da docência. Tal perspectiva permitiu compreender que a resistência no campo da formação continuada não se limitou à oposição abstrata às políticas neoliberais, mas manifestou-se concretamente na defesa de práticas pedagógicas críticas, democráticas e socialmente referenciadas.

Assim, concluiu-se que a formação continuada de professores no Brasil permaneceu marcada por profundas contradições. Ao mesmo tempo em que foi reconhecida como direito profissional e instrumento de valorização docente, também foi incorporada às políticas de regulação, responsabilização e controle do trabalho pedagógico. Essa dualidade evidenciou que a formação continuada constituiu-se como espaço de disputa entre diferentes concepções de educação, trabalho docente e formação humana.

Dessa forma, compreendeu-se que a construção de políticas de formação continuada comprometidas com a autonomia docente, com a produção crítica do conhecimento e com a valorização efetiva da educação pública permaneceu como um dos principais desafios para as

políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Mais do que promover processos de atualização técnica, tornou-se fundamental defender perspectivas formativas capazes de fortalecer os professores enquanto sujeitos históricos, intelectuais e produtores de conhecimento.

Nessa perspectiva, a defesa de uma formação continuada crítica pressupõe compreender a educação para além das exigências imediatas do mercado e das racionalidades instrumentais presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Conforme destaca abaixo Saviani (2007):

A educação é uma atividade mediadora no interior da prática social global e, por isso, sua compreensão exige que seja analisada em suas relações com a sociedade e com os processos históricos de formação humana. Assim, o trabalho educativo não pode ser entendido de forma isolada, desvinculado das condições sociais concretas nas quais se desenvolve, uma vez que a educação participa do processo de produção e transformação da própria realidade social (Saviani, 2007, p. 13).

Tal compreensão reforçou que a formação continuada de professores não poderia ser reduzida a processos técnicos de capacitação profissional, mas deveria ser compreendida como dimensão fundamental da formação humana, da produção crítica do conhecimento e da construção de práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

Por fim, considerou-se que a discussão acerca da formação continuada de professores ultrapassou os limites da dimensão pedagógica, revelando-se diretamente vinculada aos embates sociais, políticos e econômicos presentes na sociedade contemporânea. Nesse sentido, defender uma formação continuada crítica significa também defender uma educação comprometida com a reflexão, com a democratização do conhecimento e com a construção de práticas educativas voltadas à transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antanio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR**: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. 2020. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ALVES, Ketlyn Isadora Libanio; SANTOS, Josimar Ribeiro dos; STEFFEN, Lindomar Lindolfo; IACONO, Jane Peruzo. Os planos nacionais de educação e a formação continuada de professores. **Vivências**, v. 22, n. 45, p. 113-126, 2026.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, performatividade e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 539-564, out. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 45 ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 15 de abril de 2026**. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: Acesso em: 24 abr. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

JAY, Martin. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do instituto de pesquisas sociais – 1923-1950. Trad. Vera Ribeiro, rev. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (org.). Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; SCHLESENEER, Anita Helena; COSTA FILHO, Izaias. Formação docente em contexto neoliberal: notas para os necessários enfrentamentos políticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8673873>. Acesso em: 12 maio 2026.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Cristiane Rodrigues Thiel; SANTOS, Amanda Pereira dos; SOUZA, Eliane Maria de; LIMA, Rafael Gomes da. Formação continuada: reflexos do neoliberalismo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2023. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

TSUKUDA, Julie Akemi Tobias; BARBOSA, Eliza Maria. A formação de professores no contexto do neoliberalismo e da pós-modernidade: inconsistência teórica e fragilidade prática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 2, p. e71089, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/71089>. Acesso em: 13 maio 2026.