

Priscila de Campos Velho

**TREINAMENTO POR MEIO DOS PACOTES
FORMATIVOS X PROBLEMATIZAÇÃO E
REFLEXÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Passo Fundo

2024

Priscila de Campos Velho

TREINAMENTO POR MEIO DOS PACOTES
FORMATIVOS X PROBLEMATIZAÇÃO E
REFLEXÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

V436t Velho, Priscila de Campos
Treinamento por meio dos pacotes formativos x
problematização e reflexão da formação continuada docente
na educação básica [recurso eletrônico] / Priscila de Campos
Velho. – 2024.
1 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2024.

1. Professores - Formação. 2. Aprendizagem. 3. Formação
profissional. 4. Educação básica. I. Fávero, Altair Alberto,
orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Priscila de Campos Velho

Treinamento por meio dos pacotes formativos X
problematização e reflexão da formação continuada docente
na Educação Básica

A banca examinadora abaixo, APROVA em 11 de setembro de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Dilva Bertoldi Benvenuto
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo – UPF

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha filha Manuela, pela paciência e acolhimento neste período de estudos.

Ao meu orientador, professor Dr. Altair Alberto Fávero, pelo suporte e incentivo de pensar, estudar e escrever sobre a educação. Minha admiração pela sua trajetória e honra em ser sua orientanda.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida, a qual foi imprescindível para minha permanência e formação.

“A conversa entre nós, a partilha das nossas dúvidas, é a melhor forma de irmos mantendo a liberdade, uma liberdade que pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas que ganha um alcance maior no encontro com os outros. Nunca pensamos sozinhos. [...] sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só ‘juntos’ poderemos definir os caminhos de futuro para a educação”.

António Nóvoa

RESUMO

A presente dissertação adotou por objetivo geral tematizar sobre os caminhos da formação continuada, confrontando a ideia de treinamento por meio dos pacotes formativos com a proposta de um processo que seja capaz de realizar uma problematização e reflexão da formação docente na educação básica. A pesquisa teve os seguintes objetivos específicos: conceituar e caracterizar os tipos de formação continuada, verificando sua relevância quanto a prática pedagógica no ambiente escolar; compreender as diretrizes nas normativas oficiais quanto a formação continuada docente, bem como recontextualizar os pacotes formativos; analisar criticamente os pacotes formativos do Instituto Ayrton Senna a partir da literatura acadêmica e normativas legais estudadas na presente dissertação. O problema de pesquisa foi orientado pela seguinte pergunta: os pacotes formativos baseados no treinamento dão conta de uma formação continuada realmente qualificada para o fazer docente? O referencial teórico adotado ancorou-se nas contribuições dos autores Bersntein (1996), Benincá (2002; 2010), Charlot (2020), Dewey (1971), Freire (2002; 2011), Nóvoa (1992; 2019), Nussbaum (2010), Santos (2008) e Tardif (2002). A pesquisa documental concentrou-se na análise da legislação em vigor e das políticas educacionais públicas. A pesquisa teórico/bibliográfica forneceu embasamento teórico, explorando o conceito de formação contínua por meio das contribuições de autores que serviram de base para definir as categorias de análise. Foram avaliadas as propostas de formação do Instituto Ayrton Senna para analisar em que medida estão em conformidade com os requisitos legais e qual é o formato de formação adotado, permitindo um olhar crítico que se alinhe com o objetivo desta pesquisa. Além da introdução, a dissertação, no segundo capítulo, busca conceituar as propostas de formação que são atualmente verificadas na prática docente; o terceiro capítulo é baseado na formação continuada dentro do que diz respeito às normativas oficiais, como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2001), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) 1 e 2, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), BNC-Formação (2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica - BNC-Formação Continuada (2020); o quarto capítulo analisa criticamente os pacotes formativos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna. Como conclusão geral é possível afirmar que a formação continuada de professores no Brasil enfrenta desafios estruturais e culturais significativos. O Instituto Ayrton Senna (IAS) oferece pacotes formativos que frequentemente priorizam soluções rápidas e técnicas, negligenciando uma reflexão mais profunda sobre a prática docente. Nesse sentido, essa pesquisa questiona se esses pacotes realmente qualificam os professores de maneira efetiva. A análise revela que os programas do IAS tendem a padronizar e mensurar resultados, desconsiderando a complexidade e a integralidade do processo educativo. Por essa razão, é fundamental uma abordagem mais contextualizada e democrática que valorize a participação ativa dos professores e as especificidades locais. As políticas públicas devem promover uma formação continuada que transcenda a lógica mercadológica, integrando aspectos técnicos, metodológicos, socioemocionais, éticos e culturais para enfrentar os desafios do ambiente escolar contemporâneo.

Palavras-chave: Formação continuada. Pacotes Formativos. Empresariamento da Educação. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to address the paths of continuing education, confronting the idea of training through pre-packaged programs with the proposal of a process capable of fostering critical thinking and reflection on teacher training in basic education. The research had the following specific objectives: to define and characterize the types of continuing education, assessing their relevance to pedagogical practice in the school environment; to understand the guidelines in official regulations concerning teacher continuing education, as well as to recontextualize the training packages; to critically analyze the training packages of the Ayrton Senna Institute based on the academic literature and legal regulations studied in this dissertation. The research problem was guided by the following question: Do the training packages based on the training approach provide a truly qualified continuing education for teaching practice? The theoretical framework adopted was anchored in the contributions of authors such as Bernstein (1996), Benincá (2002; 2010), Charlot (2020), Dewey (1971), Freire (2002; 2011), Nóvoa (1992; 2019), Nussbaum (2010), Santos (2008), and Tardif (2002). The documentary research focused on analyzing current legislation and public educational policies. The theoretical/bibliographical research provided a theoretical foundation, exploring the concept of continuous education through the contributions of authors that served as the basis for defining the categories of analysis. The training proposals of the Ayrton Senna Institute were evaluated to determine the extent to which they comply with legal requirements and the format of training adopted, allowing for a critical perspective aligned with the objective of this research. In addition to the introduction, the second chapter of the dissertation seeks to conceptualize the training proposals currently observed in teaching practice; the third chapter is based on continuing education in relation to official regulations, such as the 1988 Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB 9394/96), the National Curriculum Guidelines for Basic Education (DCNs, 2001), the National Education Plan (PNE, 2014) 1 and 2, the National Common Core Curriculum (BNCC, 2017), BNC-Formation (2019), and the National Curriculum Guidelines for Continuing Teacher Education for Basic Education - BNC-Continuing Education (2020); the fourth chapter critically analyzes the training packages developed by the Ayrton Senna Institute. In general conclusion, it is possible to affirm that the continuing education of teachers in Brazil faces significant structural and cultural challenges. The Ayrton Senna Institute (ASI) offers training packages that often prioritize quick and technical solutions, neglecting a deeper reflection on teaching practice. In this sense, this research questions whether these packages effectively qualify teachers. The analysis reveals that ASI programs tend to standardize and measure outcomes, disregarding the complexity and entirety of the educational process. For this reason, a more contextualized and democratic approach is essential, valuing active teacher participation and local specificities. Public policies should promote continuing education that transcends market logic, integrating technical, methodological, socio-emotional, ethical, and cultural aspects to address the challenges of the contemporary school environment.

Keywords: Continuing education. Training Packages. Commercialization of Education. Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Conceitos com base no Dicionário Aurélio.....	16
Figura 1 - Gráfico da evolução do número de cursos de graduação EAD - Brasil 2014 - 2023	44
Figura 2 - Gráfico do número de ingressantes por rede e modalidade de ensino - Brasil 2014-2023	45
Figura 3 - Quadro de parceiros do Instituto Ayrton Senna.....	64
Figura 4 - Certificado de curso livre “Competências Socioemocionais na Escola”	79
Figura 5 - Origem das contribuições ao Instituto Ayrton Senna	87
Figura 6 - Como as contribuições são investidas?.....	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	FORMATOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	15
2.1	Distinção entre treinamento, formação, titulação e qualificação	16
2.1.1	<i>Treinamento</i>	17
2.1.2	<i>Formação.....</i>	18
2.1.3	<i>Titulação</i>	22
2.1.4	<i>Qualificação</i>	24
2.2	A formação continuada enquanto processo espontâneo	28
2.3	A formação continuada compulsória institucional.....	36
2.4	A formação no caminho da mercantilização da educação	41
2.5	A formação continuada na perspectiva da práxis pedagógica e a ressignificação da prática docente.....	46
2.6	A formação como exercício de subjetivação, socialização e humanização	49
3	AS DIRETRIZES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS NORMATIVAS OFICIAIS E A RECONTEXTUALIZAÇÃO NOS PACOTES FORMATIVOS.....	54
3.1	A formação continuada nas normativas oficiais: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação (1 e 2), Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Comum-Formação	55
3.2	A recontextualização da formação continuada no caminho do empresariamento da educação	57
3.3	Caracterização da formação continuada no pacote formativo ofertado por uma instituição empresarial de educação.....	59
4	ANÁLISE DO PACOTE FORMATIVO A PARTIR DAS CATEGORIAS PROVENIENTES DA LITERATURA ACADÊMICA CRÍTICA.....	69
4.1	Definição das categorias de análise	71
4.2	Análise dos pacotes formativos à luz das categorias escolhidas	72
4.2.1	<i>Dimensão Mercadológica.....</i>	73
4.2.2	<i>Dimensão espontânea.....</i>	77
4.2.3	<i>Dimensão compulsória</i>	81
4.3	Desafios e possibilidades de uma formação continuada.....	84

4.3.1	<i>Dimensão da qualidade</i>	84
4.3.2	<i>Dimensão do financiamento</i>	86
4.3.3	<i>Dimensão da interdisciplinaridade na Formação</i>	89
4.3.4	<i>Dimensão da coletividade formativa</i>	90
4.3.5	<i>Dimensão pública e democrática da formação</i>	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Quando abordamos a profissão docente e a prática de organizar contextos de aprendizagem, é imprescindível reconhecer que se trata de um processo complexo e em constante evolução. Apesar da formação acadêmica nas áreas de atuação, os professores ainda enfrentam desafios significativos para exercer o ofício de forma plena e qualificada. Ao longo das décadas, o papel do professor tem se adaptado às demandas de cada contexto histórico.

Baseado nessas considerações iniciais e em minha trajetória profissional no campo da educação, iniciado em 2009, e em minha atuação na Orientação Pedagógica, iniciada em 2015, tenho sido mobilizada e impulsionada pela inquietação diante do panorama global da educação, especialmente em relação à formação de professores. Tanto as políticas públicas quanto as práticas realizadas na realidade escolar têm despertado meu interesse. A investigação sempre foi parte de minha vida acadêmica e essa questão desencadeou a inquietude necessária para o desenvolvimento da presente pesquisa. Durante minha graduação em Licenciatura em Pedagogia (Universidade Federal de Pelotas - UFPel, 2015), fui incentivada a compreender o universo da educação por meio de pesquisa e análise de dados.

Minha primeira especialização foi em Orientação Educacional, onde pude entender o papel deste profissional no ambiente escolar, me dedicando ao estudo da evolução do cargo até hoje. Sentindo falta da parte que tange à formação de professores, minha segunda pós-graduação foi em Supervisão Escolar, buscando compreender de que forma podemos auxiliar os professores em suas práticas diárias, em seu trato com os alunos, melhorando assim a qualidade da educação. Por fim, realizei uma especialização em Espaços e Possibilidades para Educação Continuada, que pode contribuir justamente com o pensamento de formação contínua e sistemática como elemento que agrega à prática escolar de forma global, como objeto orgânico, em constante transformação.

Em minha experiência profissional, segui essa busca pelo conhecimento por meio da pesquisa, acompanhando os estudantes em sala de aula, utilizando metodologias baseadas em resolução de problemas e em projetos de aprendizagem. Além disso, tive a oportunidade de apresentar trabalhos em congressos e feiras de conhecimento, além de aprofundar-me nos temas da educação durante meus cursos de pós-graduação lato sensu.

É preciso considerar, neste contexto, que ainda sentimos o impacto da pandemia global da COVID-19 (2020 - 2022) sofrida pela população. Este período forçou-nos à adaptação de todos os ramos da nossa rotina e a educação precisou acompanhar este cenário, precisando reinventar-se, mais uma vez. As escolas foram direcionadas a criar formas de

compartilhamento, mesmo de forma isolada, sem contato. Assim, a importância da flexibilidade da educação ficou mais evidente. Aprendemos a utilizar muitas ferramentas, as quais não tínhamos acesso antes, extremamente interativas, ricas em objetos de aprendizagens. Enfim, colocamo-nos mais ativos tecnologicamente, trazendo experiências positivas para discentes e docentes e, claro, pontos para reflexão em relação à qualidade e assertividade das ações. Na prática formativa, não foi diferente. Com o aumento do volume de oferta de cursos de formação continuada, de graduação e pós-graduação, muito se tem debatido acerca da diversidade nos currículos das formações que são ofertadas e de que forma se dão, efetivamente, estes impactos na prática pedagógica no ambiente escolar. Quais garantias temos em relação às formações realizadas pelos docentes? O processo de ensino e aprendizagem precisa ser constantemente estimulado e, sobretudo, é necessário fomentar a assimilação significativa dos conhecimentos, habilidades e competências previstas, levando em consideração a realidade e os “lugares de fala” de cada sujeito. Portanto, a mediação favorece que este processo ocorra, onde o profissional precisa utilizar de ferramentas que possibilitem o protagonismo dos educandos e que instiguem a resolutividade dos problemas sociais, ambientais e econômicos nos quais estão inseridos.

De forma a contextualizar a trajetória pessoal e profissional vivida até o momento, trouxe as experiências que me trouxeram até aqui, reafirmando o compromisso ético de uma prática educacional que possa impactar positivamente os sujeitos que ali se encontram. A partir deste momento, serão abordados elementos sobre a pesquisa, para situar os caminhos a serem trilhados nesta dissertação.

O presente estudo tem por objetivo geral tematizar sobre os caminhos da formação continuada, confrontando a ideia de treinamento por meio dos pacotes formativos com a proposta de um processo formativo que seja capaz de realizar uma problematização e uma reflexão sobre a formação docente na educação básica. Ainda, a pesquisa tem por objetivos específicos os seguintes: conceituar os tipos de formação continuada, verificando sua relevância quanto à formação de professores; identificar as diretrizes nas normativas oficiais quanto à formação continuada docente, bem como, recontextualizar os pacotes formativos; analisar criticamente a campo os pacotes formativos, a partir da literatura acadêmica e das normativas legais estudadas no recorte temporal dos últimos 15 anos.

Esta temática está diretamente relacionada à minha realidade profissional e percebo que é um objeto de análise potente, que necessita ser explorado. É fundamental que essa questão seja avaliada de forma sistemática pelas instituições escolares, pois impacta diretamente no

trabalho pedagógico diário e na qualidade da educação como um todo. Dessa forma, surge o desejo de aprofundar-me nesse assunto.

Nesta conjuntura, se apresenta o seguinte problema de pesquisa a ser explorado na presente dissertação: os pacotes formativos baseados no treinamento dão conta de uma formação continuada realmente qualificada para o fazer docente? Ao buscar fundamentação teórica na compreensão da formação como problematização das práticas, em confronto com a análise dos pacotes formativos, pretendemos, ao final deste estudo, responder a esta questão central de pesquisa.

Para compreender o processo de formação continuada dos docentes, suas fragilidades e potencialidades, será adotado um processo metodológico que envolve a análise documental e revisão bibliográfica. A análise documental deve se debruçar sobre a legislação vigente e sobre as políticas públicas educacionais. A pesquisa bibliográfica trará referenciais teóricos, buscando compreender o conceito de formação continuada, com autores que contribuíram com o pensar sobre a educação ao longo dos anos. Serão analisadas as propostas de formação de uma instituição privada, para verificar em que medida atende aos marcos legais e qual é o formato de formação adotado, possibilitando a análise crítica e indo ao encontro da proposta do objeto de estudo da presente pesquisa.

Para que possamos dar conta dos objetivos propostos e responder de forma satisfatória a pergunta de pesquisa, a dissertação está estruturada, além da introdução e das considerações finais, em três capítulos com suas respectivas seções. O capítulo “FORMATOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE” busca conceituar as propostas de formação que são atualmente verificadas na prática docente, com o objetivo de investigar de que forma ocorrem e quem são os seus interlocutores. Iremos discorrer, apoiados em bases sólidas teóricas, sobre a perspectiva da formação continuada enquanto processo espontâneo; enquanto formação continuada compulsória institucional, a ressignificação da prática docente a partir da práxis pedagógica; o impacto do movimento neoliberal e o fenômeno da mercantilização da educação e, ainda, falar sobre a formação continuada enquanto um exercício de subjetivação, socialização e humanização.

No capítulo “AS DIRETRIZES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS NORMATIVAS OFICIAIS E A RECONTEXTUALIZAÇÃO NOS PACOTES FORMATIVOS”, pretende-se basear-se na formação continuada enquanto normativas oficiais, como a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2001), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) 1 e 2, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Base

Nacional Comum-Formação (BNC-Formação, 2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica - BNC-Formação Continuada (2020). Nesta perspectiva, objetivamos entender a recontextualização da formação continuada no caminho do empresariamento da educação. Por fim, busca-se compreender e caracterizar os programas de formação continuada nos pacotes formativos ofertados pelas instituições empresariais de educação.

No capítulo “ANÁLISE DO PACOTE FORMATIVO A PARTIR DAS CATEGORIAS PROVENIENTES DA LITERATURA ACADÊMICA CRÍTICA”, iremos atentar-nos para a análise crítica dos pacotes formativos, a partir do referencial teórico abordado no primeiro capítulo. Para tanto, mapear-se-á as principais pesquisas sobre formação continuada. Será aplicado este olhar sob os pacotes formativos à luz das categorias escolhidas, e elencaremos os desafios e possibilidades de uma formação continuada crítica, com vistas a qualificar o processo educativo.

Este estudo tem a intenção de compreender o papel do professor no processo de formação continuada, analisando a realidade das propostas vigentes frente à mercantilização deste serviço, enfrentando a fragilidade da inserção de currículos cada vez mais ágeis. Ainda, percebemos que apenas geramos habilidades e competências necessárias se tivermos uma base metodológica que possibilite que o professor reflita sobre sua práxis pedagógica, além de pensar sobre o que está posto, tendo possibilidade de criticar, de forma consciente, o que lhe é oferecido. Mais do que a criticidade, a capacidade de propor e operacionalizar soluções que agreguem à sua realidade. O desafio atual é trabalharmos de forma realmente ativa, buscando que, mesmo de forma híbrida, muitas vezes, o docente seja o protagonista da sua própria formação e construa situações que favoreçam esta busca constante pelo conhecimento. Sabemos que não é tarefa simples, porém acreditamos que este é o caminho de uma educação transformadora e com significado.

Assim sendo, o papel do educador é evidenciar uma educação possível, onde seja valorizado o pensar crítico, e as questões curriculares diversificadas sejam realmente contextualizadas às realidades diversas que transitam no campo educacional. Não basta se colocar à frente de um curso que diz atender as questões curriculares, e este não sair do papel, ser raso em essência. Não ser algo, de fato, vivido e problematizado pelos professores que ali buscam uma formação. Antes disso, para que se possa auxiliar o aluno a desenvolver-se enquanto um sujeito movido pelo conhecimento, movido pela curiosidade e pela inquietação das pesquisas, é preciso fomentar o educador primeiramente. E, a partir de uma prática

formativa, sistemática e didática, possibilitará um fazer pedagógico reflexivo e significativo ao professor, e, por consequência, ao estudante que ali está.

Percebe-se que a proposta possui relevância acadêmica devido à necessidade de revisarmos questões importantes sobre a formação docente, que impactam diretamente na aprendizagem dos envolvidos, ou seja, toda a comunidade escolar. O olhar atento sobre este universo das práticas formativas é essencial para aprimorar as estratégias oferecidas aos alunos. Já sabemos que os currículos precisam ser embasados na realidade da vida do estudante, em seu presente e futuro, buscando ajudá-lo a tornar-se um cidadão com valores, ativo e autônomo. A proposta é analisar esta ação, pois, à medida que transformamos a forma de pensar do professor, transformamos a prática do estudante. Desta forma, este estudo visa contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas de formação dos docentes, buscando uma educação de qualidade e o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Masschelein e Simons (2015, p. 55), ainda, dialogam que:

Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela. Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la.

A defesa de uma dimensão pública e democrática da formação continuada implica em políticas que promovam a equidade, a diversidade e a participação ativa dos professores. Isso fortalece não apenas a formação docente, mas também a eficiência da educação como um todo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2 FORMATOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

O objetivo principal deste capítulo é conceituar os tipos de formação continuada, verificando a polissemia que possuem tais conceitos incorporados no cotidiano educacional. Não é raro encontrarmos manifestações de que a sociedade está se modificando mediante um veloz processo de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais, o que requer atualização constante e permanente. No campo educacional, os atores do processo educacional são obrigados a trabalhar sob esta perspectiva e a acompanhar estas transformações tão presentes no cotidiano de sala de aula.

A necessidade de pensarmos a formação continuada dos docentes vem tomando forma no Brasil, sobretudo desde os anos 1970. Segundo Alferes e Mainardes (2011), tornou-se primordial pensar nestes programas de formação como uma proposta de atender às demandas inerentes e específicas dos professores, assegurando um aprendizado permanente.

Ao final da década de 1980 e início da década de 1990, outra forma de refletir sobre a prática formativa começou a ser discutida em relação à formação continuada do professorado. Refere-se a oportunizar esta formação em serviço, na perspectiva de que os professores integrem-se de forma ativa e coletiva na construção dos saberes. Frente a este entendimento, as práticas formativas passariam a realizar-se dentro dos ambientes escolares, local de trabalho docente, onde pudessem favorecer o pensar sistemático sobre a sua prática. A partir deste viés, segundo Alferes e Mainardes (2011) os “pacotes de treinamento”, que com frequência eram oportunizados aos docentes, não eram eficientes para aprimorar a qualidade da educação.

Ainda que haja uma proposta de modificar o processo de formação docente, apesar de inserirmos os professores nesta discussão, a prática formativa docente se depara com um modo de mitigação do currículo, tornando as formações rasas em caráter de conteúdos e temáticas relevantes para as realidades enfrentadas nas salas de aula. Assim, esta aproximação entre a prática e a reflexão sobre ela e sobre as competências necessárias, almeja uma formação onde há um profissional competente tecnicamente, contudo sem condições para o senso político-crítico, tornando-se disciplinado e, meramente, adaptado.

Diante disso, ao final da década de 1990 e início de 2000, há um aumento significativo de matrículas no ensino superior, bem como a democratização do acesso, principalmente nos cursos de licenciatura, devido à carência de profissionais especialistas na área da educação. Neste momento, se inicia um novo movimento com mais força na promoção das formações, onde nos referimos aos eventos de formação continuada dos professores. Nas subseções a

seguir, trataremos de contextualizar conceitos sobre as possibilidades de formações continuadas existentes atualmente.

2.1 Distinção entre treinamento, formação, titulação e qualificação

A fim de avançarmos nas discussões focadas na formação continuada de professores, é necessário termos uma visão das variadas abordagens teóricas e metodológicas sobre o assunto. Isso nos ajuda a entender os mecanismos que moldam os educadores em sua especificidade profissional, bem como nos desafia a questionar qual é a forma mais assertiva para o desempenho desta formação. O empenho em encontrar referenciais teóricos para guiar essa discussão tem esclarecido a complexidade da formação docente, vendo-a como uma construção de identidade que se desenrola ao longo da vida. Para tanto, esta seção visa distinguir alguns conceitos acerca da formação, sendo eles treinamento, formação, titulação e qualificação.

Segundo o dicionário Aurélio, temos como principais significados as seguintes definições:

Quadro 1 - Conceitos com base no Dicionário Aurélio

Termo	Definição segundo Dicionário Aurélio
Treinamento	Ação de treinar, de se preparar para disputas, torneios ou competições esportivas; treino: o time passará por treinamento intenso antes da competição; Processo que torna alguém capaz de desenvolver algo, através de orientação ou instrução; formação: programa de Treinamento em Jornalismo. Destreza ou conhecimento adquirido em qualquer área; habilidade.
Formação	Ação de formar, de criar dando forma, de fabricar; fabricação ou criação: formação das células; formação de salas para estudo; Modo de criação; educação, instrução: pessoa de boa formação; Conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico; curso de especialização: formação em Marketing; Modo através do qual uma coisa se forma: montanhas de formação mais recente.
Titulação	Ação ou efeito de titular, de atribuir um título a; titulação; [Química] Determinação das quantidades de certas matérias contidas em alguns compostos; média da concentração das soluções; titulometria; Operação cujo objeto é indicar a grossura, ou título, dos fios têxteis.
Qualificação	Ato ou efeito de qualificar, de determinar as qualidades de algo ou alguém; Atribuição de uma qualidade, de um título; qualificativo: recebeu a qualificação de temerário; Reunião das características que tornam alguém apto para exercer determinada função; [Jurídico] Parte inicial que, nos processos, contém as informações pormenorizadas da identidade do acusado e das pessoas envolvidas na ação; [Jurídico] Procedimento através do qual um indivíduo se alista para um processo eleitoral; Reunião das características que tornam alguém apto para exercer determinada função; Conjunto das informações e qualidades que identificam alguém: documento de qualificação do funcionário.

Fonte: Autora, 2024.

Como se pode perceber no quadro acima, muitas são as definições dos termos treinamento, formação, titulação e qualificação. No entanto, com base nestes conceitos,

buscamos entendê-los melhor a partir do âmbito educacional. Podem parecer, e até aparecer nas definições como sinônimos, contudo, não se trata da mesma concepção.

2.1.1 Treinamento

O treinamento como formação continuada pode ser entendido de forma mais ampla do que a concepção tradicional do termo. Enquanto Dewey (1971) defende que a educação é um processo contínuo de reconstrução e reconfiguração da experiência, a ideia de treinamento pode ser incorporada como uma forma de capacitar docentes em habilidades práticas e técnicas específicas, que são imediatamente aplicáveis em sua prática pedagógica.

Este formato pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento de habilidades, técnicas específicas e atualização de conhecimentos, desempenhando um papel importante na formação continuada. No entanto, a abordagem dessa formação vai além do simples treinamento técnico. Esta formação continuada é um processo multifacetado, e enquanto o treinamento é uma ferramenta valiosa em algumas situações específicas, sua aplicação isolada na formação de professores pode ser limitada por se constituir dentro de um processo mecânico de formatação. Faz-se necessária uma abordagem holística, considerando elementos que vão desde habilidades técnicas até aspectos socioemocionais.

Nesse contexto, Nóvoa (1992) argumenta que a separação entre pesquisadores que fornecem suas contribuições e professores assumindo o papel de consumidores (de treinamentos ou capacitações) pouco contribui, se é que contribui, para a reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. Para Nóvoa (1992), é fundamental estabelecer um espaço de negociação, diálogo e conversa, onde os elos de significação desejados sejam construídos. Sem essa abordagem, a formação continuada assume uma forma sistemática, desprovida de intenções humanizadoras e transformadoras em relação à realidade social na qual professores e alunos estão imersos. Conseqüentemente, a escola perde a oportunidade de se tornar um ambiente de cooperação, interação e criação, restringindo-se a ser meramente um local de reprodução, onde o conhecimento científico e a curiosidade epistemológica não se manifestam na materialidade das salas de aula.

Desta forma, o treinamento deve ser integrado a uma estrutura abrangente. Um dos desafios do treinamento isolado é a falta de contextualização, pois o conhecimento adquirido muitas vezes não é adaptado à realidade única de cada escola e sala de aula. Por isso, se faz imprescindível considerar o contexto local para uma formação eficaz. Cabe ressaltar que, para que se vá além do treinamento propriamente dito, é relevante construir espaços de reflexão e

autoconhecimento, nos quais os professores possam avaliar suas práticas e desenvolver estratégias para superar desafios. A aprendizagem colaborativa também é destacada como fundamental, promovendo a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. A abordagem mais eficaz é aquela que combina diferentes métodos, incluindo treinamento técnico, reflexão individual e coletiva, além de uma aprendizagem colaborativa. Esta combinação permite uma formação de maior qualidade, considerando as complexidades do ambiente educacional.

Conforme Freire (2011), a educação é um ato de amor e, portanto, um ato de coragem. Nesse sentido, o treinamento pode ser visto não apenas como aquisição de habilidades, mas também como uma oportunidade de refletir criticamente sobre a prática, reforçando a necessidade da formação continuada para docentes, que vai além do desenvolvimento técnico e se adentra no desenvolvimento humano, ético e crítico. Se o treinamento for contextualizado como parte da formação continuada, ele poderá transcender sua função tradicional e tornar-se-á uma estratégia formativa potente para aprimorar o trabalho docente. Pode, por exemplo, combinar habilidades práticas aprendidas em treinamentos com uma reflexão crítica sobre sua prática, tornando a formação continuada um processo global de desenvolvimento pessoal e profissional.

Portanto, quando falamos em treinamento, entende-se que se refere à aquisição de habilidades específicas relacionadas a uma tarefa ou função. Precisa estar claro em que medida o treinamento é importante e necessário na formação continuada de professores, contudo, deve ser contido se for um fim em si. O treinamento é focado na prática e tem um objetivo direto, usualmente voltado para o desenvolvimento de habilidades técnicas ou procedimentos específicos para melhorar o desempenho no trabalho. Deve ser, além disso, um processo dinâmico que integra diferentes abordagens, para proporcionar um desenvolvimento profissional amplo e significativo. Ao adotar uma perspectiva holística, podemos desenvolver educadores mais capacitados e preparados para enfrentar os desafios do ambiente educacional contemporâneo.

2.1.2 Formação

A formação do professor no contexto da formação continuada assume maior abrangência. Como Freire (2011) nos diz em “Pedagogia do Oprimido”, a formação não é apenas um ato de depositar informações, mas um processo de conscientização e transformação. Portanto, a formação vai além da simples aquisição de habilidades técnicas, incorporando

dimensões de crescimento pessoal, cultural e teórico, o que a difere do treinamento por si só. Desta forma, o autor propõe uma abordagem educacional libertadora, enfatizando a conscientização e a participação ativa dos educandos, com o propósito de concentrar-se na relevância dessas ideias para a formação continuada de professores, destacando os desafios dessa prática vital no contexto escolar. Freire (2011) preconiza uma prática educacional que fomente a conscientização, transformando os educandos em agentes críticos de sua própria realidade. Essa perspectiva é estendida à formação continuada de professores, destacando a necessidade de diálogo reflexivo que permita aos educadores questionar suas próprias práticas.

Os desafios enfrentados na prática educativa traduzem-se na formação continuada, muitas vezes enraizada em modelos que reproduzem relações opressoras. Assim, os educadores devem ser desafiados a repensarem suas práticas, superando a mera transmissão de conhecimento e adotando abordagens que valorizem a participação ativa dos professores na construção do saber.

A “educação bancária” criticada por Freire (2011), é a simples transmissão de conhecimento aos educandos. Esse conceito implica, quando falamos de formação, superar abordagens unilaterais de treinamento, favorecendo a co-construção do conhecimento entre os professores por meio do diálogo e reflexão conjunta. A formação continuada é mais eficaz quando baseada em parcerias e colaborações entre os educadores, promovendo a horizontalidade nas relações pedagógicas. Isso sugere que os professores, como agentes ativos, possam contribuir uns com os outros, superando a hierarquia tradicional.

A contextualização é essencial na formação continuada, considerando as realidades específicas das escolas e comunidades. Os embates enfrentados pelos professores variam, e a formação deve ser sensível a essas nuances, promovendo estratégias adaptadas às demandas locais. A formação, à luz das ideias de Freire, visa construir uma prática educativa libertadora. Isso implica um compromisso contínuo com a transformação social e a superação das opressões presentes no ambiente escolar. Em síntese, a formação continuada torna-se um processo dinâmico e participativo que busca transcender os conceitos da educação tradicional, promovendo diálogo, conscientização e colaboração entre os educadores no ambiente escolar contemporâneo. Indo ao encontro da abordagem Freireana, a formação contínua na educação envolve uma interação constante entre teoria e prática, permitindo que o educador reflita e aja em sua realidade.

Dewey (1976), em sua obra “Experiência e Educação”, traz no cerne de suas ideias esta convicção de que a aprendizagem é um processo contínuo, moldado por uma ampla gama de experiências, tanto formais quanto informais. Sua filosofia educacional, enraizada na crença de

que a educação deve ser prática, centrada no aluno e conectada à vida real, desafiou as abordagens mais tradicionais. O autor reflete suas críticas às abordagens educacionais que isolam a aprendizagem da vida cotidiana. Dewey propõe uma visão mais integrada, onde a experiência é fundamental para o processo educacional, e a escola deve refletir a vida para ser verdadeiramente significativa.

No contexto da formação continuada de professores, as ideias de Dewey (1976) têm implicações profundas. Ele argumenta que a aprendizagem é um processo vitalício, sendo influenciada não apenas por experiências formais, como cursos universitários, mas também por experiências informais adquiridas na prática diária. O autor desafia a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores, defendendo uma abordagem que integre esses dois aspectos por meio de experiências autênticas. Para ele, a formação continuada deve ser uma jornada prática, conectada aos desafios reais da sala de aula e ao dinamismo constante da educação.

Deste modo, dá ênfase à aprendizagem experimental e sugere que os professores devem ser encorajados a explorar novas abordagens, refletir sobre suas práticas e ajustar seu ensino com base nas experiências vividas em sala de aula. Além disso, a formação deve ultrapassar os limites dos cursos acadêmicos, incorporando a aprendizagem profissional ao contexto escolar. Dewey (1976) destaca que a experiência vivida pelos professores, ao enfrentar desafios reais, é fundamental para o desenvolvimento contínuo de sua prática.

As abordagens de formação continuada citadas até então reconhecem o valor das múltiplas facetas da aprendizagem na jornada profissional de um educador. Nóvoa (2019) reafirma que os professores devem ser vistos como autores e protagonistas de suas próprias histórias, onde a formação é uma jornada contínua de autodescoberta, reflexão e ação. Assim, quando se fala em formação, envolve-se um processo educacional mais amplo, incluindo não apenas habilidades técnicas, mas também desenvolvimento pessoal, cultural e teórico. A formação pode ser formal, como em cursos de graduação, extensão ou informal, como as aprendizagens construídas a partir de sua trajetória de vida ou conhecimentos prévios.

O autor destaca a crucial importância da formação contínua em um contexto educacional em constante transformação, propondo uma abordagem abrangente que vai além das práticas tradicionais. Nóvoa argumenta, ainda, que a formação continuada deve ser concebida como um processo dinâmico e reflexivo. Um dos pilares fundamentais dessa abordagem é a promoção da reflexão crítica entre os educadores, encorajando a análise e o questionamento constantes das práticas pedagógicas. Essa dimensão reflexiva visa fomentar uma melhoria contínua nas abordagens de ensino. A adaptação às mudanças é destacada como elemento essencial da formação continuada proposta por Nóvoa. Considerando a natureza metamórfica da escola e da

sociedade, os professores precisam adquirir novas habilidades e compreender as demandas contemporâneas, o que evidencia a necessidade de um processo formativo dinâmico e adaptável.

A construção de uma identidade profissional sólida é outro ponto-chave. Nóvoa argumenta que os professores devem ser capacitados a entender-se como profissionais autônomos, capazes de moldar suas práticas em resposta às exigências de um ambiente educacional em constante evolução. O autor destaca, também, a importância de considerar a escola como um espaço colaborativo, onde a formação continuada promove a interação e a colaboração entre os professores. Essa abordagem coletiva enriquece a dinâmica educacional, permitindo o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de conhecimento.

A formação continuada deve abordar não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões sociais e emocionais da prática docente. O desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e habilidades de comunicação, é destacado como essencial para a construção de relacionamentos positivos com os alunos. Pode-se afirmar que a proposta de formação continuada de professores apresentada por Nóvoa é caracterizada por uma abordagem integral, que busca não apenas o aprimoramento técnico, mas também o desenvolvimento de uma visão crítica, adaptabilidade e uma identidade profissional robusta nos educadores. Essa abordagem visa capacitá-los a enfrentar os desafios complexos e em constante transformação da educação contemporânea.

Segundo Fávero e Tonieto (2010), a formação docente deve considerar uma abordagem metodológica da história de vida, ou seja, as questões pessoais e profissionais constituem este professor. “O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Fávero; Tonieto, 2010, p. 27). Esta teoria ressalta a integralidade do educador, evidenciando que a pessoa e o profissional não podem ser dissociados. Conforme os autores enfatizam, “a identidade é um espaço permeado por lutas e conflitos, sendo um terreno de construção das formas de ser e de estar na profissão” (p. 27) Portanto, qualquer iniciativa formativa destinada aos docentes deve considerar sua própria trajetória de vida, compreendida como o “processo identitário dos professores”.

Fávero e Tonieto (2010) destacam a complexidade da construção da identidade docente, frisando a importância de considerar tanto a dimensão pessoal quanto a profissional do educador. Os autores seguem contrastando a abordagem técnico-instrumental predominante na formação docente com a emergência do paradigma do professor reflexivo. Destacando, assim, a reflexão como ferramenta central no desenvolvimento profissional, desafiando a visão tradicional do professor como mero executor de técnicas. Ao pensar na relação entre conteúdo

e método na formação docente, é relevante desenvolver o equilíbrio entre o domínio dos conhecimentos científicos e técnicas na prática pedagógica. Reiterando que é preciso tensionar teoria e prática na formação continuada de professores, salientando a necessidade de superar a visão de professores como técnicos especialistas.

As implicações dos paradigmas de ensino e aprendizagem no ensino superior revelam ser indiscutivelmente relevante repensar a relação entre universidade, formação docente e escola pública. Fávero e Tonieto (2010) abordam sobre a tríplice crise na universidade (hegemonia, legitimidade e institucional) e apontam a necessidade de renovar a concepção de escola e universidade como bens públicos. Ainda é mencionada a questão do currículo, diversidade cultural e formação continuada, colocando em ênfase a complexidade das questões educacionais sob uma perspectiva intercultural. Sugerem, então, os desafios da formação docente em tempos de crise na identidade da universidade e políticas públicas influenciadas pela lógica da globalização neoliberal. Reafirmam, posto isto, a importância de transformar a relação quase esquecida entre universidade, formação docente e escola pública em uma relação lembrada e dinâmica, favorecendo uma formação qualificada e acessível.

A partir das colocações dos autores mencionados nesta seção, é coerente dizer que há consenso sobre a formação continuada docente ser uma construção contínua, influenciada tanto por experiências formais, como cursos universitários, quanto por experiências informais, adquiridas no cotidiano e ao longo da vida. Cabe considerar as múltiplas fases desta formação, para ser algo desenvolvido de forma efetiva em termos de qualidade e aplicabilidade nos ambientes escolares, de forma adaptada e contextualizada aos espaços educativos e profissionais que ali estão.

2.1.3 Titulação

A titulação em relação à formação continuada é vista como uma evidência tangível do desenvolvimento acadêmico e profissional de um educador. A titulação, literalmente falando, refere-se a um reconhecimento formal de estudos ou habilidades adquiridas. Este reconhecimento normalmente vem em forma documental, seja diploma ou certificado expedido por uma instituição educacional, após a conclusão bem-sucedida de determinado curso. Bourdieu (1986) em suas discussões sobre capital, destaca o papel da titulação não apenas como um atestado de competência, mas também como um instrumento de distinção social e profissional. Podemos trazer as ideias de Bourdieu (1986), sobre o capital e suas implicações

na estruturação da sociedade. A seguir, iremos analisar como esses conceitos se relacionam com a formação continuada de professores.

Quando Bourdieu (1986) refere-se ao Capital Cultural, a divisão ocorre em três subtítulos: incorporado, objetivado e institucionalizado; o que reafirma a complexidade do conhecimento cultural, sendo estes saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos. Na formação continuada de professores, isso ressalta a importância, não apenas do conhecimento adquirido formalmente, mas também daquele internalizado por meio de experiências pessoais e da valorização da cultura em diversos contextos. O Capital Social abordado por Bourdieu (1986) está relacionado às redes sociais e contatos (relações que podem ser revertidas em capital), salientando a necessidade de colaboração entre os sujeitos.

A formação continuada pode ser enriquecida quando os educadores constroem conexões, compartilham experiências e colaboram em comunidades de prática, promovendo a troca de conhecimento e suporte interpessoal. Demonstra, ainda, a importância de reconhecer e respeitar a diversidade de experiências e conhecimentos dos professores, promovendo uma abordagem inclusiva no desenvolvimento profissional. O terceiro ponto fala sobre o Capital Econômico, de forma que este influencia diretamente o acesso a oportunidades educacionais.

Na formação continuada, isso sugere que a disponibilidade de recursos financeiros pode impactar a participação dos professores em cursos, palestras ou outras atividades de desenvolvimento profissional. Podemos citar, por fim, o Capital Simbólico, relacionado ao prestígio e reconhecimento, apontando a importância do reconhecimento profissional. Na formação continuada, certificações, prêmios e outras formas de reconhecimento contribuem, não apenas para a autoestima do professor, mas também para sua valorização no campo educacional.

Esta análise nos auxilia na compreensão de como os conceitos de Bourdieu podem ser aplicados à formação continuada de professores, evidenciando a complexidade das dinâmicas educacionais e a necessidade de considerar múltiplos tipos de capital para promover um desenvolvimento profissional significativo e equitativo.

Da mesma forma, Tardif (2002) nos faz pensar que a profissão docente não é definida apenas pelos diplomas ou certificações, mas também pelas aprendizagens adquiridas no fazer diário. Enquanto a titulação é um documento formal e imprescindível na trajetória educacional e profissional, ela é apenas um dos itens no currículo da formação continuada dos educadores.

O autor argumenta que a titulação é uma parte significativa do processo de profissionalização docente, mas destaca a importância de ir além da mera acumulação de diplomas. Faz-se necessário abordar, mais uma vez, a complexidade da formação docente,

argumentando que a titulação, por si só, não é suficiente para desenvolver plenamente os saberes necessários para a prática pedagógica eficaz. É necessário integrar diferentes formas de conhecimento, incluindo os saberes acadêmicos, os saberes experienciais adquiridos na prática e os saberes oriundos da reflexão sobre a ação pedagógica.

Tardif (2002) destaca a relevância de reconhecer e valorizar os diferentes tipos de saberes docentes, indo além do conhecimento estritamente disciplinar. Propõe uma abordagem globalizada, que considera a complexidade da prática docente, incorporando elementos afetivos, éticos e práticos. Assim, enquanto a titulação pode conferir status e credibilidade ao professor, o autor pondera que a formação profissional deve ser mais abrangente, buscando integrar teoria e prática, experiência e reflexão, para desenvolver saberes docentes mais completos e contextuais. O autor defende quatro pilares fundamentais quando nos referimos à relação entre os conhecimentos vindos da universidade e os saberes elaborados a partir da prática docente desenvolvida diariamente. Portanto, Tardif (2002) elenca os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais como elementos a serem considerados quanto à prática formativa continuada dos professores.

À vista disto, é preciso que professores possam mobilizar sua própria formação continuada, com a intenção de alcançar os objetivos fundamentais de organizar os conhecimentos adquiridos (formais ou informais), visando elencar uma prática pedagógica que dê conta da cidadania e da convivência em sociedade. Esses propósitos se concretizam, ou pelo menos deveriam se expressar, no cotidiano e no contexto das atividades escolares, mediadas pelas relações pedagógicas constantemente estabelecidas pelos diversos participantes do ambiente escolar.

2.1.4 Qualificação

O conceito de qualificação na formação continuada pode ser interpretado de distintas maneiras, pois se trata de um termo complexo e problemático. Qualificação não compreende somente habilidades e competências técnicas, mas também a evolução do sujeito enquanto ser reflexivo e crítico. Conforme Freire (2011) insiste, a educação é um processo contínuo de transformação, não apenas de informação, mas também de conscientização.

A perspectiva freireana da transformação e conscientização desempenha um papel central na formação de professores, oferecendo uma abordagem que vai além da mera transmissão de conhecimento. Freire propôs um modelo educacional que enfatiza a importância

da reflexão crítica, diálogo e ação transformadora. Destaca a necessidade de conscientização, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade, implicando, assim, em uma reflexão profunda sobre a ação docente, valores e a compreensão das dinâmicas sociais presentes na sala de aula.

O diálogo é fundamental nesta abordagem. Significa criar ambientes de aprendizado onde o diálogo não é apenas permitido, mas incentivado. Os professores são desafiados a questionar, debater e construir conhecimento em conjunto. Freire acreditava que a educação deveria ser um instrumento de transformação social. Isso se traduz na formação de professores através da promoção de práticas reflexivas. Os professores são encorajados a não apenas adaptar métodos, mas também a questionar e transformar as estruturas que perpetuam desigualdades.

A formação de professores, sob o viés de Freire (2011), destaca a importância de conectar o conteúdo curricular com a realidade dos alunos. Isso resulta em compreender o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, tornando a educação mais significativa e relevante. A participação ativa dos atores no processo educativo tem como intencionalidade capacitar os educadores a envolverem os alunos de maneira participativa, estimulando a co-construção do conhecimento. Pode-se ressaltar, ainda, a importância da ética e responsabilidade social. Os professores são desafiados a considerar as implicações éticas de suas práticas pedagógicas e a assumir um papel ativo na promoção da justiça social, para buscar ir além da simples transmissão de informações, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos, críticos e comprometidos com a transformação social.

A partir deste olhar, Tardif (2002) expande essa ideia, sugerindo que a qualificação de um educador é complexa. Pode-se compará-la a uma tapeçaria rica que integra o conhecimento formal adquirido em instituições de ensino com o saber experiencial construído ao longo da prática pedagógica. Assim, enquanto uma qualificação pode indicar o cumprimento de critérios em uma área específica, é a interação contínua entre a teoria e a prática que verdadeiramente qualifica um educador. Na obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Tardif (2002) proporciona uma análise profunda e abrangente sobre a formação de professores, explorando facetas cruciais desse processo. Suas ideias fundamentais lançam luz sobre a complexidade inerente à construção do conhecimento docente e à formação ao longo da carreira.

Dentre as ideias elaboradas pelo autor, podemos destacar a concepção ampliada de saberes docentes, na qual se vai além da visão convencional de conhecimento acadêmico, defendendo a inclusão de saberes práticos e experienciais na formação do professor. Essa abordagem ampliada reconhece a diversidade de fontes de aprendizado que contribuem para a expertise docente. Traz-se para reflexão o que o autor chama de complexidade dessa formação

profissional, ressaltando a natureza multifacetada da formação de professores. Ele sustenta que essa formação não se encerra nos anos acadêmicos, mas é um processo contínuo, no qual a experiência prática desempenha um papel crucial na evolução do profissional.

Tardif (2002) faz pensar, como outros autores já citados anteriormente, sobre a importância da construção da identidade profissional do professor. O autor argumenta que a formação deve considerar não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a formação de uma identidade profissional sólida, influenciada pela história de vida e valores pessoais. Na obra, é abordada a necessidade de uma integração eficaz entre teoria e prática na formação docente. Tardif alerta para os prejuízos decorrentes da separação entre esses dois elementos, enfatizando a importância de aplicar os conhecimentos teóricos de forma efetiva no contexto real da sala de aula. Pode-se citar, ainda, a concepção da formação de professores como um processo de aprendizagem contínua ao longo da vida. Essa perspectiva implica uma disposição constante para a atualização, adaptação a desafios emergentes e incorporação de novas práticas pedagógicas.

Assim, considerando a qualificação docente como uma tapeçaria rica, percebe-se que ela não se constitui de forma isolada, mas entrelaçando os conceitos complexos e diversos que se fazem necessários para uma qualificação efetiva, para promover uma compreensão mais profunda da formação docente e seu impacto duradouro na prática educacional.

Enquanto a qualificação pode representar um marco no desenvolvimento profissional de um educador, é a sua capacidade de integrar esse conhecimento formal com as demandas cotidianas da sala de aula que define sua verdadeira qualificação no âmbito da formação continuada.

Entretanto, embora se reconheça formalmente a necessidade de fornecer formação contínua aos professores, também fica evidente que alguns programas de formação continuada oferecidos nas instituições escolares podem não atender adequadamente às necessidades contextuais dos educadores. Os chamados “pacotes formativos” são usualmente mercantilizados em formato de eventos formativos, isto é, a prática de vender pacotes formativos para as escolas, como destacado no estudo de Fávero e Esquinsani (2011). Ao analisar oito eventos educacionais no estado do Rio Grande do Sul, os pesquisadores observaram um excessivo apelo mercantilista no processo de formação docente contínua, além de uma redução do papel da teoria como suporte epistêmico.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, surgiu uma abordagem formativa inovadora nos discursos pedagógicos sobre a formação continuada do professor: a formação em serviço. Essa perspectiva sugere que os professores devem desempenhar um papel ativo na

construção coletiva do conhecimento, realizando a formação continuada no próprio local de trabalho por meio da reflexão contínua sobre suas práticas (Alferes; Mainardes, 2011). Essa visão enfatiza que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” isolados não são suficientes para aprimorar a qualidade do ensino.

Fávero e Tonieto (2010, p. 69) destacam que, se o professor não der continuidade ao seu processo de formação continuada, ficará dependente de cursos externos, sempre aguardando orientações sobre o que fazer e como fazer. Os autores ressaltam a necessidade de os professores desenvolverem seu próprio estilo de investigação, evitando a dependência constante de novos cursos. Ao envolver os membros da comunidade escolar na construção coletiva desse processo, as práticas formativas tornam-se mais significativas, construtivas e adaptadas ao contexto específico de cada escola. Isso contrasta com os pacotes formativos comerciais, que, como mencionado anteriormente, desconsideram os saberes dos educadores e o ambiente em que estão inseridos.

Nesse contexto, Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 8) denunciam as intenções comerciais impregnadas nos modelos formativos, descrevendo-os como uma forma de “manipulação”. Esses modelos favorecem a implementação de cursos curtos, palestras e encontros esporádicos, apresentando-se como soluções rápidas para desenvolver habilidades específicas. Contudo, ignoram os saberes e as experiências dos docentes, eliminando as dificuldades inerentes à prática desenvolvida de maneira simplista e descontextualizada. Esses pacotes formativos também vão à contramão da forma adequada de realização da formação continuada de professores.

Em suma, enquanto o treinamento foca no desenvolvimento de habilidades específicas, a formação é um processo mais global de desenvolvimento profissional. A titulação é a validação formal desse desenvolvimento, e a qualificação abrange tanto o reconhecimento formal quanto as habilidades e experiências acumuladas.

Na perspectiva da formação continuada, os formatos são todos relevantes. Contudo, vamos refletir: pode-se ir a um treinamento, como uma palestra, e sair de lá sem assimilar nada. Podemos participar de uma formação, uma Semana Pedagógica, por exemplo, promovida pelas escolas regulares, e sobre nada refletir e nada ressignificar na prática na semana seguinte. Podemos, ainda, receber um diploma, com título de mestre, e, ao adentrar em um ambiente acadêmico, desejar seguir um roteiro com rigidez.

Os formatos de formação continuada não são eficientes em nossa prática pedagógica se não pudermos seguir, continuamente, pensando e repensando os saberes, as estratégias, a

intencionalidade de estar no ambiente escolar e buscar fazer melhor, refletir sobre o que já se sabe, e sobre as lacunas que precisamos preencher.

Assim, este pensar sobre o fazer, o qual a qualificação nos permite, se torna mais adequado, pois envolve necessariamente todo o processo formativo formal, aliado às experiências de vida do docente e o diálogo reflexivo sobre o mesmo. Neste sentido, esta prática favorece o pensamento crítico, a autonomia e a possibilidade de criar estratégias assertivas enquanto docente, para, efetivamente, provocar uma mudança de cenário na educação, da qual tanto carecemos. Seguiremos dialogando sobre a formação continuada enquanto processo espontâneo, na sequência do presente estudo.

2.2 A formação continuada enquanto processo espontâneo

A formação continuada, quando encarada como um processo espontâneo, refere-se à busca constante de aprendizado e aprimoramento por parte dos profissionais ao longo de suas carreiras. Nesse contexto, os educadores não esperam apenas por iniciativas institucionais formais, como cursos ou treinamentos, mas assumem a responsabilidade ativa por seu próprio desenvolvimento profissional.

Becker (1993), em sua obra *“A epistemologia do professor: o cotidiano da escola”*, propõe reflexões com base em uma pesquisa realizada com professores de diversos níveis de ensino. Os docentes foram questionados sobre seu entendimento sobre práticas pedagógicas, a fim de compreender de que forma os conceitos de epistemologia se mostram na realidade escolar ou acadêmica.

O autor discute sobre os três conceitos de epistemologia e, ao final, relaciona-os à formação de professores com base nas respostas obtidas através de seu estudo. A primeira abordagem é na perspectiva empirista. O empirismo, segundo Becker, está associado à ideia de que o conhecimento é construído a partir da experiência direta e da observação. Nesse sentido, o autor destaca que o professor, ao adotar uma abordagem empirista, pode limitar-se às noções rudimentares de conhecimento, se não realizar uma reflexão crítica sobre a natureza e a origem do saber. Becker argumenta que a falta de uma reflexão mais profunda sobre o conhecimento pode levar o docente a adotar visões simplificadas e superficiais, baseadas apenas na experiência imediata, sem considerar as dimensões mais complexas e fundamentadas do conhecimento.

Contrariamente à epistemologia empirista, o apriorismo sugere que certos conhecimentos são inatos, ou seja, existem independentemente da experiência. A priori refere-

se a conhecimentos que são independentes da experiência empírica. Os aprioristas argumentam que existem ideias e princípios que são inerentes à mente humana e que não dependem da experiência para serem conhecidos, sendo este outro fator verificado pelo autor ao longo de sua pesquisa.

Por fim, Becker aborda a epistemologia construtivista, perspectiva que destaca o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento. Em vez de ver a mente como uma “folha em branco”, passivamente recebendo informações, o construtivismo sugere que os indivíduos constroem ativamente seu próprio entendimento por meio da interação com o ambiente e das estruturas cognitivas preexistentes.

Becker aponta que, por diversos momentos, os entrevistados não demonstram saber ao certo as respostas a serem dadas, oscilando entre as perspectivas. Ainda, é notório que a abordagem da epistemologia construtivista é mais adequada, contudo, pouco se mostrou nos resultados da pesquisa realizada pelo autor.

Em outras palavras, o docente responde segundo o modelo empirista ao perguntar-se sobre seu conceito de conhecimento; ao perceber a fragilidade de seu paradigma epistemológico perante questões de fundamentação ou de condições prévias, apela para um modelo apriorista, às vezes até inatista; ao ser questionado sobre sua prática, porém, responde com ensaios construtivistas (Becker, 1993, p. 332).

Conforme o autor, um professor que usa de uma epistemologia empirista não tem condições de evoluir seu pensamento pedagógico, justamente em razão de sua concepção epistemológica ser empirista. “Os avanços pedagógicos implicam mudança de paradigma epistemológico” (Becker, 1993, p. 334). Portanto, é crucial que os professores desenvolvam uma postura crítica e reflexiva em relação ao conhecimento, evitando assim a adoção de noções rudimentares e promovendo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada. Qualificando, desta forma, seu processo de formação continuada de caráter espontâneo.

Dentro deste contexto, é importante destacar que, muitas vezes, os saberes considerados mais relevantes e eficientes são aqueles amplamente disseminados pelo público geral e pela mídia. Esse entendimento se incorpora ao modo espontâneo de pensar e agir, fazendo com que não se perceba a relevância de evolução e atualização – o que se sabe e assimila do entorno é visto como suficiente para lidar com desafios práticos. Com isso, concluímos que, nessa situação, não há busca por ambientes estruturados de aprendizado.

Segundo Consaltér e Fávero (2020, p. 128), este saber é absorvido de maneira casual, é considerado pelo docente completo e adequado. Tal perspectiva pode contribuir para moldar uma sociedade voltada ao consumo, à passividade e com foco mercadológico. O indivíduo que

segue essa forma de conhecimento pode ficar suscetível à influência externa, afastando-se das bases científicas e acadêmicas. No que concerne à formação relacionada à procura por cursos de formação continuada, os autores traduzem esta ideia, conforme Benincá (2002), destacando a importância de os professores desenvolverem seu próprio estilo de investigação para evitar a dependência constante de novos cursos. Muitos cursos de especialização, por exemplo, têm um foco específico que pode não abranger as necessidades complexas dos profissionais da educação. Assim, é necessário que os cursos de formação continuada sejam complementados por atitudes investigativas dos envolvidos, para verdadeiramente contribuir ao processo formativo.

Nesse contexto, é relevante considerar que nem todos os cursos de formação continuada têm como foco a formação em si. Consaltér e Fávero (2020) trazem as ideias dos autores Fávero e Esquinsani (2011), que se referem ao estudo de análise de oito eventos educacionais no Rio Grande do Sul, onde observou-se uma ênfase exagerada no aspecto mercadológico do processo de formação docente continuada, acompanhado de um “esvaziamento da teoria como suporte epistemológico” (Consaltér; Fávero, 2020, p. 129). Os autores constataram que há uma tendência entre os professores de optar por cursos mais sentimentalistas em detrimento daqueles que promovem uma reflexão mais aprofundada de natureza teórica. Em outras palavras, alguns cursos de formação continuada distanciam-se de sua intencionalidade inicial para atender a uma demanda mercantil, utilizando a afetividade como argumento para integrar-se ao fazer diário dos professores.

Dessa maneira, Consaltér e Fávero (2020, p. 129) seguem abordando que a formação continuada, quando considerada como um requisito para o desenvolvimento da qualificação no exercício pedagógico, sofre um processo de perda significativa de aporte teórico e metodológico. Como resultado, a formação continuada limita-se a um modelo metódico, onde não há objetivos de transformação da própria formação ou da realidade social na qual está inserida toda a comunidade escolar. Isso implica em um contexto escolar que desperdiça a oportunidade de se tornar um espaço de colaboração, diálogo e possibilidades de se refletir sobre novas práticas, transformando-se apenas em um local de reprodução, no qual “o conhecimento científico e a curiosidade epistemológica não perpassam à materialidade das salas de aula” (Consaltér; Fávero, 2020, p. 129).

Esta abordagem, essencialmente, visa manter o que já vem sendo feito nos bancos escolares, optando por pequenas adaptações para enfrentar novidades, evitando grandes esforços. Os professores com esta forma de pensar costumam falar que sempre fizeram daquele modo, e que tal modo tem funcionado. Questionam, mas não refletem sobre o porquê de mudar,

já que o que está sendo repetido em anos anteriores parece resultar em um bom desempenho. Esta mentalidade reflete a visão proposta por Bachelard (2001), onde a opinião tende a ser algo raso, sem profundidade, focando apenas no aparente. Portanto, é considerada uma abordagem essencialmente conservadora.

Quando tal perspectiva começa a ser propagada e transforma-se em uma opinião popular, tende a ser uma visão descontextualizada. Um discurso baseado em opinião tende a ser superficial. Ainda com base nas reflexões de Bachelard (2001), quando se prioriza a funcionalidade em detrimento da essência, perde-se a profundidade de compreensão. Assim, a opinião torna-se o primeiro desafio a ser superado pelo educador, pois ela leva à construção de um conhecimento impreciso, fundamentado em conclusões e não em questionamentos.

Nesta perspectiva, Bachelard (1996), em sua obra “*A Formação do Espírito Científico*”, traz que a proposta da filosofia científica é muito clara quando diz que se deve psicanalisar os interesses, destruir qualquer fim utilitário, por mais que às vezes não esteja claro ou esteja transversal e “voltar o espírito do real para o artificial, do natural para o humano, da representação para a abstração” (Bachelard, 1996, p. 13). É preciso que este modelo de conhecimento deva ser formal e coeso, uma vez que se faz necessário modular a capacidade cognitiva com a verdade. Conforme o autor, “a ciência é a estética da inteligência” (Bachelard, 1996, p. 13). Segue enfatizando que a vivência científica se opõe à vivência comum. Para termos base sólida para a verdade, é necessário colocá-la à prova em diferentes perspectivas. Entender o conceito, desta forma implica demonstrar a própria adequação da diversidade inicial.

Bachelard (1996) demonstra os obstáculos epistemológicos, e é enfático em dizer que é na perspectiva destes obstáculos que as situações sobre a construção do conhecimento científico devem estar permeadas. Complementa que não se trata de fatores externos, mas fatores internos, do próprio íntimo de cada sujeito, uma vez que este conhecer algo por si traz prejuízos, não há o movimento do pensar. As causas desta estagnação é o que o autor propõe como “obstáculos epistemológicos”.

Quando o sujeito se coloca à ciência, nunca é uma página em branco, inclusive, já ancião, leva consigo toda sua bagagem, seus paradigmas, suas crenças. Fávero e Tonieto (2017), que escrevem com base na obra de Bachelard, auxiliam neste pensamento referindo que uma vez que estamos lidando, não com culturas de simples justaposição, caracterizadas pela “paciência erudita”, mas sim com a cultura científica, é reconhecido que se torna impossível eliminar completamente todos os conhecimentos habituais. Ao mesmo tempo, compreendemos que aquilo que acreditamos saber com clareza pode impedir nossa capacidade de perceber o que deveríamos saber. Assim, a opinião é necessariamente excluída quando se fala em ciência,

pois “a opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos” (Bachelard, 1996, p. 18). Para tanto, justifica-se elaborar constantes problemas, para que poderemos ter um propósito nestas problemáticas, e assim, construir o real espírito científico.

Habitualmente, o sujeito tem a tendência a trilhar caminhos já percorridos, e certa resistência ao novo. Têm-se dois instintos colocados aqui, segundo Bachelard (1996): o formativo, cujo próprio nome sugere, o de formar, de colaborar junto à ciência; e o conservativo, que por sua vez se conforma ao conhecimento já construído até ali. Como se vê, e o próprio autor faz menção, o sujeito é produtivo para a ciência até a metade de sua existência, e perigoso em sua outra metade. Ocorre que o instinto formativo vem acontecendo, até que, em dado momento de sua existência, dá espaço ao instinto conservativo. Assim, Bachelard explica que:

Admitindo até que uma cabeça bem feita escape ao narcisismo intelectual tão frequente na cultura literária e na adesão apaixonada aos juízos do gosto, pode-se com certeza dizer que uma cabeça bem feita é infelizmente uma cabeça fechada. É um produto de escola. Com efeito, as crises de crescimento do pensamento implicam uma reorganização total do sistema de saber. A cabeça bem feita precisa então ser refeita (Bachelard, 1996, p. 20).

A mudança se faz necessária e acarreta em um ato determinante. A ciência exige que o perfil do sujeito pesquisador seja aquele disposto a transformar-se. Bachelard (1996) faz pensar que não que a própria mudança não gere desconforto, contudo, o desconforto é maior se não o fazer. Este espírito que é mobilizado pela ciência, é de alguém que não deseja saber mais, pelo simples acúmulo de saberes. Mas, sim, para fazer melhores perguntas que levem a consciência da ciência ainda mais longe.

Para Bachelard (1996), a noção de algo que dificulta o avanço de uma pesquisa pode ser claramente encontrada na história das ideias. O autor também destaca como um obstáculo à noção de temporalidade da ciência e à não-linearidade histórica. Explica-se, pois, segundo Fávero e Toniato (2017), a ciência não se limita mais à simples descrição de dados ou da realidade; agora, ela mesma cria seus objetos, considerando o dado científico como um resultado e não apenas uma descoberta. Na perspectiva de Bachelard, conforme os autores, o dado ou objeto científico não é algo preexistente, mas sim construído por meio de um processo metódico e racional de abstração. Esse processo envolve uma elaboração teórica e experimental. Dessa forma, o real é sempre compreendido de maneira racional, o que implica reconhecer que não existe uma ciência pura separada da experiência, nem um real absoluto que precisa ser

apreendido em sua essência pela razão. Isso valida a afirmação de Bachelard de que o empirismo requer compreensão e o racionalismo, aplicação.

Se é possível falar de uma cultura científica, ela só se torna efetiva quando há uma “catarse intelectual e afetiva”. Bachelard (1996) explica: “[...] colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão, razões para evoluir”. Fávero e Tonieto (2017) seguem discutindo com base em Bachelard (1996, p. 12), onde é possível identificar três estados da alma nos quais a “paciência científica” pode se manifestar ou não. O primeiro desses estados é o “estado da alma pueril e mundana”, caracterizado pela curiosidade ingênua e pelo assombro diante de fenômenos instrumentalizados. Nesse estágio, o espírito se envolve de maneira lúdica com a física e a alma permanece passiva, mesmo na alegria do pensamento. Este estado de alma visa satisfazer a curiosidade inocente por meio do conhecimento da realidade primária, impulsionando o pensamento concreto e sua abordagem pedagógica. Aqui, a “paciência científica” não é aplicável, pois não há interesse em pesquisar, mas sim em experimentar e revelar evidências por meio de instrumentos, que ganham destaque ao revelar os fenômenos em sua essência.

O “estado da alma professoral” mantém-se cauteloso em relação ao seu dogmatismo, permanecendo estagnado em sua primeira abstração. Ano após ano, repete seus conhecimentos, impõe suas demonstrações e centraliza seu interesse conclusivo, descrito por Bachelard (1996, p. 12) como um “sustentáculo tão cômodo da autoridade”. A alma professoral se encaixa no “estado abstrato-concreto”, tentando inicialmente a abstração, mas ficando perpetuamente presa a ela para garantir segurança e autoridade. Como resultado, sua pedagogia se limita à repetição, sem jamais questionar para que se modifique o próprio pensamento.

Fávero e Tonieto (2017) seguem abordando sobre os estados da alma, onde a consciência científica dolorosa se revela no “estado abstrato”, onde, impulsionada por uma vontade individual, a dúvida científica é continuamente reintroduzida. Esse processo visa pensar o que não foi pensado a partir do que já se refletiu, buscando reestruturar o conhecimento existente. Nesse contexto, reconhece-se que a incerteza é um movimento arriscado, pois lida com o desconhecido. No entanto, essa abordagem não é ingênua, pois compreende que o dado não existe por si só; é construído, sendo um projeto moldado pela “paciência científica”. Conseqüentemente, todo conhecimento científico deve ser elaborado novamente de forma sistemática.

Todavia, é evidente que o senso comum está posto na sociedade em que estamos inseridos. Podemos ainda citar Bachelard (2001), que complementa enfatizando que a atividade

intelectual ocorre em um ambiente de questionamento e reflexão. Portanto, as práticas pedagógicas e científicas deveriam ser embasadas nestes princípios, pois acredita que esta informação inquestionável dada pelo senso comum faz com que os níveis de criatividade reduzam significativamente, bem como estagnam a mente humana. Assim, o papel do educador deveria ser de instigar e inspirar, transcendendo a mera transmissão de conhecimento, possibilitando avançar na construção de um saber científico e emancipador, se desvencilhando de concepções ultrapassadas e imprecisas do senso comum.

Na perspectiva de Benincá (2002), ao abordar o processo informal e espontâneo como uma das vias de formação continuada, o autor critica a tendência de culpar os estudantes por falhas em tentativas de transformação educacional. Projetar os “porquês” dos insucessos escolares nos estudantes é uma postura que vai à contramão da proposta de educação enquanto construtora de conhecimentos científicos. Não é raro encontrar professores que desacreditam das habilidades de seus estudantes e, por este motivo, não possibilitam novas estratégias de aprendizagem. Já fadados ao “eles (alunos) não vão conseguir”; evidenciando o impacto negativo do senso comum.

Através deste conceito sobre a capacidade dos estudantes em aprender determinado conteúdo ou em experimentar novas práticas pedagógicas, pode-se ocultar um desafio pessoal do educador, evidenciado por essas tentativas de transferir a responsabilidade pelos problemas educacionais aos estudantes. Nesse aspecto, Bachelard (1996) descreve como o primeiro obstáculo a ser superado: o da “experiência inicial”. Essa observação de Bachelard pode ser vista como uma crítica às noções estáticas do senso comum adotadas por educadores em sua jornada formativa. É raro as “verdades” do senso comum serem desafiadas ou modificadas. Esta forma de conhecimento se caracteriza justamente pela sua consistência ao longo do tempo. Bachelard (1996) reconhece o valor do senso comum em nossa experiência cotidiana, que deve ser explorada posteriormente, mas destaca que a investigação científica exige uma mudança de mentalidade. Transformar o senso comum em um ponto de partida para investigações científicas implica superar as limitações inerentes ao pensamento comum e adotar uma postura mais crítica e reflexiva diante dos fenômenos naturais.

Conforme a pedagogia proposta por Bachelard (1996), onde a formação continuada realiza-se a partir do processo informal e espontâneo, e associando-a à formação continuada originada do estudo conduzido por Benincá (2002), podemos inferir que essa forma de formação continuada para educadores não é uma base sólida para a docência eficaz. Bachelard (1996) veria isso como uma abordagem simplista, que clama receber suas lições diretamente de fontes claras e evidentes.

Este modelo contrasta com a proposta de Bachelard, que acredita que a mentalidade científica deve ser constantemente refinada e desafiada. Deve se opor a qualquer conceito que seja trivial ou comum. No entanto, é crucial que o conhecimento derivado do senso comum se harmonize com o conhecimento científico. O senso comum, mesmo não sendo sistematizado, é valioso para o cotidiano das pessoas (sempre tempo em mente que é ponto de partida e não ponto final). Dessa forma, quando adequadamente contextualizado, pode servir como instigador para investigações científicas.

A consideração da experiência primeira como um potencial obstáculo epistemológico na formação, sobretudo no âmbito educacional, se sustenta em alguns pontos que destacam de forma que a experiência inicial pode representar um desafio significativo para a formação de professores. Em primeiro lugar, a experiência inicial frequentemente implica perspectivas pré-concebidas e crenças enraizadas. Essa familiaridade pode resultar em uma rigidez de pensamento, tornando os professores menos receptivos a novas ideias, métodos ou abordagens que possam discordar de suas experiências anteriores. Além disso, a formação centrada unicamente na experiência pessoal pode criar resistência à mudança. A predisposição para manter práticas pedagógicas familiares pode persistir mesmo quando há evidências sugerindo que abordagens inovadoras podem ser mais eficazes e benéficas. Fávero e Tonieto (2017) abordam que para que se possa reestabelecer este novo conceito de formação, “primeiro é necessário criticar e desfazer a teia de intuições primeiras, de conhecimentos empíricos, que pela sua segurança e simplicidade, impedem a compreensão racional das leis científicas” (Fávero; Tonieto, 2017, p. 168).

A limitação da visão de mundo é outra consequência possível da formação baseada apenas na experiência pessoal. Fávero e Tonieto (2017) questionam: “Se o educador continuar preso em sua “alma professoral”, [...] não conseguindo dialetizar o seu próprio conhecimento, como proporcionará tal movimento aos estudantes?” Professores podem não ser expostos a diferentes perspectivas, teorias pedagógicas ou evidências empíricas que poderiam enriquecer suas práticas e ampliar suas compreensões. Ainda, a falta de questionamento crítico é uma característica associada à formação exclusivamente ancorada na experiência inicial. Bachelard (1996) auxilia a pensar sobre este elemento exemplificando com base em sua experiência como docente, onde nunca presenciou um educador modificar seu processo pedagógico, denunciando que “O educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda. Daí, a torrente de instintos” (Bachelard, 1996, p. 24).

A ausência de reflexão crítica pode impedir o desenvolvimento profissional contínuo e a adaptação necessária às mudanças nas necessidades dos alunos e na sociedade. A formação

centrada apenas na experiência inicial pode não incentivar os professores a questionar ou analisar criticamente suas abordagens. A problematização, que envolve questionar pressupostos, explorar alternativas e considerar diferentes perspectivas, é fundamental para a evolução e melhoria contínua na educação.

Os pacotes formativos que operam na experiência primeira podem parecer mais fáceis de implementar, já que estão alinhados com as práticas existentes e não requerem uma mudança radical. No entanto, essa abordagem pode ser limitante, pois não desafia as premissas subjacentes e contextos locais, e pode perpetuar práticas que não são eficazes ou relevantes. Assim, uma formação de qualidade deve incorporar uma variedade de experiências, teorias e práticas para promover uma abordagem holística e adaptativa ao ensino.

Desta forma, para que isso se torne uma realidade, é essencial enfatizar a importância de uma formação que seja genuinamente contínua e não apenas episódica ao longo de determinado período. A integração das diversas formas de formação, considerando sua contextualização e historicidade, só pode ser alcançada quando é vista como um objetivo sistemático e coletivo. Discutiremos, a seguir, as possibilidades de formação continuada enquanto processo compulsório na prática docente.

2.3 A formação continuada compulsória institucional

Ao abordar a formação continuada enquanto prática obrigatória nos ambientes escolares, entende-se como algo que é imposto pela instituição como algo imprescindível para manutenção do cargo, para serem atendidos os marcos legais, bem como, para auxiliar na qualidade da educação de forma global. Baseado nessa observação, Fávero e Pagliarin (2018) refletem que até pouco tempo as licenciaturas no Brasil sofriam com a dicotomia entre a prática e a teoria, onde a parte teórica detinha maior relevância. Desta forma, a ideia de formação continuada, a partilha de conhecimentos e experiências, era raramente realizada. Tais cursos, quando realizados, eram impregnados de informações “técnicas e pragmáticas”, sem valorizar o diálogo e o trabalho cooperativo.

Nóvoa (2022) relata a importância da reflexão e comunidade na formação, não se pode negar que aspectos regulatórios também impulsionam a formação continuada. Caso não houvesse a necessidade regida por legislação, talvez esta prática fosse ainda menos comum no ambiente escolar. O autor ainda segue dialogando, no sentido de que a carreira docente não é apenas uma trajetória individual, mas também coletiva, e esta formação continuada pode abrir portas para oportunidades de ascensão dentro das instituições. Esta modalidade de formação

costuma ter a característica de ser algo breve e imposto, como encontros bimensais, pacotes formativos ou palestras. Por vezes, os cursos ofertados são sobre temáticas em áreas específicas, e podem não dar conta da real demanda dos profissionais da educação.

Conforme Consaltér (2016), para alcançarmos algum êxito, é necessário que estes cursos ou propostas de formação possam tomar como base e considerar as reais demandas dos projetos de formação, avançando o simples “repasso de informações”. Este tipo de formação continuada não pode ser entendido como um simples formato de aglomerado de cursos, técnicas, conhecimentos. É preciso ir, além disso, é preciso fomentar o pensamento crítico sobre as temáticas sugeridas pela própria necessidade das instituições.

O autor segue dialogando no sentido de que se consolide um trabalho de flexibilidade crítica acerca destas atividades, construindo permanentemente a identidade docente no âmbito pessoal e profissional. É preciso refletir que a obrigatoriedade da formação docente, após professores concluírem seus cursos de graduação e estarem envolvidos no ambiente escolar, não assegura a qualidade ou relevância desta formação. Prada, Freitas e Freitas (2010) afirmam que o grupo de professores em uma instituição escolar pode formar um coletivo que conduz um projeto de formação contínua dentro de seu próprio ambiente de trabalho. Essa abordagem, conforme os autores, oferece aos docentes a oportunidade de desenvolverem seu próprio objeto de pesquisa ou projeto de formação por meio de dinâmicas que, de uma perspectiva, promovam o entendimento de sua realidade e, por outro, deem conta dos seus interesses e demandas de formação.

Consaltér (2016) segue trazendo a ideia dos autores que fazem pensar sobre a questão da metodologia como um ponto positivo, e reforçam que, além deste aspecto, há vantagem financeira de realizar estas propostas de formação continuada de professores em serviço. Prada, Freitas e Freitas (2010) falam, por exemplo, que um projeto municipal de formação de professores pode impactar na economia para o município, e, decorrente disto, desenvolver melhores resultados com esta formação do que com os cursos que estão na mídia, ou que se dizem transformadores, propostos em sua maioria, por instituições e pessoas “sem fins lucrativos”. Estes cursos fechados, na prática, necessitam de mais investimento por parte dos professores, uma vez que implicam em deslocamento, alimentação e outros, “além de muitas vezes ter de pagar parte do curso, materiais e dedicar tempo que utilizariam para descansar ou para completar sua remuneração com outro trabalho” (Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 382).

Desta forma, a proposta de formação em serviço precisa ser discutida dentro do espaço-tempo escolar, com a colaboração de outros profissionais, que tenham como objetivo orientar pedagogicamente este processo de formação. Professores da própria escola também precisam

lançar mão de um planejamento em conjunto, para poderem estabelecer a intencionalidade da demanda, como fazê-la, quando e para o que, também pensando em visitação de outros espaços, sempre com o olhar de estabelecer “os confrontos de conhecimentos e as trocas necessárias ao processo de pesquisa-forma o institucional” (Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 382). Um cuidado que se faz necessário   quando estas forma es em serviço se transformem em “pacotes formativos”. Em uma ilusão de dar conta das demandas de forma o de professores, se implementa um pacote formatado e fechado, tendo a falsa visão que estamos formando criticamente os docentes, uma vez que estes pacotes de forma o são, em sua maioria, uma seq ncia de “cursos” descontextualizados com a realidade, anteriormente citados, mercantilizados como propostas diferenciadas e de grande impacto para a qualidade da escola.

Além disso, Consaltér (2016) reitera que   importante considerar que nem todos os cursos de forma o continuada têm como objetivo primordial a efetiva forma o. Isso fica evidente no estudo de Fávero e Esquinsani (2011), que, ao analisar oito eventos educacionais realizados no estado do Rio Grande do Sul, identificaram uma marcada ênfase mercantilista no processo de forma o docente continuada. Além disso, notaram um esvaziamento da teoria como fundamento epistêmico nessa efetiva o. Os autores constataram que há uma inclina o por parte dos professores em dire o a cursos que enfatizam aspectos meritórios em detrimento daqueles que promovem uma reflexão mais profunda de natureza teórica. Em outras palavras, alguns cursos de forma o continuada para professores se afastam de seus propósitos essenciais para atender a uma demanda comercial: a afetividade, utilizada como argumento para facilitar a adapta o diária dos professores. Nesse contexto, os princípios orientadores desses cursos parecem alinhar-se aos desejos de grande parte do corpo docente, que busca, em seu processo formativo, não apenas teorias ou metodologias, mas também conforto e momentos de relaxamento diante de uma realidade marcada por extrema sobrecarga de tarefas e desafios.

Quando observamos a forma o sob o viés compulsório, se faz necessário entender de onde parte esta obrigatoriedade. A concep o da educa o básica e superior tem mudado recentemente, principalmente desde que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada. O Novo Ensino Médio (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Forma o Inicial de Professores para a Educa o Básica - BNC-Forma o (2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Forma o Continuada de Professores para a Educa o Básica - BNC-Forma o Continuada (2020) são outras novas diretrizes além da BNCC (2017). Tais diretrizes afetam significativamente as diretrizes da educa o básica e superior. De modo geral, pode-se dizer que a forma o inicial e continuada de professores recebe diretrizes claras sobre como lidar com as mudanças na educa o básica, como a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Por outro lado, é importante destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024 e os respectivos Planos Estaduais de Educação estão em vigor. Esses mostram metas e planos para a formação de professores, reforçando o comprometimento frente à formação destes profissionais. A formação continuada está presente em muitas metas e estratégias de cursos de pós-graduação e formação em serviço. Assim, em 2014, em um contexto promissor para a educação, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década de 2014 a 2024 (Brasil, 2014). Este plano é composto por 20 metas e diversas estratégias destinadas à educação básica, superior e pós-graduação. As metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 buscam assegurar o direito à educação básica, que incluem garantir o acesso, alcançar a alfabetização universal e expandir tanto a duração dos anos escolares quanto as oportunidades educacionais. As metas 4 e 8, se concentram na diminuição das disparidades e no reconhecimento da diversidade, elementos essenciais para promover a equidade.

No terceiro bloco de metas, o PNE aborda sobre a valorização dos professores, objeto de análise relevante para o presente estudo, na forma das Metas 15, 16, 17 e 18. A Meta 15 aborda “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (MEC, 2014). Na Meta 16, o objetivo é:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (MEC, 2014).

Em consonância a estas duas metas, o PNE segue abordando sobre a Meta 17, a qual visa “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade e equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (MEC, 2014). Por fim, neste bloco, podemos abordar a Meta 18, que busca “assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública. [...]” (MEC, 2014).

É relevante discriminar estas normativas, para que tenhamos a clareza do que as políticas públicas dizem em relação aos objetivos para os professores. Ainda, o Plano Nacional de Educação prevê um quarto grupo de Metas que se reporta ao Ensino Superior, sendo elas as

metas 12, 13 e 14. Em seu documento, detalha cada uma delas, falando também das metas 10, 11, 19, 20.

De acordo com Fávero, Pagliarin e Trevisol (2020), existem diversas estratégias que abordam a promoção da formação continuada. Essas estratégias incluem alfabetização, educação infantil, ensino médio, trabalho com pessoas com deficiência e índices desejáveis para o IDEB. A formação continuada também está presente nos cursos de pós-graduação, segundo os autores. Desta forma, os planos estaduais dos estados foram baseados no PNE, que contemplam as formações continuadas de forma legal.

Podemos desdobrar, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores que foram homologadas em 2002 (Brasil, 2002), e representam um marco significativo para a formação docente. Essas diretrizes são consideradas essenciais, uma vez que introduzem uma concepção ampliada de formação, reconhecendo tanto a escola quanto a universidade como espaços formadores de professores. Além disso, orientam que a prática seja um componente curricular fundamental e que os estágios curriculares estejam integrados ao longo de todo o curso, não se limitando ao último ano da graduação. Essa visão abrangente das DCNs reconhece que a formação não se restringe aos ambientes tradicionais, como faculdades e universidades, mas também ocorre no contexto escolar. Elas enfatizam a interligação entre formação inicial e continuada, rejeitando qualquer afastamento entre teoria e prática. Assim, não é possível entender que a formação compulsória por si só fará o papel de formar efetivamente o docente, mas sim, a sua interlocução com a dialética e a reflexão sistemática sobre a própria formação e prática pedagógica. Tanto na BNC-Formação (2019) e BNC-Formação Continuada (2020) constam trechos destinados enfatizando a necessidade da formação de professor ocorrer também no seu ambiente de trabalho, caracterizando seu formato em serviço e compulsório.

O Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), estabelece as diretrizes fundamentais para a atuação dos profissionais da educação. De acordo com este artigo, é dever dos educadores participar ativamente da elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino, contribuindo com suas experiências e conhecimentos para o planejamento educacional. Além disso, devem elaborar e seguir um plano de trabalho que esteja em consonância com essa proposta, garantindo a coerência entre os objetivos traçados e as práticas desenvolvidas em sala de aula. Outro ponto destacado é a responsabilidade do educador em zelar pela aprendizagem dos alunos, adotando estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades individuais e estabelecendo medidas de recuperação para aqueles que apresentem menor rendimento acadêmico. É também incumbência do professor ministrar as aulas conforme

os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar ativamente dos momentos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu próprio desenvolvimento profissional. Ademais, é esperado que os educadores colaborem com as atividades de articulação entre a escola, as famílias e a comunidade, promovendo uma integração efetiva entre esses diferentes atores educacionais para o benefício do processo educativo como um todo.

Podemos citar ainda, o artigo 61, inciso II, que orienta que os profissionais da educação escolar básica, estando em atuação efetiva e tendo se formado em cursos específicos reconhecidos, poderão considerar sua formação da seguinte forma: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância” (Brasil, 2009). No artigo 67, fala especificamente da valorização dos professores, explanando que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (Brasil, 1996).

Este olhar sob a legislação frente ao viés compulsório da formação continuada foi abordado brevemente nesta seção. No próximo capítulo, aprofundaremos os marcos legais associados à formação continuada de professores. A partir destas reflexões, passaremos a abordar as características da formação continuada quanto ao processo de mercantilização da educação, o qual tem gerado grande impacto nas propostas de formação dos professores na atualidade do cenário educacional.

2.4 A formação no caminho da mercantilização da educação

A mercantilização da educação é uma forte inclinação, no que diz respeito à crescente comercialização e ao olhar sobre a educação como uma mercadoria, algo que pode ser negociado, pode ser comprado, ou pode ser vendido. Tem se perdido de vista que a educação é, primordialmente, um direito humano fundamental a todos os cidadãos. Esta questão implica seriamente na formação continuada dos educadores. Em um cenário onde a educação é mercantilizada, a formação continuada do docente expõe-se ao risco de ser direcionada de forma mais enfática para as demandas do mercado do que pelas necessidades propriamente ditas dos estudantes e da comunidade. No livro “Educação ou Barbárie”, Bernard Charlot (2020) argumenta que, ou a educação avança na direção de uma formação realmente emancipatória ou irá regredir ao estágio de uma barbárie, onde as questões e relações mercantis se sobressaiam em relação ao sujeito, caminhando para a desumanização do indivíduo.

Charlot (2020) aborda questões fundamentais sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, especialmente no contexto de mercantilização crescente. O autor estabelece, na obra acima citada, uma distinção crucial entre dois caminhos possíveis para a educação: um que promove a emancipação e outro que conduz à barbárie. O conceito de “educação” é central para a compreensão do argumento de Charlot. Ele não se refere apenas ao processo de transmissão de conhecimento e habilidades, mas também à formação de indivíduos capazes de pensar criticamente, agir de forma autônoma e contribuir positivamente para a sociedade. Essa visão da educação está alinhada com a tradição humanista e emancipatória, que busca desenvolver o potencial humano em sua plenitude.

Por outro lado, a “barbárie” representa um estado oposto, caracterizado pela ausência de valores éticos, pela desigualdade social e pela falta de solidariedade e justiça. A barbárie não é apenas a ausência de educação formal, mas também a negação dos princípios fundamentais que sustentam uma sociedade justa e igualitária. O autor diz que “Aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade: a barbárie é contagiosa” (2020, p. 16). Charlot esclarece que a mercantilização da educação, ou seja, a transformação da educação em uma mercadoria sujeita às leis do mercado, representa uma ameaça significativa ao ideal de educação emancipatória. Nesse contexto, a educação deixa de ser vista como um direito fundamental e passa a ser tratada como um produto a ser comprado e vendido. Isso pode resultar na exclusão de grupos sociais marginalizados, na perpetuação das desigualdades e na redução do ensino a uma mera preparação para o mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento humano integral.

A formação continuada de professores desempenha um papel crucial nesse cenário. Se concebida e implementada de forma coerente com os princípios da educação emancipatória, esta formação pode capacitar os professores a resistir às pressões da mercantilização e a promover práticas pedagógicas que valorizem a reflexão crítica, o diálogo democrático e o compromisso com a justiça social. No entanto, se instrumentalizada em prol dos interesses do mercado, a formação continuada pode contribuir para a reprodução das desigualdades e para a disseminação da barbárie. Portanto, Charlot (2020) alerta para a necessidade latente de repensar o papel da educação na sociedade contemporânea e de lutar contra sua mercantilização, a fim de construir um futuro mais justo, igualitário e humano.

Paulo Freire (2011), quando reflete sobre o “ser inacabado”, reconhece a natureza sempre em desenvolvimento do ser humano. Para ele, a educação é um processo contínuo de humanização, socialização e individualização. A formação continuada, no âmbito mercadológico, se distancia de sua intenção maior de humanização se for delegada,

inicialmente, para atender às exigências do mercado. Essa questão inclina-se a entender que o estudante atua como um consumidor e o professor como um prestador de serviços. Esta ideia é uma visão reducionista do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que os docentes são agentes transformadores e críticos da realidade onde estão inseridos.

Conforme Consaltér, Bellenzier e Fávero (2023), “formar um professor padronizado, portanto, implica em um perfil profissional insensível ou indiferente ao que se passa às margens da sala de aula”. Esta abordagem de formação continuada, difundida amplamente no viés mercadológico, vai à contramão de uma educação que valoriza o pensamento reflexivo e a prática educadora como emancipatória. Segundo os autores, a padronização na formação de professores configura-se como um modelo simplista, que ignora a complexa realidade das práticas docentes e a multiplicidade de contextos socioculturais em que se inserem as escolas. Ao defender a formação de um profissional “agente do mercado” (2023, p. 5), essa perspectiva desconsidera a dimensão crítica e transformadora da docência, relegando o professor a um mero executor de técnicas e conteúdos pré-definidos. Em contraposição a essa visão tecnicista e acrítica, emerge a necessidade de uma formação docente crítica e contextualizada, comprometida com a construção de uma educação emancipadora e humanizadora. Essa abordagem, defendida por autores como Paulo Freire, reconhece o professor como um intelectual autônomo e reflexivo, capaz de intervir na realidade social e construir conhecimentos relevantes para a comunidade em que atua.

Tendo em vista esse contexto, a formação continuada de professores deve ser concebida como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática docente, em diálogo com os diferentes saberes e experiências presentes na comunidade escolar. Através da pesquisa, da investigação e da troca de experiências entre pares, o professor pode desenvolver sua autonomia profissional e construir uma práxis educativa mais engajada com os desafios da sociedade contemporânea. Ao romper com a lógica da padronização e da homogeneização, a formação docente crítica e contextualizada abre caminho para a construção de uma educação mais democrática, plural e comprometida com a transformação social.

Podemos ainda dizer que, dialogando com os autores acima citados, a formação continuada, quando orientada pelo mercado, pode promover uma cultura de competição em vez de colaboração entre os professores, subvertendo o processo de individualização crítica, que considera o indivíduo em sua relação com a coletividade. A formação continuada de professores é um campo de estudo e prática fundamental para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de uma educação realmente humana. No entanto, as políticas educacionais contemporâneas, muitas vezes orientadas pela racionalidade neoliberal, podem imprimir à

formação docente características que impactam negativamente a cultura de colaboração entre os professores e a individualização crítica. É possível elucidar este aspecto conforme os autores que dizem:

“Todavia, é através das práticas que as políticas são colocadas em ação. Muitas vezes, essas práticas são provenientes de uma interpretação teórica frágil, um tanto banais e rotineiras, como reuniões, eventos educacionais e trocas com abordagens, prescrições e observações que colocam a política reduzida apenas às interações imediatas no cotidiano da escola (Consaltér; Bellenzier; Fávero, 2023, p. 3).

A racionalidade neoliberal, caracterizada pela ênfase na competição, na individualização e na eficiência, tem sido cada vez mais presente nas políticas educacionais. Essa lógica, quando aplicada à formação docente, pode gerar diversos efeitos negativos, como a ênfase na avaliação e no desempenho individual e o foco em resultados padronizados. A cultura de colaboração entre professores é fundamental para a construção de uma educação de qualidade. Mediante aos diálogos, da reflexão crítica conjunta e do trabalho em equipe, os professores podem aprimorar suas práticas pedagógicas, atender às necessidades específicas de seus alunos e construir um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes ao Censo da Educação Superior de 2023, nota-se uma elevação expressiva na oferta de cursos na modalidade à distância. Especialmente nas licenciaturas, esta modalidade tem se destacado com um considerável contingente de alunos. O levantamento indica que, entre 2018 e 2023, houve um crescimento de 167,5% nas matrículas nesta forma de ensino.

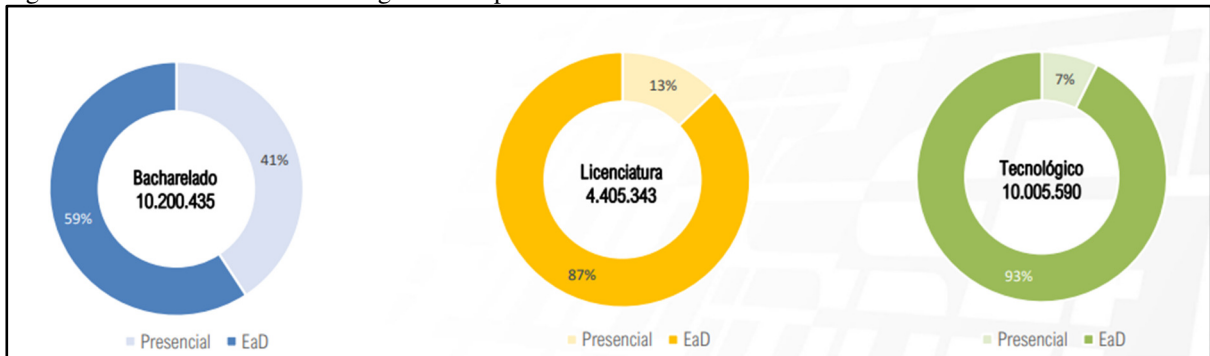
Figura 1 - Gráfico da evolução do número de cursos de graduação EAD - Brasil 2014-2023



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2024.

Ainda, cabe ressaltar que devido a este processo de mercantilização, houve este aumento na maior parte da oferta de cursos à distância, sendo que estes cursos, em sua maioria, são promovidos por Instituições de Ensino privadas, conforme podemos observar abaixo:

Figura 2 - Gráfico do número de ingressantes por rede e modalidade de ensino - Brasil 2014-2023



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2024.

Desta forma, convém refletirmos sobre como esta oferta tornou-se tão atrativa aos estudantes, bem como, de que forma tomou esta proporção em termos de números. Os autores Juliani, Santos e Fávero (2022) refletem sobre este fenômeno da mercantilização da educação, no que diz respeito à qualidade do ensino, buscando entender qual profissional será formado em caráter de titulação, e como será sua prática pedagógica frente aos desafios que nos cercam diariamente:

É importante perceber que as empresas se apresentam como transmissoras de valores e de conhecimentos, mas concentram o ensino em uma concepção instrumental, em vista do treinamento para o mercado de trabalho e da adaptação dos sujeitos às fortes tendências neoliberais e econômicas (Juliani; Santos; Fávero, 2022, p. 4).

Portanto, se faz necessário entender os desafios que a mercantilização apresenta ao campo educacional contemporâneo. Em uma era onde a lógica comercial permeia vários aspectos da sociedade, é imprescindível que a formação contínua de professores seja capaz de superar e se contrapor a essa tendência. Mais do que simplesmente adotar ferramentas e metodologias, a formação deve priorizar e valorizar o caráter social, humano e individual da educação, garantindo que o processo de ensino e de aprendizagem permaneça centrado no desenvolvimento integral dos estudantes.

Em seu artigo “A Redução do Papel do Professor-Mestre à Condição Ilusória de Empreendedor”, Fávero, Vieira e Estormovski (2022) analisam criticamente a mercantilização do professor, um fenômeno que transforma o profissional em um mero prestador de serviços, submetido às leis do mercado e à lógica da competitividade. Nessa perspectiva, o professor com

a etiqueta de “empreendedor” é desumanizado, visto apenas como um técnico encarregado de executar tarefas, enquanto sua dimensão humana e social é ignorada. Os autores declaram que:

O professor, nesse contexto, além de ter sua carreira comprometida, também é destituído de sua autonomia e de sua intelectualidade na escola que passa a funcionar como uma empresa e precisa assumir uma postura que favoreça a dinâmica mercantil adotada por ela, tendo seu perfil profissional relacionado não mais ao de mestre, mas reduzido ao papel de colaborador (Fávero; Vieira; Estormovski, 2022, p. 10).

Essa desumanização é acompanhada pela precarização do trabalho docente, caracterizada por salários baixos, condições de trabalho inadequadas, falta de infraestrutura e instabilidade profissional. Além disso, a autonomia do professor é gradualmente suprimida, forçando-o a seguir currículos padronizados e métodos de ensino pré-definidos, em detrimento de sua liberdade profissional. Essa crescente mercantilização também resulta em uma carga de trabalho excessiva para o professor, carregado com tarefas administrativas e burocráticas, muitas vezes afastando-o de sua principal função: ensinar. Paralelamente, ocorre uma desvalorização social da profissão docente, com a perda do reconhecimento e do prestígio que historicamente lhe foram atribuídos. Essa desvalorização não apenas impacta o status do professor na sociedade, mas também influencia sua autoestima e motivação para o trabalho.

Os efeitos dessa mercantilização se refletem diretamente na prática educativa. Os professores desmotivados pela precarização do trabalho e pela perda de autonomia não conseguem exercer sua função com o mesmo entusiasmo e dedicação, o que impacta negativamente a qualidade do ensino. A educação torna-se impessoal e padronizada, desconsiderando as necessidades e os interesses individuais dos alunos. A criatividade e a inovação pedagógica são suprimidas, enquanto o foco se volta cada vez mais para resultados imediatos e mensuráveis, negligenciando a formação integral dos estudantes.

A seguir, pensaremos sobre a formação continuada na perspectiva da práxis pedagógica, e de que forma esta pode ressignificar o fazer docente, frente a tantos desafios que enfrentamos nos bancos escolares.

2.5 A formação continuada na perspectiva da práxis pedagógica e a ressignificação da prática docente

Quando observamos a formação continuada dos professores através da lente da práxis pedagógica, este espaço torna-se propício para a reflexão crítica sobre a ação pedagógica, com vistas à transformação da realidade da educação. Este formato de formação impacta e

ressignifica de forma expressiva a prática docente. Nóvoa (2022) dialoga sobre esta questão, sendo a formação do profissional professor como uma atividade sistemática do pensar sobre a ação. Argumenta que os professores não devem ser executores de diretrizes pré-determinadas pelo ambiente externo ao escolar, e sim, autores de sua própria prática. Conforme o autor, as comunidades de aprendizagem são extremamente importantes enquanto espaços de cooperação e construção coletiva, onde os docentes podem aprender com seus pares, partilhando pensamentos, perspectivas e experiências.

A partir disso, precisamos considerar que a busca por esta formação precisa se dar em caráter qualitativo, uma vez que é preciso diálogo entre o professor/pesquisador, entre as experiências de vida e os conceitos teóricos. Com esse olhar crítico sobre o cenário, o professor poderá ressignificar sua relação entre prática e teoria, de forma que possa pensar, repensar e, a partir desta reflexão, reconstruir sua prática diária.

O processo de pensar conscientemente para modificar o exercício da docência tem se mostrado positivo no que diz respeito às práticas formativas. Benincá (2002) dialoga neste sentido:

Trata-se dos discursos que têm sua origem numa determinada compreensão teórica do mundo, estranha ao mundo da prática. Esse fenômeno é muito comum entre educadores que se empenham em transformar uma comunidade culturalmente diferente da sua concepção do mundo, utilizando categorias e critérios extraídos no ambiente cultural dos educadores. O discurso, porém, que vai à prática e nela se refaz e se reconstrói é eficaz; ressignifica os sentidos presentes no senso comum e transforma-o de ingênuo e acrítico em práxis político-pedagógica. O senso comum não reage à ação passiva da prática mecânica e do discurso alienado, mas, sim, e resiste à prática e ao discurso transformadores (Benincá, 2002, p. 101).

Refletindo a partir de Benincá, o professor necessita ter a capacidade de administrar situações de aprendizagem, as quais não estarão respondidas no Livro 1, página 37. Não há uma fórmula que dê conta de todas as possibilidades que o educador pode encontrar no ambiente escolar. Aqui, o processo de reflexão se torna imprescindível, pois não haverá apenas uma resposta correta, mas sim, uma análise do professor sobre todos os elementos do contexto, para então, a partir de seus conhecimentos prévios, de sua trajetória acadêmica e experiências educacionais, refletir sobre o que é mais assertivo em determinada situação e modificar contextos no ambiente escolar.

Na visão de Benincá (2002), a pesquisa pedagógica, quando vista sob a lente da práxis, ultrapassa a simples produção de conhecimento pedagógico. Ela vai além da simples geração de saberes e se torna uma ferramenta de desenvolvimento contínuo para o educador enquanto pesquisador. O autor explica que explorar a prática pedagógica é um ato introspectivo; implica

em autotransformação, ou seja, em autoeducação. A pedagogia da práxis se diferencia das outras abordagens justamente por visar tanto a geração de conhecimento pedagógico, quanto o desenvolvimento contínuo do profissional da educação.

Apoiados na práxis pedagógica, o processo de formação continuada adquire um caráter de autodescoberta, de reflexão crítica, de modificação de pensamentos e práticas futuras. Permite, assim, que os professores possam revisitar constantemente seu fazer, possibilitando que as ressignifiquem, em uma abordagem reflexiva e colaborativa, sua prática educativa e o ambiente escolar. A formação continuada de professores, para além de um mero aprimoramento técnico, deve configurar-se como um processo de práxis pedagógica que impulsiona a ressignificação da docência. Benincá (2002) define a práxis pedagógica como uma ação docente consciente, crítica e transformadora, fundamentada na reflexão sobre a realidade social e educacional. Essa práxis vai além da mera aplicação de técnicas, transcendendo para um compromisso com a emancipação dos educandos e a construção de uma sociedade mais justa e humana.

A ressignificação da docência, segundo Benincá (2002), é um processo incessante de reconstrução da identidade e da atuação profissional do professor. Através da reflexão crítica sobre suas práticas, da investigação e da experimentação de novas metodologias, o professor se torna um agente ativo na construção de uma educação mais significativa e libertadora. Sob a ótica da práxis, a formação continuada assume um papel crucial na ressignificação da docência. Ao proporcionar espaços de reflexão crítica, interação entre pares e investigação, contribui para o desenvolvimento da autonomia profissional, a superação do senso comum pedagógico e a construção de uma pedagogia crítica e transformadora.

Benincá (2002) ressalta que a formação continuada de professores, para ser efetiva, precisa estar comprometida com a transformação social e com a construção de uma pedagogia crítica e libertadora. Por conseguinte, a formação continuada de professores, inspirada na práxis pedagógica e na ressignificação da docência, é um pilar fundamental para a construção de uma educação de qualidade para todos. Ao investir na formação crítica e reflexiva dos professores, estamos investindo em um futuro mais promissor e comprometido com a educação, de fato.

Fávero *et al.*, (2021) trazem para o diálogo importantes considerações com base nos escritos de Martha Nussbaum (2015; 2014; 2013; 2012; 2005), onde, nesse contexto, a autora afirma que as humanidades assumem um papel crucial, oferecendo ferramentas para o desenvolvimento de um ensino humanizado, crítico e transformador. Com seu foco na formação integral do indivíduo, fornecem bases sólidas para a construção de uma práxis docente emancipadora. Nussbaum (2015) suscita o seguinte pensar:

A educação para a cidadania global é um tema vasto e complexo que precisa incluir as contribuições da história, da geografia, dos estudos culturais interdisciplinares, da história do direito e dos sistemas políticos e do estudo da religião - todos interagindo entre si, e todos agindo de modo cada vez mais sofisticado à medida que as crianças amadurecem (Nussbaum, 2015, p. 88-89).

Assim, através do estudo - desde a infância - da filosofia, da história, da literatura e das artes, os indivíduos desenvolvem habilidades essenciais para cultivar o pensamento crítico, promover a cidadania universal e desenvolver a imaginação narrativa. A partir do viés da formação continuada, a ressignificação da prática docente, impulsionada pelas humanidades, não se trata de uma mudança superficial, mas sim de um processo multifacetado que envolve a transformação curricular, a implementação de metodologias inovadoras e a adoção de práticas avaliativas contínuas e qualitativas. Nussbaum (2015) destaca a importância da educação das emoções para a formação de sujeitos completos e capazes de viver em sociedade. A autora defende que é necessário elaborar o “olhar interior” dos alunos, e esta característica apenas se faz pelo estímulo das artes e pela existência das humanidades (Fávero *et al.*, 2021, p. 178). As emoções, como a compaixão, a empatia e a indignação, são elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e humana. A formação continuada de professores, inspirada pelas humanidades segundo Nussbaum, é fundamental para a construção de uma educação de qualidade. Ao investir na formação crítica, reflexiva e humanizada dos professores, estamos investindo em um futuro mais justo, humano e transformador.

A partir da práxis pedagógica, dialogamos a seguir sobre a formação continuada dos professores enquanto prática de subjetivação, socialização e humanização. Desta forma, buscando a formação enquanto processo de reconhecer o docente de forma integral, suas potencialidades, seus limites, enquanto *ser humano*.

2.6 A formação como exercício de subjetivação, socialização e humanização

Pode-se entender a formação continuada do professorado como um exercício contínuo de subjetivação, socialização e humanização, profundamente entrelaçados. Quando falamos no processo de subjetivação, Benincá (2002) argumenta que este é o processo pelo qual os sujeitos se formam e reconstróem sua identidade, moldando-se como sujeitos críticos e autônomos. Benincá segue abordando que se faz importante o reconhecimento da singularidade dos professores. Esta questão promove um ambiente de reconhecimento de trajetórias individuais, emoções do educador e, claro, a partilha de suas experiências. Desta forma, o profissional poderá sentir-se valorizado no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2022) considera a formação continuada como um espaço de partilha e construção coletiva, permitindo a socialização entre professores, troca de experiências e construção de um conhecimento compartilhado. Formar professores, a partir deste olhar, vem ao encontro de ser um espaço onde os professores são valorizados como seres humanos, aptos para refletir criticamente e empenhar soluções que impactarão positivamente o ambiente escolar. Benincá (2011) segue na mesma proposta, sendo o tema deste subtítulo muito discutido pelo autor gaúcho. Ele enfatiza a importância de perceber o professor além do profissional, considerando seus sentimentos, emoções e humanidade. Destaca que a formação continuada é uma oportunidade para os docentes se conectarem/reconectarem com a sua humanidade, suas paixões, suas emoções, promovendo assim, o exercício pedagógico mais empático e autêntico. Cada profissional traz consigo uma bagagem de experiências e vivências únicas. Desta forma, a formação continuada precisa considerar esta individualidade, de forma que os professores desenvolvam um processo de educação com as suas próprias vozes pedagógicas.

A formação contínua é entendida neste contexto como um decisivo para a prática docente. Este entendimento de formação ininterrupta tem raízes no pensamento de Freire (1985) sobre a natureza humana, percebida como algo em constante evolução e inacabada. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire destaca a necessidade constante de humanização como um desafio contínuo para todos os indivíduos. Isso significa enfrentar e reconhecer a contrapartida desse processo: a desumanização. Como ele menciona, “A desumanização não é meramente uma contingência teórica, mas uma verdade concreta, moldada pela história” (1985, p. 30).

A abordagem de Freire (1985) sugere que a educação deve ser um processo centrado na humanidade, reconhecendo o valor e a dignidade de cada indivíduo, enquanto simultaneamente enfrenta as forças que buscam desumanizar. Isso enfatiza a importância de cultivar uma pedagogia que não apenas transmita conhecimento, mas também fomente valores humanísticos e reflexões críticas na jornada educacional. A formação continuada de professores transcende a mera atualização técnico-pedagógica, configurando-se como um processo emancipador, que entrelaça subjetivação, socialização e humanização. Essa tríade indissociável é primordial para a construção de uma práxis docente crítica e transformadora.

Freire (1985) denuncia a educação opressora como um instrumento de desumanização, que aliena o indivíduo e o impede de alcançar sua plena autonomia,

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (Freire, 1985, p. 16).

Essa humanização se manifesta na práxis docente reflexiva e transformadora, que busca superar as desigualdades sociais e construir um mundo mais justo e fraterno, na valorização da dimensão humana da educação, no reconhecimento da importância da afetividade, da empatia e da intersubjetividade no processo de ensino-aprendizagem, e na formação de cidadãos críticos e atuantes, que se engajem na luta por uma sociedade mais justa e democrática. Essa pedagogia tradicional, baseada na dicotomia professor-aluno e na transmissão passiva de conhecimentos, ignora a subjetividade dos educandos, por consequência, dos docentes, e os submete à lógica da dominação. Quando se fala da formação continuada docente, a partir deste olhar, se mostra um local onde, através da reflexão crítica sobre sua prática docente, os professores podem romper com os modelos tradicionais de ensino e construir uma pedagogia dialógica, problematizadora e emancipatória.

Ainda, a formação continuada também deve estimular a socialização dos professores, promovendo o diálogo, a interação e a colaboração entre pares. Através da troca de experiências e saberes, os professores podem enriquecer suas práticas pedagógicas, aprendendo com as experiências de outros educadores, desenvolvendo uma postura ativa sobre a realidade social e educacional, compartilhando diferentes perspectivas e pontos de vista, e construindo uma comunidade de aprendizagem, onde o conhecimento é cultivado de forma conjunta e colaborativa. O objetivo de este repensar a formação docente deve ser a humanização dos professores, formando profissionais éticos e responsáveis, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e humana. Freire (1985) segue abordando que,

Por tudo isto é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História (Freire, 1985, p. 216).

Com base na perspectiva freireana, olhando pelo viés formativo, a formação continuada deve promover a subjetivação dos professores, reconhecendo-os como seres históricos, sociais

e culturais, com suas próprias experiências, saberes e necessidades. Essa subjetivação se traduz em autonomia profissional, capacidade dos professores de tomar decisões conscientes sobre sua prática, com base em princípios teórico-metodológicos sólidos e em sua própria experiência, superação do senso comum, rompimento com visões tradicionais e acríticas da educação, abrindo caminho para a construção de uma práxis crítica e reflexiva, e reconhecimento da identidade, valorização das individualidades e das histórias de vida dos professores, construindo um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

No contexto da subjetivação, Charlot destaca que “A educação é, portanto, um processo triplo: de humanização, socialização-aculturação, singularização-subjetivação” (Charlot, 2020, p. 446). Assim, podemos dizer que o autor defende a ideia de que a partir da educação é possível a formação de indivíduos capazes de agir criticamente na sociedade. Isso se dá, desde que, concomitantemente, se promova a humanização, que visa desenvolver as capacidades e potencialidades do indivíduo, promovendo sua autonomia, criticidade e senso de responsabilidade; a sua socialização, que integra o indivíduo à sociedade, transmitindo valores, normas e costumes, e preparando-o para a participação ativa na vida social; e a singularização que reconhece e valoriza a individualidade de cada ser, incentivando a expressão da criatividade, da personalidade e dos talentos únicos de cada um.

Mas é importante entender que a proposição é recíproca: aprender é estar engajado em um processo de humanização, socialização, subjetivação. Toda relação com o saber é também, portanto, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2000). Quando aquele que aprende se sente alheio ao que aprende, essa relação é alienada. Quando aprende o que poderá lhe ser útil, essa relação é instrumental. Quando, na própria atividade de aprendizagem, ele se sente humano, membro de um grupo social e cultural, e em construção de si mesmo, é uma relação de sentido; ele não pergunta mais “para que serve aprender isso?”, ele sente que “é importante”. A relação com o mundo como relação de sentido é específica do homem (Charlot, 2020, p. 448).

Esses três elementos são considerados, ainda que possam ocorrer em momentos diferentes, três processos indissociáveis e interdependentes. A educação que visa à formação integral do indivíduo, o aprender com significado, precisa contemplar os três pilares de forma simultânea e integrada. A educação, segundo Charlot (2020), é o caminho para a promoção dessa subjetivação, socialização e humanização dos professores, também sujeitos imersos neste contexto abarrotado de obstáculos a serem superados, e da mesma forma, eternos estudantes deste papel de *ser* professor.

Assim, a formação continuada dos docentes deve ser concebida como um espaço de reconhecimento da identidade e da história de vida de cada professor, valorizando suas experiências e saberes. Promover o diálogo, a interação e a colaboração entre os professores, são fatores em comum nos autores acima citados, com vistas na construção - ou reestruturação - de uma comunidade de aprendizagem, onde possa desenvolver, de fato, uma práxis docente crítica e transformadora, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e humana. Se considerarmos a formação continuada dos educadores como a prática da subjetivação, socialização e humanização, acolhemos a relevância de dialogar sobre o desenvolvimento profissional de uma forma integral sobre o sujeito, que reconhece a individualidade dos professores, possibilita a construção coletiva do conhecimento e reitera sua essência enquanto ser humano.

No próximo capítulo, exploraremos as diretrizes da formação continuada presentes nas normativas oficiais. Abordaremos também a necessidade de recontextualização dos pacotes formativos, considerando as especificidades do contexto sociocultural em que os professores atuam.

3 AS DIRETRIZES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS NORMATIVAS OFICIAIS E A RECONTEXTUALIZAÇÃO NOS PACOTES FORMATIVOS

Com o objetivo de identificar as diretrizes presentes nas normativas oficiais quanto à formação continuada docente, bem como recontextualizar os pacotes formativos, podemos verificar que as diretrizes oficiais de formação continuada (Brasil, 1996; 2017; 2019) visam estabelecer parâmetros e orientações para que a formação dos professores não se limite à sua formação inicial, mas que aconteça ao longo de toda sua carreira profissional, buscando atender às demandas emergentes do contexto educacional. Esta diretriz deriva da Constituição Federal de 1988, onde elabora a proposta sobre a necessidade de valorizar os profissionais da educação, ressaltando a importância da formação contínua (Brasil, 1988).

A formação continuada dos docentes é organizada no contexto legislativo devido à sua importância no campo educacional. No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), que foi posteriormente consolidada e detalhada a partir da Constituição Federal, destaca explicitamente a necessidade de promover a formação continuada de forma sistemática. Esta ênfase legislativa tem como objetivo principal é garantir que os educadores estejam sempre atualizados, não apenas em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias, mas também quanto aos conhecimentos específicos de suas áreas e sobre as constantes transformações da sociedade.

Neste cenário, em tese, as normativas oficiais desempenham um papel importante ao estabelecer padrões de qualidade para esses programas de formação, levando em consideração variáveis como carga horária, conteúdo programático e as metodologias a serem empregadas. Ainda, as diretrizes se responsabilizam por especificar e orientar quais instituições estão habilitadas a oferecer formações continuadas, assegurando que esses cursos mantenham um padrão de excelência.

Quando se considera os pacotes formativos como ferramenta para as formações continuadas, percebe-se que têm premissa de adaptação ao contexto local, onde determinada instituição de ensino pública, mas na maioria das vezes, privada, propõe uma formação pedagógica dita personalizada. Para poderem ser operacionalizados, é comum que tais pacotes tenham que ser moldados às especificidades de escolas ou redes de ensino, implicando em ajustes nos conteúdos e metodologias inicialmente propostos pelas diretrizes gerais, para se adequar às realidades particulares. Esta adaptabilidade também contribui para o caminho em direção a uma integração mais efetiva entre diferentes áreas do conhecimento, resultando em uma formação continuada caracterizada pela interdisciplinaridade.

Além disso, em teoria, a tradução das diretrizes para os pacotes formativos de forma concreta pode servir como estímulo para a incorporação de inovações pedagógicas. Estratégias contemporâneas, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, podem ser integradas neste processo. Esta dinâmica, por sua vez, também pode criar um ambiente propício para a coleta de feedback dos educadores. A partir das respostas e percepções desses profissionais, torna-se viável aprimorar e refinar os programas de formação de maneira contínua e alinhada às demandas do campo educacional. Contudo, é preciso entender de que forma estes pacotes formativos estão em vigência no contexto escolar, bem como, de que forma garantem, de fato, a melhoria contínua na formação do professorado.

Serão detalhadas, a seguir, as normativas oficiais que versam sobre a formação continuada de professores, visando contextualizar a legislação vigente nesta perspectiva.

3.1 A formação continuada nas normativas oficiais: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação (1 e 2), Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Comum-Formação

A partir das questões legais exercidas até então, muito se tem debatido sobre o viés legislativo quando pensamos na formação de professores. Vamos verificar a fundo a questão da busca pelo direito à formação, uma formação de qualidade, que assegure aos educadores uma qualificação digna e de excelente qualidade. A formação continuada docente configura-se como um pilar fundamental para a construção de uma educação realmente efetiva no Brasil. Ampliar e aprofundar os conhecimentos e as práticas pedagógicas dos professores é essencial para garantir um ensino mais eficaz e transformador, capaz de atender às demandas e desafios da sociedade contemporânea.

No contexto brasileiro, a legislação educacional dedica especial atenção à formação continuada dos educadores. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um marco histórico para a formação de professores no Brasil, estabelecendo princípios fundamentais que orientaram a construção de políticas públicas e currículos de formação. Em seu artigo 206, inciso VI, reconhece a formação continuada como direito dos profissionais da educação, assegurando-lhes “condições de trabalho dignas e acesso à formação profissional” (Brasil, 1988). No entanto, ainda há muitos desafios a serem superados para garantir que todos os professores tenham acesso à formação de qualidade e que possam exercer sua profissão com dignidade e valorização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, reforça essa perspectiva ao estabelecer que a formação continuada dos professores é dever do Estado e deve ser promovida com a participação das instituições de ensino (Brasil, 1996). A referida legislação também estabelece que a formação continuada deve ser oferecida de forma permanente e articulada com a prática docente.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE), em suas diferentes versões, definem diretrizes e metas para a implementação da formação continuada docente. O PNE, por exemplo, no seu Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelece como meta 17 a “valorização dos profissionais da educação, com a implementação de políticas de formação inicial e continuada em consonância com as necessidades do país”.

Para além das diretrizes e metas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular-Formação (BNC-Formação, 2018 e 2018) também se debruçam sobre a temática da formação continuada. Em seu texto, a BNCC destaca a importância da formação continuada para a implementação da Base (Brasil, 2017). Enquanto a BNC-Formação define competências e habilidades essenciais para a formação continuada, resgatando os elementos de cunho formativo a serem adotadas pelos professores (Brasil, 2019).

No entanto, apesar da relevância atribuída à formação continuada na legislação brasileira, observa-se que sua efetivação ainda enfrenta diversos desafios. Um dos principais desafios reside na fragmentação das políticas públicas e na carência de recursos financeiros e infraestruturais. A oferta de formação continuada muitas vezes é desarticulada e não responde às necessidades específicas dos professores e das escolas. Fávero, Tonieto e Consaltér (2023) refletem sobre como a corrente é repetidamente vista no que tange o discurso das normativas versus a lógica empresarial incutida na legislação,

Entretanto, explicitar a lógica do gerencialismo na educação é uma tarefa que continua necessária, pois mudam-se os discursos e as formas de se relacionar com a sociedade de modo a convencer e ganhar apoio popular para políticas públicas educacionais e ações governamentais que prometem resolver os problemas históricos da educação brasileira. A reforma do ensino médio brasileiro, instituída pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) é um exemplo concreto, pois o discurso oficial articula de forma convincente a lógica da gestão empresarial e a lógica da formação na perspectiva neoliberal (Fávero; Tonieto; Consaltér, 2023, p. 336).

Os autores exemplificam o desafio significativo que é a influência da corrente neoliberal na educação brasileira, que tende a mercantilizar a formação continuada, abrindo brechas para a operacionalização de pacotes formativos elaborados por instituições de ensino privadas, nem

sempre com a qualidade e a pertinência necessárias. Nesse contexto, é fundamental questionar a própria legislação, que, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da formação continuada, não garante sua efetividade. É necessário fortalecer o papel do Estado na formulação e implementação de políticas públicas de formação continuada que sejam abrangentes, articuladas e de qualidade. Pagliarin, Fávero e Trevisol (2013) fomentam a pensar sobre o acompanhamento sistemático que se faz necessário sobre as metas e estratégias lançadas pelas normativas. Ainda, sugerem o questionamento dos formatos de formação continuada que estão sendo propostas e desenvolvidas. “Será mesmo uma formação? Ou uma capacitação? Quem está planejando? Sob quais intenções?” (Pagliarin; Fávero; Trevisol, 2013).

A formação continuada deve ser concebida como um processo permanente e contextualizado, que atenda às necessidades específicas dos professores e das escolas. Para tanto, é essencial investir na formação de formadores, garantindo que os profissionais que atuam na formação continuada dos professores estejam qualificados e atualizados. Também, promover a articulação entre as diferentes iniciativas de formação continuada, evitando a fragmentação e a dispersão de recursos. Incentivar a pesquisa e a produção de conhecimento sobre a formação continuada, subsidiando a formulação de políticas públicas mais eficazes. Ainda, assegurar a participação dos professores na construção e avaliação das políticas de formação continuada, garantindo que suas necessidades e demandas sejam consideradas. Ao superar os desafios e fortalecer a formação continuada docente, o Brasil estará investindo na construção de um sistema educacional mais justo, equânime e de qualidade para todos.

3.2 A recontextualização da formação continuada no caminho do empresariamento da educação

A formação continuada dos professores é um tema que ocupa posição central no debate educacional contemporâneo, especialmente à luz do crescente empresariamento da educação. Nesse contexto, torna-se imperativo compreender como ocorre a recontextualização das políticas públicas, um conceito fundamental para a análise proposta, delineado por Bernstein (1996). Seu estudo visa investigar como os sujeitos se apropriam e reinterpretam os saberes e práticas propostos diante das influências, como o empresariamento educacional.

A teoria da recontextualização, elaborada por Bernstein, descreve o processo pelo qual um discurso é traduzido e transformado em outro contexto social. A recontextualização atua como um filtro que regula a entrada de diferentes discursos no contexto da prática pedagógica. Ela não cria um discurso original, mas sim seleciona, desloca e realoca outros discursos,

inserindo-os na ordem específica da relação pedagógica, segundo Bernstein (1996). Sua tese dialoga sobre “o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social” (Mainardes; Stremel, 2010, p. 33).

No entanto, no atual cenário de empresariamento da educação, as políticas públicas tendem a ser recontextualizadas de modo a privilegiar uma visão tecnicista e instrumental da educação.

Essa concepção tem provocado intensamente a perpetuação do setor privado sobre o público, através de parcerias público-privadas não apenas no âmbito da formação continuada dos professores, mas, também, no que diz respeito à gestão das escolas, à infraestrutura e ao fornecimento de materiais didáticos (Consaltér; Bellenzier; Fávero, 2023, p. 3).

Isso implica uma ênfase na mensuração de resultados e na padronização de práticas, o que pode resultar na desvalorização do conhecimento profissional docente e na diminuição da autonomia dos professores na organização de suas atividades pedagógicas. É preciso que este olhar crítico sobre as legislações vigentes aconteça, para que a formação continuada docente não se reduza a um mero discurso, sem a efetivação do pensar sobre a prática pedagógica nos ambientes escolares.

Diante desse quadro, é necessário considerar alguns desafios relacionados à formação continuada dos professores. Dentre os desafios, podemos destacar que a recontextualização das políticas públicas pode conduzir à homogeneização das práticas pedagógicas, desconsiderando a diversidade de contextos e necessidades dos alunos. A ênfase em resultados e práticas padronizadas pode levar à desvalorização do conhecimento profissional docente e à redução da autonomia dos professores em suas práticas educacionais. Conforme Fávero, Tonieto e Consaltér (2023), “administrar a escola como se fosse uma empresa é priorizar os aspectos econômicos e financeiros ao invés do desenvolvimento social”. A formação como mercadoria, onde o empresariamento da educação pode transformar a formação continuada em um produto, comercializada por instituições privadas com fins lucrativos, muitas vezes desvinculada das necessidades reais dos professores e das escolas.

A recontextualização da formação continuada dos professores é um processo complexo que demanda uma análise crítica das políticas educacionais e de suas implicações no contexto do empresariamento da educação. Nesse sentido, é fundamental que os professores se apropriem de forma reflexiva e autônoma dessas políticas, recontextualizando-as de maneira alinhada às necessidades reais de seus alunos e de suas comunidades escolares. A valorização

do conhecimento profissional docente e o estímulo à participação ativa dos professores na construção de práticas pedagógicas significativas são elementos essenciais para garantir a qualidade da educação no contexto atual.

3.3 Caracterização da formação continuada no pacote formativo ofertado por uma instituição empresarial de educação

Na contramão de uma formação continuada consistente, destacam-se os pacotes formativos, geralmente comercializados por instituições privadas, que vendem a ideia de oferecer uma formação continuada de qualidade para os professores, baseada em propostas inovadoras e transformadoras. Partindo da análise de algumas escolas do Rio Grande do Sul, Fávero e Esquinsani (2011) observaram que os professores têm uma preferência por cursos que enfatizam aspectos meritórios em detrimento daqueles que promovem uma reflexão mais profunda de natureza teórica. Em outras palavras, alguns cursos de formação continuada para professores se desviam de seus propósitos fundamentais para atender a uma demanda comercial, utilizando a afetividade como argumento para facilitar a adaptação diária dos professores.

A formação continuada dos professores é um campo em constante evolução, especialmente no contexto da crescente influência do mercado educacional. Instituições empresariais de educação oferecem uma variedade de pacotes formativos, prometendo atualização profissional e soluções para os desafios da prática docente. No entanto, é crucial analisar criticamente como esses programas se caracterizam e quais são seus impactos na democratização e na massificação dos processos formativos.

Os pacotes formativos geralmente exibem várias características distintas. Eles tendem a concentrar-se em temas específicos, como tecnologias digitais, metodologias ativas, gestão de sala de aula, avaliação educacional, entre outros. Quanto ao formato, podem ser oferecidos em cursos online, presenciais ou híbridos, com diferentes durações e cargas horárias. Além disso, as metodologias variam, podendo incluir aulas expositivas, atividades práticas, estudos de caso, fóruns online, entre outros. Finalmente, a maioria dos pacotes formativos oferece certificação, emitindo certificados de participação ou conclusão.

Contudo, é importante observar que, conforme os autores,

Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem ao viés formativo desses cursos, os quais apresentam-se, em sua grande maioria, como eventos curtos e rápidos, como palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente (Consaltér; Fávero; Tonieto, 2019, p. 2).

Assim, este formato de formação continuada usualmente prega que considera a realidade do contexto escolar em que está inserido, no entanto, são modelos predefinidos e implementados nas realidades. O conceito de democratização da formação continuada implica na oferta de oportunidades de aprendizagem acessíveis a todos os professores, considerando suas necessidades e contextos específicos. Por outro lado, a massificação refere-se à oferta de programas padronizados e descontextualizados, que não levam em conta a diversidade da realidade educacional.

A abordagem sobre os pacotes formativos destaca que possuem acessibilidade, pois oferecem a oportunidade de acesso à formação continuada por professores de diferentes regiões e contextos. Além disso, proporcionam flexibilidade, com opções de cursos online, presenciais ou híbridos, adaptáveis a diferentes agendas e disponibilidades de tempo. Também oferecem atualização profissional, fornecendo conteúdos atualizados sobre temas relevantes para a prática docente, e certificação, reconhecendo a participação ou conclusão do curso. O que é preciso considerar é que se, de fato, a proposta do discurso se efetiva na prática formativa dos ambientes escolares.

Existem desvantagens a serem consideradas. A padronização dos conteúdos pode resultar na falta de contextualização às necessidades específicas dos professores e das escolas. Além disso, a abordagem superficial de temas complexos, sem aprofundamento teórico e prático, pode comprometer a qualidade da formação. Outra desvantagem é o enfoque comercial, que pode priorizar a venda de cursos em detrimento da qualidade da formação, além de desvalorizar o conhecimento docente, enfatizando soluções prontas e técnicas, em detrimento da autonomia e do saber profissional dos professores.

Para garantir a democratização da formação continuada, é crucial fortalecer políticas públicas que incentivem e financiem a formação dos professores. Além disso, é fundamental oferecer programas formativos contextualizados, que considerem as necessidades e os contextos específicos dos professores e das escolas. De acordo com Consaltér, Fávero e Tonieto (2019),

Uma vez envolvidos os agentes da comunidade escolar nesse processo de construção coletiva, as práticas formativas passariam a ser mais significativas, construtivas e adequadas ao contexto de cada escola, diferentemente do que acontece com os pacotes formativos comercializados nas escolas (Consaltér; Fávero; Tonieto, 2019, p. 10).

Dessa forma, a participação dos professores na construção de programas formativos é essencial, valorizando seu conhecimento e experiência. Por fim, a diversidade de metodologias de ensino deve ser explorada, proporcionando diferentes formas de aprendizagem que permitam aos professores uma experiência significativa.

Os pacotes formativos representam uma ferramenta possível para a formação continuada dos professores. No entanto, é essencial analisar criticamente suas características e seus impactos na democratização e na massificação dos processos formativos. A formação continuada deve ser concebida como um processo permanente, contextualizado e participativo, que valorize o conhecimento docente e contribua para a construção de uma educação de qualidade para todos.

A seguir, apresenta-se um programa educacional empresarial de formação de professores. A instituição escolhida é o Instituto Ayrton Senna (IAS), organização privada, sem fins lucrativos, criada em 1994. Inicialmente, entre os anos 1995 e 2012, atuou com a proposta de Educação pelo Esporte, em caráter de curso de extensão, tendo parceria com universidades em mais de dez estados brasileiros. Em 2004, a entidade adotou o regime jurídico de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), conforme estabelecido pela Lei Federal nº 9.790 de 1999. A partir desse momento, obteve a capacidade de estabelecer parcerias com as redes públicas e angariar recursos. É relevante salientar que essa mudança coincidiu com a promulgação da Lei Federal nº 11.079, também em 2004, a qual regulamenta as normas gerais para licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas (PPPs). Portanto, essa legislação acaba fundamentando e respaldando a ampliação das atividades da entidade.

O Instituto organiza suas áreas de atuação em três grandes focos: Atuação em Pesquisas, Atuação em Formação e Componentes Educacionais. No foco de Atuação em Pesquisas, em andamento desde 2015, o IAS inaugura o EDULAB21, centro de inovação que desenvolve pesquisas na área da educação, sendo seus temas de estudo atualmente: Pesquisa sobre Socioemocionais, Pesquisa sobre Criatividade e Pensamento Crítico, Pesquisa sobre o Mundo do Trabalho e Pesquisa sobre Motivação. Em todos os segmentos, são realizadas publicações abordando os resultados obtidos. Através de acordos de cooperação, o Instituto conta com um Conselho Consultivo Científico e um Conselho Consultivo Estratégico, sendo pesquisadores de instituições públicas e privadas. Possuem parcerias com centros de pesquisa através de suas

Cátedras (UNESCO, 2003; Universidade de Ghent, 2015; Insper, 2022; IEA-USP-RB, 2023). Conta, ainda, com organizações parceiras, equipe própria e pesquisadores associados.

No foco de Atuação em Formação, desenvolve a formação de educadores em larga escala, onde, em 2022, a plataforma Humane é lançada pelo Instituto. Trata-se de uma plataforma digital e gratuita, com o objetivo de formar professores em sua atuação, tanto no desenvolvimento de suas próprias competências, quanto para conceitos e temas relevantes que possam ser elaborados junto aos estudantes. De acordo com o IAS, em alguns momentos a formação era realizada pelo próprio Instituto, e por outras, apoiou formadores das próprias redes para que pudessem disseminar o conhecimento e as práticas. Na plataforma, atualmente, encontram-se os seguintes elementos: Jornada socioemocional de professores; Cursos livres (com certificação) e Biblioteca (incluindo proposta de educação integral na alfabetização, por meio de materiais como testes diagnósticos e possibilidades formativas). A sessão aborda, ainda, dois direcionamentos, sendo Sociemocional para Professores, que foca em “reflexões sobre o papel dos educadores no século 21 e a matriz de competências desenvolvida pelo Instituto para professores” e Realizando Escolhas, voltado a oferecer “a formação e os instrumentos necessários para que apoiar estudantes do Ensino Médio” (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Por fim, o Instituto apresenta, em seu *site oficial*, o eixo de Componentes Educacionais. Atualmente, os componentes educacionais são introduzidos nas escolas de maneira mais independente ou integrados em pacotes completos, com a finalidade de articular essas iniciativas às políticas públicas de educação. A implementação ocorre por meio de uma variedade de modelos complementares. Inicialmente, os programas são validados em pilotos e refinados por meio de parcerias diretas com determinadas secretarias de ensino. Além disso, algumas redes escolares que demonstraram total assimilação das propostas, recebem licenças para implementar os projetos de forma autônoma. A organização conta com parceiros implementadores. Esses parceiros são capacitados para estabelecer suas próprias parcerias com outras redes escolares (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Em termos de atendimento, pode ser observado que, em seu Relatório de Atividades do ano de 2022, publicado via *site* da Instituição em 2023, o IAS através de suas ações voltadas para a educação, atingiu cerca de duas milhões de crianças, realizou movimentos de formação que impactaram em média 200 mil educadores e está presente em 27 estados brasileiros, através de 3.400 cidades, atuando em cerca de 6.500 escolas brasileiras (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Um dos pontos importantes da atuação do IAS diz respeito ao desenvolvimento do Programa Acelera Brasil. Na sequência, será realizado o detalhamento e apresentação deste

programa, pois constitui um objeto de análise da presente dissertação. O modelo foi criado em 1997 e foi o primeiro programa do Instituto a receber aporte financeiro e tornou-se política pública para desenvolver projetos educacionais que podem ser reproduzidos. O referido programa se destina a criar uma solução, em resposta aos níveis baixos de resultados que acarretam na reprovação de alunos matriculados entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo sua faixa etária de 10 a 15 anos. Assim, seu objetivo é o ajuste deste fluxo escolar, visando cessar as causas da não aprendizagem e, também, a aceleração destes estudantes em idade/série defasadas.

A partir da participação do projeto, que pode ser chamado de um pacote formativo, a proposta do IAS é garantir que os estudantes assimilem em um nível satisfatório os conceitos de até dois anos escolares. É um formato complementar ao “Se Liga”, que se trata também de um projeto direcionado a estudantes em defasagem, contudo, em processo de alfabetização. Há a perspectiva de que os estudantes com essa necessidade participem do “Se Liga” e, posteriormente, do “Acelera Brasil”. Após este movimento, retornam às classes regulares de ensino sem distorção. O programa “Se Liga” foi criado a partir de uma necessidade, pois os estudantes que chegavam ao “Acelera Brasil” não estavam alfabetizados.

A proposta, e por isso pode-se considerar um pacote formativo, é a qualificação dos profissionais que desenvolvem as atividades diretamente com seus alunos. Além da proposta de formação continuada, o “pacote formativo conta também com o suporte necessário para a efetivação. O método utilizado fomenta estratégias de elaboração de textos, leitura, pensamento lógico e matemático de maneira interdisciplinar através da resolução de problemas. Ainda, propõe-se um modelo de gestão dos indicadores, de forma que a rede de ensino possa ter condições de analisar seus resultados, propor e orientar planos e a execução destes, de maneira estruturada à política de alfabetização da rede” (Instituto Ayrton Senna, 2024).

O Instituto Ayrton Senna possui um *site*, onde podem ser localizadas todas as informações de sua atuação, com princípios empresariais de marketing e divulgação de suas ações em larga escala. Nota-se sua conexão com empresários e profissionais de diversos setores da sociedade. Os parceiros do instituto provêm de áreas variadas, como bancos, empresas de cosméticos, telecomunicações, tecnologia e transações financeiras, entre outras. Essas parcerias refletem a crescente integração do setor privado com o público. Nos últimos anos, tem-se observado a criação de inúmeras parcerias que impulsionam o que pode ser descrito como a comercialização das instituições educacionais. Esse fenômeno começou a se manifestar de forma mais evidente na última década do século XX, coincidindo com a proliferação de iniciativas privadas para enfrentar os desafios educacionais.

Figura 3 - Quadro de parceiros do Instituto Ayrton Senna

Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2024.

De forma geral, os programas acima citados se valem da pedagogia do sucesso, garantindo a obtenção dos resultados esperados. Dessa forma, os profissionais envolvidos recebem as diretrizes a serem operacionalizadas e trabalham sob supervisão ao longo do desenvolvimento destas, a fim de garantir que estejam de acordo com o que a proposta suscita.

Conforme Caetano (2019) o terceiro setor corresponde “às instituições como fundações e institutos que operam a partir de ferramentas gerenciais e estão ligadas de alguma forma ao mercado, como bancos, instituições financeiras”, que através de suas propostas têm impacto sobre a educação pública. Tais proposições se apresentam em formato de “programas, plataformas digitais, modelos de gestão, consultorias”. A autora reflete que estes diferentes

formatos de operacionalizar a privatização da educação pública têm obtido grande adesão pelos sistemas públicos de ensino, a fim de caracterizar uma possível educação de qualidade, sob o ponto de vista dos resultados. Para este fim, a autora segue dialogando que se empregam inúmeras estratégias, como termos de cooperação e as chamadas parcerias público-privadas (PPP), já citadas na presente pesquisa como exemplo da atuação do IAS.

A privatização, a terceirização, a descentralização e a publicização são estratégias gerenciais consideradas modernizadoras presentes na proposta de Reforma do Estado para diminuir o papel do Estado perante as políticas sociais e a educação pública, que se situam no marco referencial dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, propiciando os quase-mercados (Caetano, 2019, p. 133).

Este conceito de “quase-mercados” abre as portas para que organizações adentrem os ambientes escolares públicos, onde “a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado” (Caetano, 2019, p. 133). A autora segue esclarecendo que, segundo o Relatório sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012), o envolvimento do terceiro setor, bem como, a atuação de empresas multinacionais, com relação a instituições financeiras e privadas, tem se apresentado em diferentes tipos de privatização: “a filantropia empresarial, o capitalismo social, as redes de políticas globais, as consultorias internacionais e as parcerias público-privadas” (Caetano, 2019, p. 133), chamando atenção ao impacto que estas operam quando se fala de democracia e direitos.

Neste movimento neoliberal denunciado por Caetano (2019), convém citar o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que se caracterizou como um conjunto de pesquisadores e profissionais da educação, de caráter não governamental, que desenvolve, desde 2013, ações que visam estruturar uma educação básica de qualidade. A Fundação Lemann, em parceria com organizações públicas e privadas, liderou a nova estruturação da base e vem organizando e supervisionando sua implementação. A meta, segundo a autora, consiste em orientar a política educacional brasileira a partir de uma abordagem dominante para o campo da educação. Em 2013, uma comitiva brasileira participou, em caráter oficial, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, organizado pela Universidade de Yale, nos Estados Unidos, por convite da Fundação Lemann, já delineando as diretrizes a serem seguidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Subsequente a este fato, foram realizados seminários, workshops, audiências públicas e congressos financiados por entidades privadas envolvidas no Movimento pela Base, discutindo a reforma educacional e o currículo. É relevante ressaltar a composição dos atores coletivos, tanto públicos quanto privados, que integram esse Movimento, sendo que a disposição de sujeitos neste movimento

não é igual à que se deu no início, pois estes vão trocando de cadeiras e outros são incluídos (Caetano, 2019).

Observa-se nos integrantes do MPB instituições com relação ao empresariado brasileiro, incluindo relações com outros países. Destacam-se, segundo o próprio site do movimento, instituições como o Instituto Ayrton Senna, instituição abordada como um dos objetos de pesquisa da presente dissertação, assim como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e a Fundação Roberto Marinho. O que se nota, segundo Caetano (2019), é a ligação entre estes grupos e o movimento Todos pela Educação. No MPB tem-se, ainda, segundo o próprio, membros que têm relação direta com a educação. Diversos nomes já foram ou estão atrelados a órgãos públicos, como Ministério da Educação (MEC) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), que são citados por Caetano (2019) como exemplos. O inverso também é verdadeiro, considerando que existem pessoas que faziam parte do Estado e hoje participam em iniciativas privadas, tais como Bradesco ou Santander, que financiam estas organizações prestadoras de serviço (cita-se, por exemplo, o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec). Segundo Caetano, “essas relações entre público e privado são muito tênues, quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social” (Caetano, 2019, p. 138).

Segundo D’Ávila e Lima (2020), os atores privados estão amplamente distribuídos por todo o território brasileiro e ampliam suas atividades conforme estabelecem parcerias tanto no âmbito privado, com empresas, fundações e institutos, quanto no âmbito público, colaborando com as secretarias de Educação municipais e estaduais, como exemplificado pelo Instituto Ayrton Senna. Conforme as autoras, os grupos capitalistas, dada sua função histórica e material, têm a responsabilidade de estruturar a sociedade em sua totalidade. Em decorrência disso, na era contemporânea, também se encarregam de moldar a agenda educacional do país de acordo com seus interesses de dominação.

Conforme Caetano (2019), para o MEC, a BNCC representa a principal diretriz para a capacitação de docentes, adaptação de materiais didáticos, harmonização nos processos de avaliação e será empregada para aprimorar a infraestrutura escolar, constituindo, portanto, o cerne da reestruturação do sistema educacional. Complementa apresentando que através da BNCC o governo almeja desvalorizar o sistema de ensino público, com o propósito de promover sua privatização em todas as esferas possíveis, e vem progressivamente concretizando o plano de submeter a educação formal às demandas do mercado, conforme já argumentado. A estrutura da BNCC, que estabelece metas de aprendizagem, por si só, exerceria controle sobre as avaliações em larga escala (Caetano, 2019).

A autora acima citada suscita que esta disputa entre projetos não está atrelada apenas à proposição de oferta de educação ou gestão das redes públicas, “mas no controle do conteúdo dos livros didáticos, da avaliação, dos professores e suas manifestações no cotidiano escolar” (Caetano, 2019, p. 139). Mais uma vez, o IAS se mostra como uma influência, desta vez em relação ao conteúdo educacional, de forma que também o Instituto desenvolve e oferece para escola e educadores planejamentos de aula já em consonância com a BNCC, sugerindo conteúdos que as escolas devem operacionalizar, no caso do IAS, sobre as competências socioemocionais. Hypólito (2019) vai ao encontro do que Caetano (2019) aborda, corroborando que, “o tema do currículo nacional está associado com processos de avaliação e testes padronizados e diretamente vinculado a essas políticas sedimentadas como programa de uma reforma global”.

Convém citar o movimento Todos pela Educação, cujas atividades desempenharam papel crucial na agenda educacional brasileira nos últimos anos, objetivando que a agenda nacional fosse viável a agenda global (Martins, 2016). O movimento Todos pela Educação é quem articula o Movimento pela Base, já descrito no presente texto. De acordo com Hypólito,

Este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (Hypólito, 2020, p. 194).

Mais uma vez, este movimento se dá atrelado à promessa de melhora nos índices avaliativos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Quando se objetiva a homogeneização dos currículos, pode-se considerar não contemplar a todos e por isso, configurar preconceitos, e “caminhar para um empobrecimento curricular” (Hypólito, 2020, p. 195) Hypólito segue refletindo que a terceira edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa a ser mais influenciada e controlada por grupos neoconservadores e populistas-autoritários. Quase todo o contingente ligado à academia se retirou ou foi excluído. A versão resultante, além das questões inerentes a qualquer concepção de uma base nacional, inclui conteúdos consideravelmente retrógrados e conservadores. Mesmo que indivíduos alinhados com a política neoliberal ocupassem posições no Ministério da Educação, não conseguiram conter a influência de grupos mais conservadores, como o movimento “Escola sem Partido”. O tópico relacionado a questões de gênero, por exemplo, foi completamente eliminado (Hypólito, 2020).

É importante destacar os interesses subjacentes à BNCC, uma vez que ela influencia diretamente a modificação dos currículos, dos materiais escolares e das práticas pedagógicas. Isso abre espaço para que entidades privadas de diversos tipos se envolvam na comercialização de sistemas pedagógicos e avaliativos, na oferta de propostas de apostilas, além de oferecerem formações e certificações para professores. É notável a influência que o IAS tem adquirido ao longo dos anos, no que diz respeito à formulação e implementação das políticas públicas educacionais. O instituto utiliza o renome do piloto Ayrton Senna para legitimar seu compromisso social em defesa da educação, autodeclarando-se como uma instituição apta para propor e implementar soluções eficazes para os desafios educacionais do país. A seguir, faremos a análise crítica deste pacote formativo, visando entender de que forma operam e a quem serve neste movimento neoliberal.

4 ANÁLISE DO PACOTE FORMATIVO A PARTIR DAS CATEGORIAS PROVENIENTES DA LITERATURA ACADÊMICA CRÍTICA

No presente capítulo iremos atentar-nos para a análise crítica dos pacotes formativos, a partir do referencial teórico e legislativo abordado nos capítulos anteriores. Para tanto, será realizado este olhar sob os pacotes formativos à luz das categorias escolhidas e elencaremos os desafios e possibilidades de uma formação continuada crítica, com vistas a qualificar o processo educativo.

A análise dos pacotes formativos no contexto da educação brasileira revela uma forte influência da concepção mercadológica, que se manifesta na padronização e comercialização desses programas. A mercantilização da educação transforma a formação continuada dos docentes em um produto de mercado, muitas vezes desconsiderando as necessidades específicas dos professores e das escolas. Esse fenômeno é impulsionado por políticas neoliberais que priorizam a eficiência econômica e a competição, resultando em pacotes formativos que visam atender demandas imediatas do mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Isto é o que vem desenvolvendo o Instituto Ayrton Senna, conforme Silva e Jacomini (2018, p. 934):

As ações do IAS inibiram a participação coletiva democrática na reelaboração constante dos projetos político-pedagógicos a partir da dinâmica escolar, ao centralizarem os problemas educacionais e os meios para resolvê-los na figura do diretor escolar e dos integrantes das organizações sem fins lucrativos, cujo campo de ação é voltado à educação pública.

Essa concepção mercadológica da educação perpetua uma visão instrumentalista do ensino, onde o foco recai sobre a aquisição de competências técnicas e habilidades específicas, em vez de promover uma reflexão crítica e aprofundada sobre a prática pedagógica. A formação continuada, sob essa perspectiva, torna-se um processo superficial e fragmentado, que privilegia a quantidade de certificados e cursos realizados em detrimento da qualidade e profundidade do aprendizado. Essa abordagem pode levar a uma desvalorização da profissão docente, uma vez que trata os professores como meros executores de tarefas pré-determinadas, sem considerar sua expertise, criatividade e capacidade de inovação pedagógica. Assim, a formação continuada perde seu potencial transformador, limitando-se a reproduzir e perpetuar práticas tradicionais e conservadoras.

A análise crítica dos pacotes formativos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) evidencia uma preocupação com a predominância dessa lógica mercadológica na

educação. De acordo com Peroni e Silva (2013), as bases teóricas das ações do IAS mostram uma relação estreita com as orientações de organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial. Esses organismos frequentemente promovem agendas que enfatizam a eficiência, a competitividade e o desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado, reforçando um perfil de sociabilidade alinhado com o *ethos* empresarial e o sistema capitalista.

Os organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial, têm desempenhado um papel significativo na formulação de políticas educacionais em diversos países, especialmente aqueles em desenvolvimento. Essas instituições muitas vezes promovem reformas que enfatizam a padronização, a avaliação de desempenho e a responsabilidade dos professores em termos de resultados mensuráveis. Essas reformas podem resultar em uma visão estreita da educação, focada predominantemente em resultados quantificáveis e menos na formação integral dos estudantes.

A adoção de uma lógica mercadológica na educação implica tratar a educação como um produto a ser consumido e os estudantes como clientes. Isso resulta na priorização de habilidades e conhecimentos que são diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação mais ampla e holística. Os programas formativos operacionalizados pelo IAS seguem essa lógica, e a tendência é a valorização de competências técnicas e operacionais, deixando de lado aspectos fundamentais como o desenvolvimento crítico, a cidadania ativa e a construção coletiva do conhecimento.

Uma formação continuada crítica deve transcender a lógica mercadológica, incorporando princípios de justiça social, equidade e democracia. É essencial que esses programas valorizem o protagonismo dos professores, permitindo que eles sejam co-criadores do processo educativo, em vez de meros executores de políticas e métodos predefinidos. A formação continuada deve fomentar a reflexão sobre as condições sociais, políticas e culturais que influenciam a educação, encorajando os docentes a questionar e transformar suas práticas pedagógicas.

Para que a educação cumpra seu papel transformador, é necessário que os programas de formação continuada sejam desenvolvidos com base em uma visão crítica e emancipadora. Isso envolve a construção coletiva do conhecimento, a valorização do protagonismo dos professores e a incorporação de princípios de justiça social e equidade. Somente assim será possível criar um ambiente educacional que prepare os estudantes, não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, como cidadãos críticos e ativos. Essa abordagem crítica da formação continuada e dos pacotes formativos do IAS oferece uma perspectiva necessária

para repensar a educação em termos mais amplos, indo além das demandas imediatas do mercado e focando na formação integral e humanizadora dos estudantes.

Para tanto, organizou-se o presente capítulo em três seções, a fim de dar conta do objetivo da presente investigação: “Definição das categorias de análise”, “Análise dos pacotes formativos à luz das categorias escolhidas” e “Desafios e possibilidades de uma formação continuada”. A primeira seção visa estabelecer as categorias a serem debatidas que são necessárias para compreender as diferentes abordagens e impactos dos programas de formação continuada. Ao definir e explorar as dimensões mercadológica, compulsória e espontânea, essa seção proporciona um direcionamento do olhar, fundamental para a análise posterior dos pacotes formativos. Cada categoria é examinada quanto às suas características específicas e às suas implicações no processo educativo, oferecendo uma visão abrangente das diversas perspectivas sobre o papel da formação continuada na educação, em especial, à luz dos pacotes formativos operacionalizados pelo Instituto Ayrton Senna. Quanto à segunda seção do presente capítulo, estabelecemos o cerne da investigação ao aplicar as categorias previamente definidas aos pacotes formativos, com foco nos programas oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna. As dimensões mercadológica, compulsória e espontânea são exploradas em subseções específicas, permitindo uma análise detalhada das estratégias, impactos e intenções subjacentes a cada tipo de formação continuada oferecida. Este enfoque crítico visa, não apenas identificar os pontos de cada abordagem, mas também avaliar seus impactos para uma formação docente que promova uma educação emancipadora e contextualizada. Por fim, elencamos os “Desafios e possibilidades de uma formação continuada”, a fim de compreender os obstáculos e as possibilidades dessa prática educacional. Se faz relevante com vistas a promover uma reflexão crítica sobre como melhorar a qualificação dos docentes no atual cenário brasileiro.

4.1 Definição das categorias de análise

A definição das categorias de análise para a avaliação dos pacotes formativos se faz necessária para entender as diferentes abordagens e impactos da formação continuada dos docentes no Brasil. As três concepções de análise sobre os tipos de formação continuada que se apresentam na presente dissertação são: dimensão mercadológica, compulsória e espontânea. Cada uma dessas categorias possui características específicas e consequências distintas para o processo educativo, refletindo diferentes perspectivas sobre o papel da formação continuada na qualificação dos professores e na melhoria da educação.

Na última década, houve um aumento significativo na operacionalização dos programas de formação continuada, impulsionado tanto por iniciativas governamentais quanto por organizações não governamentais e instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna. Essas iniciativas têm se espalhado por todo o Brasil, oferecendo uma variedade de pacotes formativos que buscam atender diferentes demandas e contextos educacionais. Contudo, é crucial analisar criticamente essas ofertas para garantir que realmente contribuam para uma formação docente emancipadora e contextualizada, evitando a reprodução de práticas conservadoras e limitadoras.

Portanto, a definição e análise das categorias de formação continuada – dimensão mercadológica, compulsória e espontânea – são fundamentais para entender as dinâmicas e os impactos desses programas na educação brasileira. Uma abordagem crítica e reflexiva permite identificar os desafios e possibilidades de cada modelo, promovendo uma formação continuada que realmente qualifique os professores e contribua para a transformação da prática pedagógica e da realidade educacional no país.

4.2 Análise dos pacotes formativos à luz das categorias escolhidas

A formação continuada dos professores, embora essencial para o aprimoramento da educação, enfrenta diversos desafios e críticas, especialmente quando analisada através dos pacotes formativos fornecidos por instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna (IAS). Estes pacotes foram analisados sob três principais dimensões, como comentado anteriormente: mercadológica, compulsória e espontânea. Essa análise é crucial para entender como essas diferentes abordagens influenciam a eficácia e a receptividade dos programas de formação continuada oferecidos pelo IAS.

A fim de analisar os pacotes formativos operacionalizados pelo IAS, realizou-se a coleta de informações no site do próprio instituto. Na pesquisa foram incluídas descrições dos pacotes formativos oferecidos, objetivos, metodologia, público-alvo e outros detalhes relevantes obtidos no referido site. Esta coleta de dados permitiu uma visão detalhada dos elementos que compõem os programas de formação e como eles são apresentados pela instituição.

Nos capítulos anteriores, estabelecemos um levantamento teórico com autores e estudos acadêmicos sobre formação continuada de professores, com foco nas categorias mercadológico, compulsório e espontâneo. Este levantamento teórico serviu como base para a análise, proporcionando um caminho para avaliar a aderência dos pacotes formativos do IAS às teorias e práticas discutidas na literatura acadêmica. A revisão de literatura incluiu obras que abordam

desde aspectos de mercado e compulsoriedade até a espontaneidade na adesão aos programas de formação.

Assim, os excertos coletados do site do IAS serão confrontados com a literatura estudada. Isto envolverá a identificação de convergências e divergências entre o que é proposto pelo IAS e o que é discutido nos estudos acadêmicos. Esse confronto é essencial para avaliar a coerência e a eficácia dos pacotes formativos em relação às melhores práticas e recomendações teóricas.

Para analisar a dimensão mercadológica, optou-se por investigar aspectos como marketing, público-alvo, competitividade e a promoção dos programas de formação. Evidências de estratégias de venda e diferenciais competitivos apresentados pelo IAS foram destacados. Na dimensão compulsória, foi investigado se os pacotes formativos são implementados de forma obrigatória por políticas educacionais ou exigências institucionais, incluindo parcerias com órgãos governamentais e programas mandatórios. Já na dimensão espontânea, a análise focou na voluntariedade da adesão aos pacotes, incluindo motivações intrínsecas dos professores e incentivos oferecidos.

A seguir, a pesquisa está separada em subseções específicas para dar conta de estabelecer a análise sugerida, detalhando cada uma das três dimensões. Isso permitiu organizar a estrutura e uma análise mais profunda de cada viés, proporcionando uma compreensão clara e detalhada de como os pacotes formativos do IAS se posicionam em relação às categorias mercadológico, compulsório e espontâneo.

4.2.1 Dimensão Mercadológica

O viés mercadológico na educação é caracterizado pela influência de uma lógica empresarial, onde a formação continuada dos professores é tratada como um produto a ser comercializado, como já abordamos amplamente nesta pesquisa. Este modelo é impulsionado por políticas neoliberais que promovem a privatização e a competição, resultando em pacotes formativos padronizados e distribuídos por instituições privadas. Essa abordagem pode levar à homogeneização do ensino e à desvalorização das especificidades culturais e contextuais de cada comunidade escolar.

Segundo Dale (2004), a globalização atual é distinta das formas anteriores, possibilitando uma economia global que inclui todas as nações do mundo. Essa globalização não é apenas um fenômeno econômico, mas também implica em mudanças políticas e em uma nova sociabilidade, resultante da mercantilização de todas as coisas. Isso conduz a novas formas

de governança supranacional, onde políticas educacionais são frequentemente influenciadas por interesses econômicos globais e orientações de organismos multilaterais. Ainda, podemos citar os autores Fávero, Copatti e Fochesatto (2024), que refletem sobre a globalização, seguindo as reflexões de Santos (2000):

Constitui-se como perversidade na medida em que são mantidas desigualdades, aprofundadas as distâncias entre grupos, ou que é produzida cada vez mais acumulação de riqueza nas mãos de poucos, que se apropriam dos bens culturais e naturais dos países, enquanto a grande maioria da população é condenada à pobreza e a condições precárias de vida (Fávero; Copatti; Fochesatto, 2014, p. 596).

O Instituto Ayrton Senna, objeto da presente análise, é um exemplo proeminente de uma iniciativa que opera dentro dessa lógica mercadológica. O IAS desenvolve e oferece programas formativos em todo o Brasil, trazendo supostas inovações e recursos para a educação. No entanto, essas iniciativas frequentemente priorizam a eficiência e a conformidade às exigências do mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e contextualizada.

Os pacotes formativos do IAS tendem a ser altamente padronizados, o que pode não levar em consideração as particularidades e necessidades específicas das diversas regiões e comunidades escolares do Brasil. Essa padronização pode resultar em uma educação descontextualizada e inadequada para certos grupos de estudantes. De acordo com Silva e Jacomini (2018, p. 937),

Entende-se que a bibliografia estudada sobre pesquisas referentes ao Instituto Ayrton Senna indica que em nenhuma das parcerias citadas os índices de evasão escolar, reprovação e distorção idade/série propostos pelo IAS foram alcançados e, independentemente dos resultados finais, dificilmente haveria a possibilidade de medir exatamente a influência do IAS na melhoria desses índices, já que antes das parcerias e no decorrer delas outros projetos foram desenvolvidos na educação municipal.

A ênfase na eficiência e em resultados quantificáveis, como desempenho em testes padronizados, leva a uma visão reducionista da educação. Esse enfoque ignora aspectos importantes do desenvolvimento integral dos estudantes, como habilidades socioemocionais, pensamento crítico e cidadania ativa. Ao buscar compreender a ação do IAS no meio educacional, encontramos no site da Instituição a seguinte descrição:

Temos como missão desenvolver o potencial de crianças e jovens, oferecendo a eles uma educação de qualidade e compatível com o século 21. Dessa forma, produzimos conhecimentos e atuamos em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir políticas e propor projetos educacionais inovadores. Estamos em permanente processo de inovação, continuamente investigando novos conhecimentos para responder aos desafios de um mundo em constante transformação. Nossas ações são financiadas por doações, recursos de licenciamento e por parcerias com a iniciativa privada. Considerando iniciativas voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, atuamos em 15 Estados e mais de 450 municípios, onde apoiamos a formação de cerca de 60 mil profissionais por ano e beneficiamos a educação de mais de 1,5 milhão de alunos anualmente, por meio de parcerias com secretarias de educação.

Ao analisar criticamente essa declaração (retirada do site da Instituição), é possível perceber que, embora o IAS se intitule uma instituição sem fins lucrativos, a lógica mercadológica está presente em suas operações. A dependência de doações, recursos de licenciamento e parcerias com a iniciativa privada sugere que o IAS não está completamente desvinculado das dinâmicas do mercado. Em uma primeira análise, a proposta do IAS pode parecer bastante atraente aos olhos de leigos, pois promete uma educação de qualidade e parcerias estratégicas para promover melhorias no ensino. No entanto, ao aprofundar o olhar, torna-se evidente que a lógica do mercado e a concepção da educação como mercadoria permeiam os serviços oferecidos pelo IAS. A retórica de inovação e parceria com o setor privado revela uma inserção nos mecanismos do mercado educacional, onde a educação se torna um produto a ser comercializado e os resultados são quantificados em termos de eficiência e alcance. As parcerias com empresas privadas, embora necessárias para o financiamento das iniciativas, reforçam essa lógica mercadológica.

Além disso, quando buscamos no site o apoio para uma escola, por exemplo, encontra-se o esclarecimento de que o IAS “desenvolve projetos educacionais em parceria com Estados e Municípios atuando nas escolas públicas de várias cidades do Brasil”. Sugere-se que “entre em contato diretamente com a Secretaria de Educação da sua cidade”. Esta recomendação de buscar apoio para projetos diretamente com as secretarias de educação dos estados e municípios indica um alinhamento com políticas públicas que, por sua vez, podem estar influenciadas por interesses privados. Isso pode criar uma relação de dependência que subverte a proposta inicial de uma educação pública e gratuita de qualidade, promovendo uma visão de que as soluções educacionais devem ser mediadas por instituições que operam com base em lógicas de mercado.

Assim sendo, a análise crítica dessa parte retirada do site do IAS revela que, apesar da aparente missão altruísta e inovadora, a instituição não está isenta das críticas comuns ao setor privado na educação. A dependência de financiamento privado e a parceria com empresas introduzem elementos da lógica mercadológica na formação continuada de professores e na

implementação de projetos educacionais. Isso pode comprometer a autonomia das políticas educacionais públicas e reforçar a visão da educação como um produto, em vez de um direito universal.

Pensando na lógica mercadológica, percebe-se que o Instituto Ayrton Senna possui parcerias estratégicas com diversas empresas privadas, incluindo bancos. Um exemplo claro dessa relação é a parceria com o Banco Itaú para oferecer o “Instituto Ayrton Senna Itaucard”. Este cartão de crédito promove um modelo de financiamento onde “a cada compra com o cartão Instituto Ayrton Senna Itaucard, parte do valor será destinada ao Instituto. Você não paga nada a mais por isso e ainda contribui com a educação do Brasil”. Essa estratégia de marketing não apenas promove o uso do cartão, mas também associa a marca do Instituto a uma causa nobre, o que pode incentivar consumidores a optar por este produto financeiro.

Entretanto, com um olhar mais observador, nota-se que essa parceria reforça a lógica mercadológica dentro do campo educacional. O site do IAS direciona claramente os professores e outros interessados para que entrem em contato com o Banco Itaú, indicando que a responsabilidade pela operacionalização do cartão é inteiramente do banco: “O processo de aprovação é de responsabilidade da Itaucard e leva cerca de 45 dias”. Essa comunicação sugere uma dependência significativa de instituições financeiras para viabilizar suas iniciativas, o que coloca em evidência a influência do setor privado nas operações do Instituto.

Além disso, essa parceria com o banco não só expande a base de financiamento do IAS, mas também amplia a presença e a influência do setor financeiro no campo da educação. Ao promover um cartão de crédito com a marca do Instituto, há uma integração dos interesses corporativos dentro de um contexto educacional, o que pode ser visto como uma mercantilização da educação. A educação, neste caso, se torna uma oportunidade de negócio tanto para o Instituto quanto para o banco, criando um vínculo comercial que vai além do simples financiamento de atividades educacionais.

Essa estratégia pode ser atrativa aos olhos de muitos, pois parece oferecer um benefício mútuo: o consumidor usa o cartão, o Instituto recebe uma contribuição e a educação é, supostamente, beneficiada. Contudo, essa abordagem pode ser criticada por perpetuar a visão da educação como mercadoria. A dependência de financiamento privado e a promoção de produtos financeiros dentro do setor educacional reforçam a lógica de mercado, onde a educação se torna um meio para atingir fins comerciais, em vez de ser um direito universal e público.

Estes exemplos apresentados, que incluem a linguagem utilizada nas descrições, estratégias de venda e diferenciais competitivos, demonstram que o Instituto Ayrton Senna se

utiliza da dimensão mercadológica para promover suas ações, incluindo a formação de professores através das parcerias com as secretarias de educação. Ao tratar a formação continuada dos professores como um produto de mercado, o IAS contribui fortemente para a mercantilização da educação. Este fato gera um cenário onde o acesso a uma formação de qualidade depende da capacidade de compra das instituições ou dos próprios professores, exacerbando desigualdades educacionais. A parceria do IAS com empresas e organismos internacionais viabiliza a implementação de agendas que refletem interesses privados, muitas vezes alinhados com a lógica de mercado, em vez de atender às necessidades educacionais públicas e aos princípios de justiça social.

4.2.2 Dimensão espontânea

Quando a dimensão espontânea na formação continuada dos professores é pensada, entende-se que se caracteriza por uma abordagem mais flexível e autônoma, onde os educadores têm a liberdade de escolher e participar dos programas formativos que consideram mais relevantes para sua prática e desenvolvimento profissional. Segundo Fávero, Vieira e Estormovski (2022, p. 6),

A ideia de aprendizagem contínua, além de retirar a escola de sua posição histórica de um espaço singular de formação, também dissemina discursos sobre sua ineficiência, exigindo sua atualização a fim de que sua atuação se mostre articulada às expectativas de empregabilidade futura dos estudantes.

Assim, o professor, sendo fruto de um sistema que busca formar mão de obra para atuar de acordo com os padrões estabelecidos pelos pacotes formativos, necessita desenvolver a habilidade da formação espontânea, fora do ambiente escolar. Freire (2002) sempre enfatizou a importância da autonomia e do protagonismo dos educadores no processo educativo. Ele diz que,

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 2002, p. 21).

Sob o viés do autor, os professores devem ser sujeitos ativos e críticos em sua formação, não meros receptores passivos de conhecimento imposto. A abordagem espontânea permite que os professores exerçam essa autonomia, escolhendo os programas formativos que melhor atendem às suas necessidades e interesses. Não apenas pela necessidade de formação continuada, mas também, pela fragilidade das formações de base e das que são ofertadas no ambiente escolar.

Conforme reflexões trazidas na presente dissertação, na seção 2.2, onde discutiu-se sobre a formação continuada enquanto processo espontâneo do professor, observou-se que nem todos os cursos de formação continuada priorizam a formação em si. Trouxemos o debate de Consaltér e Fávero (2020), que discutem as ideias de Fávero e Esquinsani (2011), que analisaram eventos educacionais no Rio Grande do Sul e identificaram uma ênfase excessiva no aspecto mercadológico da formação continuada de professores, acompanhado de um “esvaziamento da teoria como suporte epistemológico” (Consaltér; Fávero, 2020, p. 129). Eles constataram que muitos professores tendem a preferir cursos que apelam mais para o lado emocional, em vez daqueles que incentivam uma reflexão teórica mais profunda. Em outras palavras, alguns cursos de formação continuada desviam-se de seu propósito inicial para atender a uma demanda mercantil, utilizando a afetividade como um argumento para se integrar ao cotidiano dos professores.

Ao analisar a oferta de cursos livres ofertados pelo Instituto Ayrton Senna frente ao referencial teórico abordado na seção 2.2, deparamo-nos com cursos frágeis, rasos e sem o fomento do pensamento crítico sobre os temas abordados. Um exemplo claro é o curso “Competências Socioemocionais na Escola”. Embora apresente diversos conteúdos sobre o tema, o curso carece de interação significativa com os professores, não considera o contexto educacional específico de cada participante e não propõe ações práticas que possam efetivamente impactar o cotidiano escolar do docente. Além disso, não há um processo avaliativo robusto que promova o diálogo e a reflexão, elementos essenciais para a certificação de um professor de maneira válida e significativa.

O caráter superficial desses cursos é ainda mais evidente quando se observa a discrepância entre a carga horária declarada e o tempo real necessário para a conclusão. Por exemplo, o curso que menciona uma carga horária de 4 horas e 20 minutos pode ser realizado em poucos minutos, sem qualquer aprofundamento ou engajamento significativo. Essa superficialidade compromete a qualidade da formação oferecida e levanta sérias dúvidas sobre a eficácia desses cursos em promover um desenvolvimento profissional genuíno entre os professores.

Ademais, é preocupante a responsabilidade de certificar amplamente os docentes sem uma garantia mínima de que o curso realmente contribui para a formação contínua desse profissional. Certificados obtidos através de cursos tão superficiais podem se tornar meros itens decorativos no currículo dos professores, sem qualquer aplicabilidade prática no cotidiano escolar. Isso vai contra os princípios de uma formação continuada robusta, que deveria promover a reflexão crítica, o desenvolvimento de novas competências e a melhoria efetiva das práticas pedagógicas.

A abordagem adotada pelo Instituto Ayrton Senna nos cursos livres sugere uma tendência mercadológica que prioriza a quantidade de certificados emitidos sobre a qualidade da formação oferecida. Em vez de promover uma educação emancipadora, conforme defendido por Paulo Freire, esses cursos parecem atender a uma lógica de mercado, onde a educação é tratada como mercadoria. Esse enfoque mercantilista não apenas desvaloriza o processo de formação continuada, mas também compromete a capacidade dos professores de se tornarem agentes de transformação em suas comunidades escolares.

Figura 4 - Certificado de curso livre “Competências Socioemocionais na Escola”



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2024.

Freire (2002) dialoga, neste sentido, que a educação deve ser um processo de diálogo e reflexão, onde os educadores são co-criadores do conhecimento. No contexto da formação continuada, isso significa que os professores devem ter a liberdade de identificar suas áreas de

interesse e necessidade, e buscar ativamente as oportunidades de aprendizagem que consideram mais relevantes e significativas.

Embora o viés espontâneo promova a autonomia e a agência dos professores, a efetividade dessa abordagem pode ser limitada por alguns fatores. Muitos professores podem não ter acesso aos recursos financeiros necessários para participar de programas formativos de qualidade. Isso pode criar desigualdades, onde apenas aqueles com mais recursos podem se beneficiar plenamente dessa abordagem.

A carga de trabalho dos professores frequentemente deixa pouco tempo para a formação continuada. Sem tempo suficiente, mesmo os professores mais motivados podem encontrar dificuldades para se engajar em oportunidades de desenvolvimento profissional. A ausência de apoio institucional pode dificultar o acesso a programas formativos. Instituições educativas devem criar condições que facilitem a participação dos professores em programas de formação, oferecendo, por exemplo, horários flexíveis, incentivos e reconhecimento formal dos esforços de desenvolvimento profissional.

Freire (2002) também destacava a importância do apoio coletivo e da solidariedade no processo educativo. O educador destaca que,

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, *existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos (Freire, 2002, p. 27).

A formação continuada dos professores não deve ser uma responsabilidade individual, mas um esforço coletivo apoiado por políticas públicas e pela comunidade escolar. As instituições educacionais devem criar ambientes que incentivem a colaboração e o compartilhamento de experiências entre os professores, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua e mútua.

O viés espontâneo na formação continuada dos professores, ao promover a autonomia e a iniciativa dos educadores, está alinhado com os princípios freireanos de educação emancipadora e crítica. No entanto, para que essa abordagem seja efetiva, é essencial garantir que todos os professores tenham acesso aos recursos, tempo e apoio institucional necessários para se engajar em oportunidades formativas de qualidade.

Além desses vieses, é crucial considerar o impacto dos pacotes formativos na democratização e na massificação da formação continuada. Embora o Instituto Ayrton Senna alcance um grande número de educadores e escolas, a padronização dos conteúdos oferecidos

resulta na descontextualização das práticas formativas, não atendendo às especificidades de cada contexto educacional. A formação continuada deve ser um processo participativo e contextualizado, que valorize o conhecimento e a experiência dos professores, algo que os pacotes formativos padronizados não conseguem proporcionar.

Por fim, é importante refletir sobre o papel das políticas públicas na formação continuada dos professores. Para garantir uma formação adequada, é necessário fortalecer políticas que incentivem e financiem programas formativos contextualizados, que considerem as necessidades específicas dos educadores e das escolas, sem que estas se tornem apenas “brechas” para o ingresso de Instituições que mercantilizam este fim. A participação ativa dos professores na construção desses programas é essencial para que a formação continuada seja significativa e contribua para a construção de uma educação humanizada. Os pacotes formativos do Instituto Ayrton Senna, embora acessíveis e amplamente disseminados, precisam ser criticamente avaliados e complementados por políticas públicas que promovam uma formação continuada mais contextualizada e participativa.

4.2.3 Dimensão compulsória

A dimensão compulsória na formação continuada refere-se à imposição de programas de treinamento aos professores pelas secretarias de educação/escolas, formação esta prevista em lei, como já discutido anteriormente nesta pesquisa. Essa abordagem é caracterizada pela centralização e padronização, onde os cursos e treinamentos são determinados por autoridades educacionais, oferecendo pouca ou nenhuma flexibilidade aos educadores. Conforme Nóvoa (2022), embora a intenção por trás da formação compulsória possa ser de garantir uma formação mínima e uniforme para todos os professores, essa prática gera impasses significativos para a efetiva formação continuada docente.

A obrigatoriedade pode gerar resistência e desmotivação entre os professores. Uma vez que os educadores não se veem como parte ativa na escolha e na construção de seu próprio desenvolvimento profissional, é provável que eles se sintam desvalorizados e desmotivados. De acordo com Silva e Jacomini (2018), o Instituto Ayrton Senna “usa mecanismos gerenciais, via protocolos de controle dos resultados, consultorias de formação dos gestores escolares e docentes e acompanhamento do processo de ensino e avaliação”. Nesse sentido, o programa padronizado ofertado pela instituição não aborda efetivamente as necessidades e desafios específicos enfrentados no cotidiano escolar. Cada escola e cada turma possui suas

particularidades, e uma formação que não considera estas questões tende a não se mostrar eficaz.

A falta de flexibilidade na formação compulsória impede que os professores escolham temas e metodologias que melhor se adaptem às suas necessidades e contextos de ensino. Isso resulta em uma formação que não contribui para o aprimoramento real das práticas pedagógicas. Segundo Charlot (2020), a educação é a forma pela qual a subjetivação, a socialização e a humanização dos professores se tornam possíveis caminhos. A formação dos professores deve ser um processo contínuo de construção de sentido, onde os educadores são sujeitos ativos no desenvolvimento de seu conhecimento e prática pedagógica, no ofício de ser professor. A formação deve estar enraizada no contexto específico dos sujeitos envolvidos, levando em consideração as realidades e desafios concretos que eles enfrentam. Sendo assim, pacotes como os operacionalizados pelo IAS dificilmente permitem que a formação seja relevante e aplicável no cotidiano escolar.

Considerando a atuação do Instituto Ayrton Senna no processo de formação compulsória dos professores, observamos que a instituição se apresenta como parceira na elaboração de políticas públicas, visando a suposta melhoria da educação. No site do IAS, é possível encontrar informações que destacam seu objetivo de colaborar com gestores públicos na construção de projetos educacionais inovadores. No entanto, essa colaboração frequentemente se traduz em programas de formação rígidos que não atendem às necessidades específicas dos contextos escolares locais. Essa padronização, aliada à falta de participação ativa dos professores no processo de escolha e desenvolvimento dos programas de formação, compromete a eficácia dessas iniciativas, reforçando a crítica de que a formação compulsória, tal como promovida pelo Instituto Ayrton Senna, não alcança os resultados desejados em termos de desenvolvimento profissional e melhoria da prática pedagógica. Podemos analisar o objetivo das propostas educacionais do Instituto Ayrton Senna a partir do seguinte recorte extraído do site (2024):

Com o objetivo de garantir um avanço significativo no campo da educação, o Instituto Ayrton Senna atua por meio de ações de advocacy e mobilização em diversas frentes. Por meio destes eixos de atuação, buscamos não apenas informar e sensibilizar, mas também influenciar positivamente a formulação de políticas baseadas em evidências científicas.

Dialogando com Benincá, autor fundamental para este estudo, “o método da práxis pedagógica é um método de autoformação e de trabalho coletivo, não se confundindo com a experiência cotidiana que produz o conhecimento espontâneo” (Benincá, 2002, p. 200). Quando

consideramos um modelo de formação imposto ao ambiente escolar, por autoridades educacionais, é crucial que esse processo formativo conduza à práxis pedagógica, e não se reduza a cursos com estruturas inflexíveis. Os professores não devem ser tratados como “tábulas rasas”, prontos para receber conceitos sem reflexão crítica. A formação de professores deve ser um processo dinâmico e interativo, promovendo a autoformação e a colaboração entre educadores, em vez de apenas transmitir conteúdos de maneira passiva.

A questão central é: como o Instituto Ayrton Senna pode efetivar um processo formativo compulsório sem considerar as especificidades de cada região? As necessidades de uma escola no interior do estado do Rio Grande do Sul são diferentes das de uma localizada no Amapá. Mesmo dentro de uma mesma cidade, podem existir realidades escolares distintas, apesar da proximidade geográfica. Portanto, não basta apoiar as ações formativas em pacotes pré-estabelecidos para atender às exigências legais quanto à formação de professores. O objetivo deve ser muito mais abrangente do que simplesmente cumprir a lei; deve-se promover um espaço de formação conjunta que gere benefícios reais para os educadores e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino e da aprendizagem em cada contexto educacional específico.

O site do Instituto Ayrton Senna exemplifica esse engessamento nas propostas de formação, demonstrando que são concebidas por profissionais específicos sem consultar as reais necessidades dos docentes que atuam em diferentes contextos. Essa abordagem desconsidera a importância de adaptar os programas de formação às particularidades de cada escola e comunidade.

Na frente de disseminação do conhecimento, compartilhamos evidências científicas produzidas pelo eduLab21 de maneira acessível e compreensível para gestores públicos e tomadores de decisão, contribuindo assim para a construção de um debate informado e embasado sobre educação.

Assim, as propostas formativas voltam-se aos “gestores públicos e tomadores de decisão”, o que evidencia que o professorado não é o público-alvo das ações promovidas pelo IAS. É essencial que a formação incentive os professores a refletirem criticamente sobre suas práticas e as condições sociais, políticas e culturais que influenciam a educação. Isso contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente e transformadora. Segundo os autores Fávero, Copatti e Fochesatto (2024, p. 604),

Cabe a todos nós, professores-pesquisadores implicados e envolvidos com a educação escolar pública, propor tais provocações no sentido da resistência a tais modelos e de pensar em estratégias que (re)signifiquem a docência, a formação e a própria dimensão cidadã do trabalho docente. Somente a partir de processos dialógicos, abertos e voltados a analisar as ações provocadas pela racionalidade neoliberal, via atuação de organismos internacionais e grupos ligados ao grande capital, torna-se possível pensar e colocar em prática processos de resistência.

Os professores devem ser vistos como co-construtores do conhecimento, com autonomia para escolher e desenvolver os temas e métodos de formação que mais lhes interessam e beneficiam suas práticas. Uma abordagem mais flexível e participativa na formação continuada dos professores pode contribuir significativamente para uma educação eficiente. Ao reconhecer e valorizar o protagonismo dos educadores, proporcionando-lhes autonomia e apoio contínuo, é possível promover um desenvolvimento profissional que realmente responda às necessidades e desafios do cotidiano escolar.

Essa perspectiva, alinhada com as ideias de Charlot (2020; 2006), pode transformar a formação continuada em um processo mais efetivo, motivador e significativo para os professores. Embora a intenção possa ser a de garantir uma formação mínima e uniforme para todos os professores, a compulsoriedade pode gerar resistência e desmotivação entre os educadores por não ser contextualizada com suas realidades, além de não abordar efetivamente as necessidades e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

4.3 Desafios e possibilidades de uma formação continuada

A partir das colocações das dimensões citadas na seção anterior, propõe-se pensarmos em desafios e possibilidades da formação continuada de professores, a partir da análise dos pacotes formativos ofertados pelo Instituto Ayrton Senna frente a literatura estudada. Para tanto, subdividimos este momento em cinco seções: Dimensão da qualidade; do financiamento; da interdisciplinaridade na Formação; da coletividade formativa e pública e democrática da formação; que se encontram a seguir.

4.3.1 Dimensão da qualidade

A qualidade da educação é uma dimensão central nos debates sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas. Segundo Charlot (2021), o conceito de qualidade na educação é ambíguo e multifacetado, englobando diferentes perspectivas e critérios que variam de acordo com o contexto e os interesses dos atores envolvidos. Charlot argumenta que a noção

de “qualidade” foi moldada por objetivos econômicos e políticos, o que leva a uma visão reducionista e tecnocrática da educação. O autor dialoga neste sentido, dizendo que:

Na década de 80, falava-se do conhecimento como um “recurso” para a economia; vinte anos mais tarde, fala-se de uma economia cujo “motor” é o conhecimento: a lógica econômica e com ela a lógica da concorrência apoderou-se da questão da educação. Portanto, não é de se admirar que o tema da qualidade da educação esteja tão fortemente ligado às comparações internacionais: em verdade, o objetivo fundamental não é o de melhorar a própria educação, mas o de ficar entre os melhores na competição econômica (Charlot, 2021, p. 5).

Essa perspectiva se reflete nos pacotes formativos oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna, que evidenciam a priorização da eficiência, a padronização e a mensuração de resultados através de indicadores quantitativos. O site da IAS enfatiza que a instituição defende esta perspectiva, ao colocar como proposta de trabalho o que segue:

Impactar estudantes de todo o Brasil por meio da educação integral é nosso compromisso. A educação integral visa desenvolver plenamente crianças e jovens, incluindo competências socioemocionais, híbridas e volitivas, para prepará-los para um futuro autônomo e próspero, contribuindo para um mundo mais justo e sustentável.

Os pacotes formativos do Instituto Ayrton Senna são desenhados com o intuito de promover a melhoria do desempenho escolar e dão a sensação de promover a redução das desigualdades educacionais. Ao falar do programa “Se Liga”, o Instituto anuncia seus indicadores, dizendo “Além de atingir índices de alfabetização que chegam a 95%, a proposta promove o vínculo afetivo e valoriza o acolhimento entre professor e aluno, indispensável para a aprendizagem”. No entanto, ao focarem principalmente em resultados mensuráveis e em intervenções técnicas, esses programas podem negligenciar aspectos fundamentais da educação de qualidade conforme discutido por Charlot.

Primeiramente, Charlot (2021) destaca que a educação é um fenômeno complexo, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas e sociais. O autor enfatiza que a proposta de entender o conceito de qualidade de educação engloba diversos fatores. Se observarmos o contexto histórico, pode-se entender que “O objetivo primeiro dessa política não é melhorar a educação por interesse pela própria educação, é produzir o máximo de resultados educacionais economicamente úteis na concorrência internacional” (Charlot, 2021, p. 10).

Os pacotes formativos do Instituto Ayrton Senna tendem a simplificar essa complexidade ao concentrar-se em metodologias que priorizam habilidades específicas e o desempenho acadêmico, deixando de lado, em sutis palavras, a formação integral do estudante.

Outro ponto de crítica é a padronização das práticas pedagógicas. Charlot aponta que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à contextualização e à adequação das práticas educacionais às necessidades e características dos estudantes. Os pacotes formativos, ao promoverem abordagens uniformizadas, podem não atender às especificidades locais e culturais, limitando a eficácia e a relevância do processo educativo.

Além disso, a ênfase nos resultados de curto prazo, comum nos pacotes formativos, pode comprometer o desenvolvimento de competências e habilidades mais amplas e duradouras. Charlot (2021) nos faz refletir que a verdadeira qualidade da educação envolve processos contínuos de aprendizado e desenvolvimento, que vão além dos índices de desempenho escolar e que precisamos estruturar critérios para avaliar esta qualidade:

Afinal, a questão básica é: quem avalia quem, onde, quando, como, por que e para quê? Atrás dessa pergunta aparentemente técnica, encontram-se questões filosóficas e políticas fundamentais: qual educação, para formar qual tipo de ser humano, em qual sociedade, para qual mundo, qual vida, qual futuro? (Charlot, 2021, p. 15).

Charlot também ressalta a importância dos aspectos socioemocionais na formação educacional. Programas que se concentram exclusivamente em resultados acadêmicos podem subestimar a relevância de competências socioemocionais, essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. A qualidade da educação não deve ser reduzida a métricas de desempenho, mas deve incluir uma compreensão abrangente que valorize a diversidade, a contextualização e o desenvolvimento integral dos estudantes.

4.3.2 Dimensão do financiamento

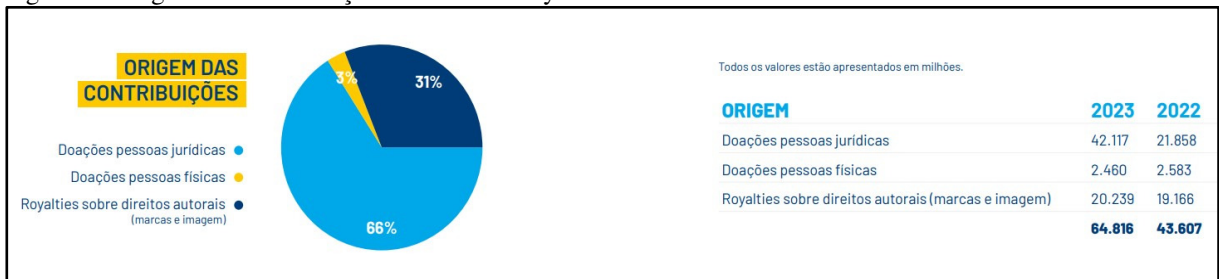
A formação continuada dos professores é indiscutível para garantir práticas de ensino e de aprendizagem efetivas, mas enfrenta diversos desafios, também, no contexto das políticas públicas e da legislação brasileira. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de adequar os programas de formação às reais necessidades dos docentes, considerando as especificidades de cada região e contexto escolar. As políticas públicas estabelecem diretrizes amplas que não correspondem às demandas locais, o que dificulta a efetividade dos programas de formação. Pensando na abordagem do Instituto Ayrton Senna frente ao processo formativo docente, podemos dialogar com os autores Silva e Jacomini (2018), quando reiteram que,

O contexto dessas ações é de precarização do ensino público, com corte de recursos, parcerias público-privadas que desconsideram a realização da gestão democrática, introdução de valores do mercado nas escolas, como a meritocracia, a competitividade entre as escolas e entre os alunos, e inserção de discursos neoliberais minimizando o efeito negativo da falta de recursos sobre a educação pública (Silva; Jacomini, 2018, p. 935).

Silva e Jacomini (2018) criticam a formação continuada promovida pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), apontando que o contexto dessas ações é caracterizado pela precarização do ensino público e pela introdução de valores de mercado nas escolas. A parceria entre o IAS e as redes públicas de ensino muitas vezes desconsidera a gestão democrática e insere discursos neoliberais que minimizam os efeitos negativos da falta de recursos sobre a educação pública. Isso é particularmente problemático quando se considera que a formação continuada deveria promover uma reflexão profunda e contínua sobre a prática docente, algo que é difícil de alcançar com programas de baixa qualidade ou de curta duração.

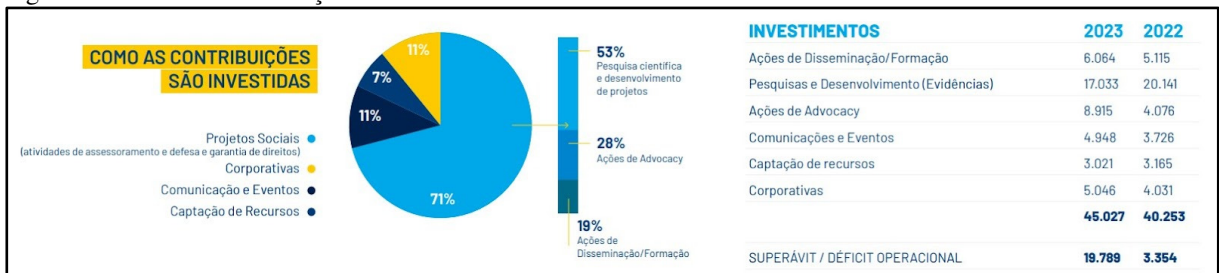
Ao analisar o Relatório de Atividades de 2023, disponibilizado pelo IAS no site da instituição, podemos verificar a origem e distribuição da receita que é utilizada para manter o seu funcionamento. Ocorre que ambas são informações rasas, onde não há aprofundamento de onde as arrecadações vieram, tampouco, em quais projetos especificamente foram empenhadas.

Figura 5 - Origem das contribuições ao Instituto Ayrton Senna



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2024.

Figura 6 - Como as contribuições são investidas?



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2024.

Desta forma, podemos concluir que não há clareza da origem da receita arrecadada e também do seu destino. Esta questão pode mascarar processos de organização de

financiamento, de recursos públicos, fomentando, mais uma vez, a fragilidade das políticas públicas que dão abertura para a instalação de modelos de formação continuada sensíveis, como os pacotes formativos.

De acordo com Dale (2004, p. 1), a globalização tem um impacto significativo nas políticas educacionais, promovendo uma “agenda globalmente estruturada para a educação” que muitas vezes não leva em conta as especificidades locais. Esse fenômeno pode ser observado na maneira como os programas de formação continuada são implementados no Brasil. A legislação brasileira, como o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece a formação dos professores como uma prioridade, mas os recursos destinados a essa área são frequentemente insuficientes. Isso reflete uma desconexão entre as diretrizes políticas globais e as necessidades locais específicas.

A influência do mercado na formação continuada é um desafio significativo. O IAS, frequentemente, oferece pacotes formativos que se concentram em soluções prontas e técnicas, sem um aprofundamento teórico necessário para a reflexão crítica. Silva e Jacomini (2018) ressaltam que esses pacotes, ao atenderem demandas comerciais, podem desvalorizar o conhecimento docente e promover uma visão reducionista da educação, priorizando a adaptação rápida em detrimento de uma formação mais profunda e contextualizada.

É necessário entender que os recursos não devem apenas ser suficientes em quantidade, mas também devem ser alocados de maneira a promover uma formação continuada que realmente atenda às necessidades dos professores e das escolas. Isso implica em uma abordagem mais contextualizada e democrática, que leve em conta as especificidades locais e evite a imposição de modelos padronizados que podem não ser adequados para todos os contextos.

Portanto, entende-se que as políticas públicas e as parcerias com o IAS precisam ser reavaliadas para garantir que a formação continuada dos professores contribua efetivamente para a melhoria da qualidade da educação, compreendendo esta qualidade a partir do conceito abordado por Charlot (2021). Isso requer um compromisso com o financiamento adequado e uma abordagem que valorize o conhecimento e a experiência dos professores, promovendo uma formação continuada que seja tanto teórica quanto prática, e que esteja alinhada com as realidades dos contextos escolares.

4.3.3 Dimensão da interdisciplinaridade na Formação

A dimensão da interdisciplinaridade na formação continuada dos professores é essencial para enfrentar os desafios complexos do ambiente escolar contemporâneo. A perspectiva interdisciplinar permite uma abordagem global da educação, que inclui não apenas aspectos técnicos e metodológicos, mas também questões socioemocionais, éticas e culturais.

De acordo com Fávero e Consaltér (2018), o conceito de interdisciplinaridade é comumente confundido no âmbito educacional e este equívoco pode acarretar em “uma grande implicação epistemológica acerca de sua interpretação e compreensão” (Fávero; Consaltér, 2018, p. 61). Os autores seguem explicando que “falar de práticas interdisciplinares na formação continuada de professores requer a necessidade de compreender a interdisciplinaridade em seus fundamentos, com a intenção de analisá-la a partir dos seus elementos constitutivos”. Embasados em Pombo (2004), refletem que a interdisciplinaridade não anula as formas de poder que todo o saber disciplinar comporta. Ela exige sim a disponibilidade para partilhar esse saber, de modo a torná-lo discursivo e acessível, à compreensão de outros” (Fávero; Consaltér, 2018, p .61).

Assim sendo, a interdisciplinaridade na formação continuada deve ser promovida por meio de políticas públicas que incentivem programas formativos integrados. Esses programas devem proporcionar aos professores uma visão ampla e contextualizada do ensino, capacitando-os a lidar com a diversidade de situações que encontram em suas práticas diárias.

Além disso, a interdisciplinaridade fomenta a colaboração entre docentes de diferentes disciplinas, promovendo uma cultura de colegialidade e apoio mútuo. Essa abordagem contribui significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas, pois permite que os professores compartilhem experiências e desenvolvam estratégias conjuntas para a resolução de problemas educacionais. Fávero e Consaltér dialogam neste sentido (2018, p. 61):

Promover o debate interdisciplinar tem saldo positivo, pois, conforme apontado ao longo do estudo, a maioria dos equívocos acerca da interdisciplinaridade presentes nesses processos formativos ratificam-se pela insistente busca por uma definição do conceito de interdisciplinaridade. Debater esta temática nos ambientes escolares e em momentos formativos a partir de sólidos pilares teóricos pode ser o caminho credenciado a possibilitar uma autorreflexão sobre os próprios olhares que os professores têm constituído a respeito do trabalho interdisciplinar, e, com isso, compreender os pressupostos imprescindíveis para qualquer cooperação interdisciplinar.

A formação continuada deve ser concebida como uma prática democrática, onde os professores têm voz e poder de decisão sobre os conteúdos e metodologias a serem utilizados.

Essa abordagem democratiza a formação continuada, tornando-a mais relevante e eficaz, pois está diretamente conectada às necessidades e realidades dos professores. A interdisciplinaridade, nesse contexto, é uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, pois promove a integração de diferentes perspectivas e saberes, valorizando a diversidade cultural e social presente nas escolas. Ainda, quando empregada no caráter de formação continuada, também deve incluir uma perspectiva crítica, que incentive os professores a questionar e refletir sobre suas práticas e os contextos em que atuam.

4.3.4 Dimensão da coletividade formativa

A dimensão da coletividade formativa é um aspecto relevante para a efetividade da formação continuada dos professores. Essa perspectiva enfatiza a importância de espaços coletivos, da colegialidade, do fortalecimento dos sindicatos e da realização de concursos públicos para a construção de um ambiente educacional mais colaborativo e democrático.

A formação continuada não deve ser um processo isolado, mas sim um esforço coletivo que envolva a participação ativa dos docentes. Espaços coletivos de formação permitem que os professores compartilhem experiências, discutam desafios comuns e busquem soluções colaborativas. Esses espaços promovem a colegialidade, fortalecendo os laços profissionais e criando uma rede de apoio mútuo. Como apontam Masschelein e Simons na obra *“Em defesa da Escola Pública”* (2014, p. 51-52),

O significado político, democrático, da educação não se encontra no fato de que ela transmite certas competências cívicas pré-definidas ou um conhecimento da política. O significado político da educação está na “libertação” do mundo (ou das coisas e práticas) de tal maneira que o indivíduo (como um cidadão) se sinta envolvido no bem comum. Isso implica que se seja receptivo tanto à obrigação de cuidado que vem com esse envolvimento quanto à liberdade que ele implica.

Conforme os autores, a escola deve ser um espaço público onde a formação se dá por meio da interação e do diálogo entre os professores, fortalecendo a prática educativa através da troca de saberes e da construção conjunta de conhecimento. Ademais, o fortalecimento dos sindicatos é fundamental para a defesa de uma formação continuada de qualidade. Os sindicatos desempenham um papel importante na representação dos interesses dos professores, lutando por melhores condições de trabalho, salários justos e políticas de formação continuada que realmente atendam às necessidades dos docentes.

Em sua tese de doutorado, Vieira (2009) destaca a contribuição significativa dos sindicatos para uma transformação na cultura política da profissionalização docente, equiparando-a à luta por outros direitos e superando a visão idealizada da professora como uma sacerdotisa ou cuidadora movida por sua vocação para servir aos outros. Essa identidade “maternal” associada ao ato de ensinar assume uma nova dimensão, formando uma nova identidade para a professora. Como espaço coletivo, o sindicato atua na construção identitária do sujeito. Ainda, Nóvoa defende que os professores precisam tomar os espaços públicos, a fim de que possam ser ouvidos e que as discussões levem a mudança. “O ‘novo’ espaço público da educação solicita os docentes para uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais” (Nóvoa, 2008, p. 229).

Desta forma, a participação ativa dos professores nas decisões sobre sua formação é essencial para que ela seja eficaz e relevante. Os sindicatos podem atuar como mediadores entre os professores e as autoridades educacionais, garantindo que as vozes dos docentes sejam ouvidas e consideradas na elaboração e implementação de políticas públicas.

A realização de concursos públicos também é um elemento importante na dimensão da coletividade formativa. Concursos públicos transparentes e justos garantem a contratação de professores qualificados e comprometidos com a educação pública. Eles promovem a meritocracia baseada no conhecimento e na competência, em vez de práticas de contratação que possam ser influenciadas por interesses políticos ou econômicos. Isso contribui para a criação de um corpo docente coeso e dedicado, capaz de participar ativamente dos processos formativos coletivos.

Para fundamentar essas ideias, é importante relembrar a visão de Dale (2004) sobre a globalização e a educação. Ele argumenta que as políticas educacionais globais muitas vezes desconsideram as especificidades locais, promovendo uma agenda que não atende às reais necessidades das comunidades escolares. Portanto, a coletividade formativa deve ser um esforço que leve em conta as particularidades de cada contexto educacional, promovendo uma formação que seja relevante e contextualizada.

O Instituto Ayrton Senna traz no seu discurso a preocupação com a problemática da saúde emocional, por exemplo, e propõe alguns diálogos coletivos, dizendo que “A partir de pesquisas, teóricas e empíricas, realizadas pelo eduLab21, o Laboratório de Ciência para Educação do Instituto Ayrton Senna, foi possível identificar um conjunto de competências mais relevantes para o fazer docente”. Contudo, não há propostas no site quanto ao sindicato ou o fortalecimento da coletividade formativa.

Esta dimensão também envolve a criação de políticas públicas que incentivem a colaboração e a participação dos professores. Isso inclui a oferta de programas de formação continuada que valorizem a diversidade de experiências e conhecimentos dos docentes, promovendo a equidade e a inclusão. Políticas que incentivem a criação de comunidades de aprendizagem profissional, onde os professores possam trabalhar juntos para melhorar suas práticas, são essenciais para o sucesso da formação continuada. Finalmente, a avaliação dos programas de formação continuada deve ser um processo colaborativo, onde os professores participem ativamente na construção e na implementação dos mecanismos de avaliação. Isso garante que a formação continuada seja um processo dinâmico e adaptativo, capaz de responder às necessidades e aos desafios dos professores.

4.3.5 Dimensão pública e democrática da formação

Quando falamos da dimensão pública e democrática na formação de professores, percebe-se que a legislação brasileira oferece possibilidades importantes para a formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, estabelecem a formação continuada como um direito dos professores e um dever do Estado. Essas diretrizes criam uma base legal para a implementação de políticas que possam garantir programas formativos de qualidade e acessíveis a todos os docentes. Contudo, essas diretrizes demonstram-se frágeis ao permitir que os avanços neoliberais se impregnem no âmbito escolar.

Políticas públicas devem garantir que todos os professores tenham acesso a programas de formação continuada que considerem suas necessidades específicas e os contextos nos quais atuam. Isso implica na elaboração de programas formativos que não sejam padronizados, mas que valorizem a diversidade e promovam a equidade na educação. A integração das políticas públicas com a realidade escolar é fundamental para o sucesso da formação continuada. Isso exige uma maior participação dos professores na construção dos programas formativos, valorizando suas experiências e conhecimentos.

Masschelein e Simons (2012, p. 120), destacam que “A escola consiste em expropriação, desprivatização e dessacralização, e, portanto, na radical – ousamos até dizer na potencialmente revolucionária – oportunidade de renovar o mundo”. Assim, evidencia-se a importância de uma escola que funcione como um espaço público, onde a formação continuada dos professores deve ser um esforço coletivo. Eles argumentam que a escola pública deve ser um lugar onde a liberdade de ensino e a responsabilidade social se encontram, promovendo uma formação que

não se restrinja a aspectos técnicos, mas que inclua uma reflexão crítica e emancipatória sobre a prática educativa.

Podemos criticar o caráter democrático e público dos pacotes ofertados pelo Instituto Ayrton Senna pois, ao serem acordados entre secretarias de educação, perdem o viés democrático uma vez que são impostos às escolas. De que forma podemos produzir a democracia e exaltar o bem público se constantemente as formações continuadas são pensadas a partir de uma empresa privada?

Segundo Laval e Vergne (2023, p. 15), “[...] a questão escolar é uma questão política que concerne à organização do conjunto da sociedade, que afeta a divisão do trabalho, a distribuição da riqueza, a relação entre as gerações e os sexos, a distribuição de grupos e etnias no espaço”. Assim, sugerem que a formação continuada deve ser concebida como uma prática democrática, onde os professores têm voz e poder de decisão sobre os conteúdos e metodologias a serem utilizados. Essa abordagem democratiza a formação continuada, tornando-a mais relevante e eficaz, pois está diretamente conectada às necessidades e realidades dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores no Brasil enfrenta uma série de desafios estruturais e culturais que precisam ser criticamente avaliados e abordados para que se torne realmente eficaz. Entre esses desafios está a atuação de instituições como o Instituto Ayrton Senna, cujos pacotes formativos frequentemente oferecem soluções rápidas e técnicas, sem a profundidade necessária para promover uma reflexão significativa sobre a prática docente. Esse modelo de formação muitas vezes prioriza interesses mercadológicos em detrimento da qualidade e da personalização da formação.

A questão central que guiou esta dissertação foi: os pacotes formativos baseados no treinamento dão conta de uma formação continuada realmente qualificada para o fazer docente? Através da fundamentação teórica que compreende a formação como problematização das práticas e a análise dos pacotes formativos, buscamos responder a essa pergunta.

Procuramos analisar a questão da formação continuada de professores, considerando a complexidade e a multiplicidade de fatores que a envolvem. Nosso estudo partiu de uma reflexão teórica sobre a formação como problematização das práticas docentes, em contraponto aos pacotes formativos oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna. A investigação revelou como interesses econômicos e políticos moldam políticas educacionais, muitas vezes de maneira a priorizar soluções simplificadas para problemas intrinsecamente complexos.

A formação continuada é um fenômeno que transcende a simples transmissão de conhecimentos técnicos e metodológicos. Envolve também a dimensão socioemocional, ética, cultural e política do fazer docente. Reconhecemos que as políticas públicas voltadas para a formação continuada carecem de uma abordagem contextualizada, desconsiderando as especificidades locais e as reais necessidades dos professores. A análise dos pacotes formativos do IAS evidenciou como a padronização e a mensuração de resultados quantitativos prevalecem sobre uma formação integral e contextualizada.

Nosso foco exclusivo no Instituto Ayrton Senna justifica-se pela representatividade e influência que esta instituição exerce no cenário educacional brasileiro. O IAS é uma das principais organizações a atuar na formação continuada de professores, e suas práticas refletem tendências e desafios comuns a outras iniciativas semelhantes. Embora um estudo mais abrangente, envolvendo múltiplas organizações, pudesse oferecer uma visão mais completa, concentrar-nos no IAS permitiu uma análise mais detalhada, destacando questões centrais que também podem ser observadas em outros contextos.

A escolha pelo IAS não diminui a relevância das contribuições de outras instituições, mas sim enfatiza a necessidade de examinar criticamente os modelos formativos que se apresentam como soluções universais. Esta abordagem revela a importância de políticas públicas mais inclusivas e democráticas, que valorizem a participação ativa dos professores na construção de suas trajetórias formativas. Entendemos que enfrentar problemas complexos na educação requer soluções que considerem a diversidade e a especificidade dos contextos escolares, indo além de pacotes formativos uniformizados e tecnocráticos.

Os pacotes formativos baseados em treinamento oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna, apesar de bem-intencionados, não atendem plenamente às necessidades de uma formação continuada qualificada para os docentes. A abordagem adotada, focada na padronização e na mensuração de resultados, limita-se a aspectos superficiais da prática educativa, negligenciando a complexidade e a integralidade do processo de formação docente. Por meio de uma análise crítica e fundamentada, reafirmamos a importância de políticas públicas que promovam uma formação continuada contextualizada, interdisciplinar, coletiva, pública e democrática, que verdadeiramente contribua para a melhoria da educação no Brasil.

Por se tratar de um tema denso, complexo e problemático do estudo realizado nesta dissertação, talvez seja oportuno apresentar algumas considerações finais. Dentre elas é possível dizer que os pacotes formativos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna não atendem plenamente à necessidade de uma formação continuada qualificada. Em vez de promover uma formação crítica e emancipadora, esses pacotes, frequentemente refletem uma concepção mercadológica da educação, enfatizando a padronização, a comercialização e a eficiência econômica. Essa abordagem empresarial desconsidera as necessidades específicas dos professores e das escolas, resultando em um processo formativo superficial e fragmentado.

A análise crítica revelou que essa mercantilização da educação, impulsionada por políticas neoliberais e reforçada por organismos multilaterais como a UNESCO e o Banco Mundial, limita o potencial transformador da formação continuada. A visão instrumentalista do ensino prevalece, focando na aquisição de competências técnicas e habilidades específicas, em detrimento da reflexão crítica e da inovação pedagógica humanizadora.

Os programas formativos desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna exemplificam essa tendência, priorizando competências técnicas e operacionais e negligenciando aspectos fundamentais como o desenvolvimento crítico, a cidadania ativa e a construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem resulta na desvalorização da profissão docente, tratando os professores como meros executores de tarefas pré-determinadas, sem considerar sua expertise e criatividade.

Para que a formação continuada seja realmente qualificada, não no sentido instrumental ou dos pressupostos dos organismos internacionais, é necessário transcender essa lógica mercadológica. É fundamental que os programas formativos incorporem princípios de justiça social, equidade e democracia, valorizando o protagonismo dos professores e permitindo que eles sejam co-criadores do processo educativo. Uma formação continuada crítica deve fomentar a reflexão sobre as condições sociais, políticas e culturais que influenciam a educação, encorajando os docentes a questionar e transformar suas práticas pedagógicas.

Na perspectiva de enfrentar os complexos e amplos desafios, é importante reconhecer que a legislação brasileira oferece possibilidades importantes para a formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2001), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) 1 e 2, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), BNC-Formação (2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica - BNC-Formação Continuada (2020) estabelecem diretrizes que, se implementadas de maneira eficaz, podem garantir programas formativos acessíveis e de qualidade para todos os professores. Essas diretrizes precisam ser acompanhadas de políticas públicas que promovam a democratização da formação continuada, buscando reduzir as brechas que fomentam a entrada de Instituições Privadas ou (ditas) sem fins lucrativos, garantindo que todos os professores, independentemente de sua localização geográfica ou condições socioeconômicas, tenham acesso a programas eficientes.

A análise da literatura e material disponibilizado pelo instituto demonstra que os pacotes formativos do IAS operam dentro de uma lógica empresarial, promovendo a formação continuada como um produto padronizado. A dimensão espontânea, embora promova a autonomia e a iniciativa dos professores, enfrenta limitações significativas. A oferta de cursos superficiais e sem profundidade crítica compromete a qualidade da formação. A autonomia dos professores é frequentemente restringida pela falta de recursos financeiros e tempo disponível para se engajar em oportunidades formativas de qualidade.

Se pensarmos na formação compulsória, imposta pelas secretarias de educação e escolas, carece de flexibilidade e não considera as necessidades específicas dos professores e suas práticas pedagógicas. Os programas padronizados do IAS, frequentemente implementados de forma obrigatória, geram resistência e desmotivação entre os educadores. A abordagem centralizada e padronizada não contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, necessária para enfrentar os desafios específicos de cada comunidade escolar.

Os pacotes formativos oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna, embora amplamente disseminados e acessíveis, não conseguem proporcionar uma formação continuada realmente qualificada e contextualizada. A democratização da formação continuada se faz relevante para garantir que todos os professores tenham acesso a programas que auxiliem nos desafios diários da educação. Isso implica na elaboração de programas que considerem as especificidades de cada região e contexto escolar, valorizando a diversidade e promovendo a equidade. A integração das políticas públicas com a realidade escolar é indiscutível para o sucesso da formação continuada. Os programas formativos devem ser construídos de maneira colaborativa, envolvendo os professores na sua elaboração e implementação.

A formação continuada necessita compreender uma visão interdisciplinar, abordando aspectos técnicos, metodológicos, socioemocionais, éticos e culturais. Programas formativos que promovam uma visão global da educação são essenciais para preparar os professores para enfrentar os desafios complexos do ambiente escolar contemporâneo. A articulação entre diferentes níveis de governo e instituições é vital para a implementação de políticas eficazes de formação continuada.

A análise demonstrou que os pacotes formativos do Instituto Ayrton Senna frequentemente priorizam a eficiência e a padronização, focando em resultados mensuráveis e em intervenções técnicas. Embora esses aspectos sejam importantes, a redução da qualidade educacional a meros indicadores quantitativos desconsidera a complexidade e a riqueza do processo educativo. Este tipo de formação, ao simplificarem a educação e promoverem práticas uniformizadas, podem não atender às necessidades específicas dos contextos locais e às dimensões mais amplas da formação integral dos alunos.

Já o financiamento dos pacotes formativos apresenta desafios significativos, especialmente no contexto da precarização do ensino público e da influência crescente do mercado na educação. A análise crítica revelou que a transparência e a adequação dos recursos são questões a serem observadas. Silva e Jacomini (2018) destacam a necessidade de uma gestão democrática e contextualizada dos recursos, e Dale (2004) enfatiza a desconexão entre as políticas globais e as necessidades locais. A falta de clareza quanto à origem e ao destino dos recursos dos pacotes formativos pode comprometer a efetividade e a qualidade da formação continuada, refletindo uma desconexão entre as necessidades dos professores e os programas ofertados.

Ao analisar a perspectiva sob a dimensão da coletividade formativa destaca a importância de espaços colaborativos e da participação ativa dos professores. A análise evidenciou que os pacotes formativos oferecidos não incentivam adequadamente a construção

de comunidades de aprendizagem e a valorização da colegialidade. Masschelein e Simons (2014) ressaltam a importância de um espaço educativo democrático e coletivo, onde os professores possam compartilhar experiências e contribuir para a melhoria contínua do ensino. O fortalecimento dos sindicatos e a promoção de concursos públicos transparentes são também aspectos fundamentais para garantir uma formação continuada de qualidade, mas frequentemente são negligenciados pelos pacotes formativos.

Quando pensamos a educação como pública e democrática, no que tange a formação continuada percebe-se que os pacotes formativos muitas vezes são impostos às escolas sem a devida participação dos professores e da comunidade escolar, o que compromete a dimensão democrática e pública da formação. Masschelein e Simons (2015) e Laval e Vergne (2023) argumentam que a formação deve ser um processo colaborativo e participativo, refletindo as necessidades e realidades dos professores e da sociedade.

Em suma, embora os pacotes formativos oferecidos pelo Instituto Ayrton Senna apresentem intenções de promover melhorias na educação, eles enfrentam desafios significativos em relação às dimensões abordadas nesta dissertação. A verdadeira formação continuada qualificada exige uma abordagem mais integrada, contextualizada e democrática, que valorize as especificidades locais, promova a interdisciplinaridade e fortaleça a coletividade formativa. Para que a formação continuada alcance seu potencial máximo, é essencial repensar os modelos existentes e buscar soluções que atendam de forma mais eficaz às necessidades dos professores e ao contexto educacional mais amplo.

A construção de uma formação continuada eficaz depende de um compromisso coletivo, que envolva professores, gestores, formuladores de políticas e a sociedade de forma geral, em prol de uma educação sólida para todos. A crítica à atuação do Instituto Ayrton Senna e a necessidade de fortalecer a estrutura pública são passos essenciais para assegurar que a formação continuada seja uma realidade eficiente nas escolas brasileiras.

Ao finalizar este trabalho, é essencial refletir sobre como socializar estas ideias e amplificar a voz da pesquisa para além dos limites acadêmicos. O conhecimento gerado aqui, centrado nas políticas de formação continuada de professores, é altamente relevante para diferentes atores do campo educacional – gestores, professores, pesquisadores, e até mesmo movimentos sociais e organizações que lutam por uma educação pública de qualidade.

Para dar asas e voz a este trabalho, pretendo compartilhar os resultados e reflexões em diferentes espaços de discussão educacional. A publicação de artigos em revistas acadêmicas, a participação em seminários e congressos educacionais são formas tradicionais, mas ainda eficazes de difundir o conhecimento científico. Além disso, a criação de materiais acessíveis,

como resumos executivos ou infográficos, permite que as principais ideias sejam disseminadas em redes sociais e fóruns virtuais de maneira mais ampla e inclusiva, facilitando o diálogo com um público mais diversificado.

Outro ponto importante é o fortalecimento do diálogo com as redes de educação e no meu próprio ambiente de trabalho, seja em encontros com gestores escolares, formações continuadas com professores ou com secretarias de educação, onde os resultados da pesquisa podem inspirar mudanças práticas no desenvolvimento de políticas públicas. A construção de espaços coletivos, como grupos de estudos e rodas de conversa com professores, pode ser um caminho para discutir os achados do trabalho de maneira democrática e horizontal, promovendo o protagonismo dos educadores na formulação de práticas e políticas de formação.

Essas estratégias visam transformar o conhecimento acadêmico em ferramentas acessíveis e mobilizadoras, possibilitando que as vozes dos educadores se juntem a um movimento mais amplo pela educação pública e de qualidade (segundo com conceito de Charlot), capaz de transformar as políticas e práticas no campo da formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2011. p. 1-13.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. 2002. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Orgs.). **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos; NODARI, Paulo César (Orgs.). **Humanidade - futuro em comum**. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2023. (Série Filosofia; 125).
- BOURDIEU, Pierre. As formas de capital. *In: RICHARDSON, J. (Ed.) Manual de Teoria e Investigação em Sociologia da Educação*. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/103337798/As-Formas-de-Capital-Pierre-Bourdieu-1986>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica e Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2024.
- CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, v. 19, n. 2, p.132-141, 2019.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e81286, 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial global” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

CONSALTÉR, Evandro. **Formação continuada de professores: entre a Pedagogia do afeto e a Pedagogia científica**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Diálogos e reflexões sobre formação de professores: possibilidades de superar o mal-estar docente. **Revista Faculdade de Educação**, v. 34, a. 19, n. 2, p. 121-134, jul./dez., 2020.

CONSALTER, Evandro; BELLENZIER, Caroline Simon; FÁVERO, Altair Alberto. O professor padronizado: análise do gerencialismo docente no periódico “Aprendizagem em Foco” do Instituto Unibanco. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, p. 1-16, 2023.

D’ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, a. 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

FÁVERO, Altair Alberto; ESQUINSANI, Rosimar. Me ame, me abrace, me acolha! Saberes docentes e políticas de formação continuada. **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 1, p. 6-13, jan./abr., 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; STEFANELLO, Flávia; ROSA, Francieli Nunes da. Interculturalidade e cidadania universal: o papel imprescindível das humanidades na perspectiva de Nussbaum. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021, p. 143-158.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Contribuições de Norbert Elias para a formação de professores nas sociedades complexas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1598-1611, out./dez., 2018.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Puiati; TREVISOL, Marcio Giusti. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Formação de professores e suas histórias de vida. *In*: LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Patrícia Sandalo. (Org.). **Formação de professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande: UFMS, 2011, p. 163- 181.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Org.). **Educar o Educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; VIEIRA, Ana Lucia; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. A redução do papel do professor-mestre à condição ilusória de empreendedor. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e28387, 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANÇA, Maria da Conceição Fernandes de. **De Luta e de Letra**: a contribuição do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do RN para a formação docente nas vozes das professoras militantes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria_da_conceia%E2%80%A1a%C6%92o_fernandes_de_frana%E2%80%A1a.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JULIANI, Marcio Pedroso; SANTOS, Antônio Pereira dos; FÁVERO, Altair Alberto Fávero. A mercantilização do ensino superior a partir da educação a distância: aspectos gerais de um diagnóstico crítico. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE. 2024. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

NÓVOA, António. **Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: EGBA, 2022.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 4, p. 463-489, out./dez., 2021.

NUSSBAUM, Marta Craven. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, Marta Craven. **O cultivo da humanidade**: uma defesa das humanidades na educação liberal. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Fernando Xavier; JACOMINI, Marcia Aparecida. Relação público-privado na educação: produção acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 922-948, jul./set. 2018.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.