

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES  
ALFABETIZADORES: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Rommy Salomão  
Universidade Estadual de Ponta Grossa- Brasil  
Email: rommy05@hotmail.com

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** O presente artigo tem como objeto de estudo a análise dos limites e das possibilidades das políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, resultantes do processo de implantação e implementação das ações desenvolvidas pelo governo federal no sentido de contribuir para a superação das dificuldades dos professores alfabetizadores no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, este artigo leva em consideração o contexto em que os professores encontram-se em relação aos programas de formação continuada mantidos pelo governo federal, tendo como foco principal a análise do processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para tanto, o eixo teórico- metodológico se expressa por meio do materialismo histórico- dialético que permite desvelar a realidade a partir da apreensão de suas contradições na sua totalidade.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas Educacionais. Formação continuada.

As questões voltadas à educação implicam em diversos aspectos que enfatizam olhares focados ora para o processo de ensino e aprendizagem escolar ora para a análise e a compreensão a respeito das políticas educacionais e suas implicações direcionadas à formação continuada de professores alfabetizadores no sentido de acrescentar o aprimoramento da prática pedagógica.

Para elencar as contradições presentes e as perspectivas para esta formação, utiliza-se como subsídio, para análise, os documentos legais (portarias e resoluções) que regulamentam as ações desenvolvidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com base nestes aspectos, destacam-se as ações para a formação continuada dos professores alfabetizadores, como estratégia governamental para amenizar os problemas educacionais e melhorar os índices qualitativos dos alunos das escolas públicas.

Num primeiro momento, serão apresentados os limites da formação continuada de professores no contexto neoliberal de implementação de políticas educacionais. Em seguida, discutem-se as possibilidades e avanços a



partir do desenvolvimento das ações do Pacto para a formação de professores alfabetizadores.

### **Os desafios para a formação continuada de professores alfabetizadores**

O trabalho de formação docente, sob o amparo do modelo econômico social vigente (capitalismo), tem a finalidade de superar a contradição posta na relação existente entre a ocupação profissional (trabalho) e as demandas da sociedade que almeja os produtos dessa ocupação, direcionados especificamente aos resultados que serão atingidos. No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que por sua vez, para se efetivar demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS, 2010).

Assim, a formação dos profissionais da educação coloca em foco a transformação humana das pessoas, objetivando uma ação superior, seja esta centrada nos indivíduos, seja nas condições que visam à existência social das práticas.

No transcorrer do século XX, a humanização das ações escolares, limitadas pela humanização burguesa, esgotam-se pelos caminhos de constantes reformas que estabeleceram a sociedade coordenada pelo capital. Nesse contexto, a formação de professores volta-se à educação escolar humanizada. Assim, a conjuntura das reformas educacionais contribuiu para que a formação continuada dos profissionais da educação tivesse relevância e tomasse uma dimensão intensa dentro do programa das políticas educacionais.

As iniciativas em torno da formação continuada para os profissionais da educação cresceram intensamente nas últimas décadas (GATTI, 2008). Esse crescimento gerou diversos debates, principalmente sobre o entendimento da educação continuada em si, bem como os objetivos que a mesma exerce na formação desses profissionais.

Para Gatti (2008, p.57):

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após a

graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. [...]

Assim, a formação continuada tratada aqui, debate a contribuição para o desempenho profissional além da formação inicial, buscando a real efetivação dos cursos de formação continuada aos profissionais que atuam e que, de alguma forma, aprimoram diretamente sua prática.

Um princípio norteador da formação continuada de professores refere-se ao vazio teórico, presente nos diferentes níveis e organizações do contexto educativo, no qual a constituição do conhecimento sobre a realidade acaba, em sua concretude, negando-se cada vez mais.

Para Martins (2010, p.21):

A referida negação, todavia, não se instala sem argumentos a seu favor! Dentre tais argumentos, destaca-se a defesa da particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural.

A formação do professor centra-se no aprimoramento e na superação dos conhecimentos sincréticos, empíricos e do senso comum para a sistematização de relações de conhecimentos já conquistados pela humanidade, e sob os quais, torna-se possível (re) significar a realidade e compartilhar as interpretações efetivadas sobre esta. Em acordo com Martins (2010), delega-se, sobretudo, a “sabedoria de vida”, o papel de orientar o sujeito no mundo, identificando minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações.

Assim, a formação continuada ofertada nos últimos anos teve como objetivo o aprofundamento e a atualização dos conhecimentos do professor, levando em conta que esse enfoque seria um requisito primordial para que as mudanças e os avanços no processo do profissional da educação acontecessem.

O início do século XXI foi fortemente marcado pela necessidade de uma formação constante para o aprimoramento dos profissionais da educação, considerando essa questão primordial para atender as mudanças advindas dos avanços do mundo do trabalho, sendo relevante que este profissional acompanhasse essas mudanças e buscasse atualizar-se sobre esse contexto.

Conforme Gatti (2008, p.58):

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Desse modo, a formação continuada para os professores buscou atender a proposta das reformas de educação, que objetivava aprimorar os conhecimentos dos profissionais, suprimindo lacunas aparentemente deixadas, a priori, pelos cursos de formação em nível de graduação.

Os cursos de formação inicial de professores apresentavam graves problemas quando avaliados na perspectiva do desempenho dos alunos (GATTI, 2009), pois os mesmos demonstravam uma insuficiência e até mesmo uma formação inadequada adquirida nos cursos das instituições de ensino superior.

Para Gatti (2009, p. 201)

Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes.

Diante desse contexto, as reformas dos currículos nos anos de 1990 trouxeram mudanças quanto ao paradigma de conhecimentos referentes ao domínio da teoria que embasavam os conteúdos curriculares no interior das escolas da educação básica, ocasionando grandes desafios às instituições em relação aos cursos de formação de professores e a educação continuada.

A realização de estudos sobre a formação continuada do professor, propostos por Donald Schön (DUARTE, 2004), enfatizavam a formação do “professor reflexivo”, que se tornou referência em diversas propostas na área da formação de professores. Segundo Duarte (2004), no centro das proposições de Schön (1987,1997, 2000) para a formação profissional encontra-se a distinção entre o conhecimento tácito, o qual Schön denomina também como “reflexão na ação” e o conhecimento escolar.

Oposta a essa concepção da formação continuada do professor enquanto sujeito “reflexivo”, encontram-se os pressupostos epistemológicos e pedagógicos estabelecidos em estudos que priorizam as questões científicas, teóricas e acadêmicas da formação.

Nesse sentido, volta-se um olhar sobre a epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2000), ao analisar a profissionalização num movimento de renovação sobre os fundamentos do trabalho do professor. Para Tardif (2000), é chamada epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos valores utilizados realmente pelos professores, em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa.

Sob tal perspectiva, acentuam-se de maneira intensa as lacunas existentes nos cursos de formação inicial, com falhas explícitas nos saberes acadêmicos, teóricos e científicos. Assim, é pertinente a questão que se centra na adequação dos cursos, para que a qualidade na formação do professor possa ser garantida.

Desse modo, é relevante levar em conta que as propostas para a formação dos professores têm a necessidade de superar o “recuo da teoria”, em acordo com a afirmação de Moraes (2001, p.3):

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva”- se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva.

Os cursos de formação de professores que releva a constituição dos saberes acadêmico, teórico e científico devem passar por uma trajetória de progresso em relação ao “recuo da teoria”, valorizando a construção de um processo e dos saberes formais para a profissionalização do professor. Portanto, reforça-se o conceito de práxis, no sentido marxiano, ao enfatizar a unidade indissolúvel de ambas, contrariamente às pedagogias do aprender a aprender em que a palavra de ordem caracteriza-se por uma educação democrática que devem ser analisadas “[...] como parte de um processo ideológico mais amplo, o de avanço do pensamento neoliberal e de seu aliado, o pós-modernismo” (DUARTE, 2004, p. 71).

Outra questão relevante e que gerou descontentamento nos programas de formação continuada em meados dos anos de 1980, foi o limite em relação à participação dos professores na descrição das políticas de formação dos profissionais da educação. Segundo Gatti (2008, p.202):

[...] eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

A questão da formação continuada sempre foi debatida nas reformas da educação. Quando se volta a meados nos anos de 1980, vê-se que os limites existentes nos dias de hoje em relação às políticas de formação continuada de professores, tem uma aproximação direta à realidade retratada desde então.

Além disso, os modelos dos cursos ofertados seguem uma particularidade de organização, onde a formação acontece numa dinâmica em que inicialmente, um grupo de profissionais passa pelo trabalho de formação e depois se tornam formadores ou multiplicadores do conteúdo apreendido. Estes então passam a ser o grupo dos capacitados, que serão os formadores de um segundo grupo que será formado para capacitar um terceiro e assim, sucessivamente.

Essa perspectiva de organização, por mais que envolva diversos profissionais de diferentes níveis dentro do sistema de ensino, significativos em





termos quantitativos, deixam a desejar quanto à efetivação de certos conceitos e procedimentos, que seriam de extrema relevância para a efetivação dos programas de formação continuada de professores com qualidade, pois concordando com Gatti (2008), ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema.

Ao retomar as limitações presentes na proposta de formação continuada de alfabetizadores, esbarra-se na mensuração da aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetro os indicadores internacionais.

Em relação ao processo de avaliação realizado sobre o PNAIC<sup>1</sup>, é visível a contradição na proposta acentuada no discurso, que se expressa inversamente quando se refere como um instrumento contínuo, regulador, qualitativo e dialógico. Essa forma de avaliar o processo, segue a concepção de um parâmetro para mensurar a aprendizagem dos alunos, bem como a atuação dos professores participantes do programa, na busca por resultados referentes à efetivação das atividades realizadas durante o processo de formação, enfatizando uma maneira do governo “fiscalizar” os investimentos e os resultados possivelmente alcançados no âmbito da educação.

Além da preocupação com a melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos, outra limitação centra-se nos objetivos do Pacto, elencado no artigo 5º, na portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, na qual destaca-se o seguinte: “I-garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. A ênfase nestas áreas do conhecimento coloca em risco e em detrimento as demais áreas, corroborando para que o professor dedique e invista um tempo maior para o trabalho, já que estes conteúdos serão avaliados em larga escala.

Sobre a avaliação externa, para Casassus (2009, p.73):

---

<sup>1</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- similar a uma experiência que aconteceu no município de Sobral- Ceará, foi criado o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, advindo da concretização de uma aspiração nacional, num país que enfrenta tantos desafios educacionais, da efetivação do direito do indivíduo aprender a ler e escrever na idade aguardada (BRASÍLIA, 2011).

A visão dessas políticas que, ao acarretarem a melhoria na educação, acarretariam o aumento na pontuação nas avaliações externas. O ponto crucial para o fracasso é o sistema de gestão- especificamente o sistema de avaliações externas e as teorias que embasam esse sistema. Destarte, o sistema de avaliação seria um empecilho para o desenvolvimento da educação, gerando involução e contribuindo para a diminuição da qualidade da educação.

Tal postura diante dos sistemas de avaliação externa, que visam apenas às questões mensuráveis do ensino, distancia-se da qualidade e acabam acarretando a responsabilidade dos resultados sobre o trabalho do professor.

No entanto, é importante ressaltar que o nível de qualidade no processo de aprendizagem está na superação da busca por altas pontuações que geram consequências negativas no processo, e que afastam as ações reais que deveriam conduzir as reais melhorias da educação.

### **Os avanços e as possibilidades para a formação continuada**

As lacunas e fragilidades encontradas nos cursos de formação de professores gerou a constituição de políticas de cursos de formação continuada trazendo, junto às reformas educativas, a promoção da capacitação do corpo de educadores em exercício, legitimando fundamentos e princípios que norteassem o trabalho docente.

Nessa perspectiva, houve um movimento de reconceitualização da educação continuada (GATTI, 2008). A iniciativa considerava importantes questões relacionadas às características profissionais do docente, com propostas que partem do estímulo no qual a capacitação do professor dá lugar a um modelo, onde a base dos conhecimentos existentes do educador é reconhecida e o seu potencial está baseado no próprio crescimento intelectual.

Tendo a base dos conhecimentos adquiridos como suporte para a educação continuada, os novos conceitos e experiências vivenciadas nos programas ofertados, vêm como complemento na formação continuada do professor. Concordando com Gatti (2008, p.202) “As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital





importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa”.

Desse modo, o professor assume o papel de protagonista nos programas de formação continuada, ocupando a centralidade das intenções dos projetos e superando a maneira de pensar dos processos de formação que, muitas vezes, desconsideram a caminhada do professor em sua atividade docente.

Assim, a formação continuada passa a fazer parte de um fazer contínuo ao longo da constituição da vida profissional do professor, na proposta que lhe possibilite responder a diversos desafios que podem surgir no transcorrer de sua trajetória.

Para que os programas de formação continuada se efetivassem, a legislação que rege o sistema educacional regulamentou as propostas e ampliou as responsabilidades do poder público em relação ao desenvolvimento profissional dos educadores, acompanhando as demandas sociais.

O Decreto nº 6.755/09 organizou um regime de cooperação relacionado aos níveis do Governo Federal na oferta de formação inicial e continuada do magistério para as redes públicas de educação básica. Além disso, o decreto prevê apoio financeiro para o desenvolvimento dos programas e incentivo às pesquisas voltadas à formação continuada, no intuito de oferecer condições fundamentais para que o país avance no suporte às práticas de formação.

Especificamente em relação à estrutura da formação continuada, o foco principal centra-se na equidade ao acesso à formação continuada, a articulação à formação inicial, a identidade de compor-se enquanto requisito essencial no processo de profissionalização docente, integrado ao cotidiano da vida escolar.

Na articulação do desenvolvimento de programas voltado à formação continuada de professores, o Governo Federal priorizou intensamente no ano de 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), propondo a garantia da plena alfabetização das crianças. Em mais uma ação pela busca do aprimoramento da educação, o Governo Federal com a participação dos governos estaduais e municipais, se dispôs a mobilizar

esforços e recursos para o trabalho voltado à formação de professores alfabetizadores.

A proposta de formação continuada do Governo Federal para o PNAIC centraliza o professor como agente determinante do processo de alfabetização, pois a má-formação inicial acabou por formar profissionais inconsistentes e que não tiveram oportunidade de participar de cursos de formação continuada.

Sendo assim, é essencial que as políticas de educação possam garantir uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, e que torne essa etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo (BRASIL, 2011, p.23).

Nesta direção, um dos avanços implementados a partir do PNAIC, conforme prevê a portaria nº 1.458/2012 é a concessão de bolsas de estudos aos professores alfabetizadores e orientadores de estudos, financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Apesar de o valor ser considerado pequeno, esta concessão torna-se um avanço na política de formação de professores.

É importante levar em conta que a formação do professor acontece além da graduação, pois é um processo contínuo do espaço da sala de aula, e torna possível a superação de dúvidas e conflitos do cotidiano que surgem nesse ambiente.

A formação continuada que entende o professor como protagonista da atividade educativa, oportuniza o debate entre os docentes, e favorece a troca de vivências e o aprofundamento da própria prática.

As iniciativas para os programas de formação continuada consideram, com relevância, as oportunidades ofertadas aos profissionais da educação, num avanço que vai além do desempenho profissional, e que atinge diretamente sua atuação em sala de aula, aliando as questões de teoria e da prática. Para uma política de formação de professor é necessário que haja uma articulação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho, salários e carreira.

Nesse sentido, as oportunidades oferecidas aos educadores permitem o aprofundamento dos conhecimentos, bem como o acesso aos novos saberes que, de alguma forma, passam a complementar os saberes anteriormente adquiridos na trajetória da experiência docente. Assim, consiste na possibilidade de avançar, indo além das premissas diferentes propostas pelas teorias do “aprender a aprender”, a partir de uma pedagogia que tem como intenção “[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2003, p. 88).

Na prática social, o ponto de partida do processo de aprendizagem gera uma problematização quando questiona a própria prática social e disponibiliza a possibilidade de apropriação do conhecimento, efetivando uma ação do aluno frente à realidade.

Para Saviani *apud* Marsiglia (2011, p.103):

[...] a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo o diálogo entre os professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum, incorporando a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade.

Assim, o papel da educação toma uma grande dimensão ao possibilitar que, tanto alunos como professores, provoquem e enfrentem as mudanças nas ações que norteiam sua prática social.

A implementação de diversos programas educacionais pelo MEC, demonstra a preocupação com a formação continuada dos professores para a efetivação de mudanças em sua prática, porém, evidencia também a fragmentação e a descontinuidade de ações que representem uma política estatal consistente e articulada com as necessidades dos profissionais da educação.

É importante salientar, que poderá haver aspectos positivos na constituição dos programas de formação continuada de professores, quando estes protagonizarem os fazeres e interagirem com os pares, na busca por uma melhor qualidade em sua atuação.

No entanto, muitos fatores ainda precisam ser ultrapassados para que o docente supere as situações que podem lhes causar tédio e até mesmo aversão frente às novas vivências a serem enfrentadas cotidianamente.

Nesse sentido, os programas de formação continuada precisam se constituir em sintonia com as reais necessidades dos professores, onde estes tenham a oportunidade de participar ativamente das decisões às quais são submetidos, e para que se sintam estimulados a prosseguir nas ações do cotidiano escolar adotadas pelo programa, mesmo após seu término. Para que tais práticas possam ser efetivadas, seria relevante ainda, que houvesse uma continuidade nas políticas e orientações por parte do sistema educacional, no qual os avanços e melhorias alcançadas nas práticas docentes fossem consolidados.

As medidas propostas para a constituição dos programas de formação continuada poderiam oportunizar o entendimento do professor de que, muitas soluções para a superação de suas dificuldades no trabalho docente estão no próprio espaço escolar e podem ser resolvidas por sua própria competência, superando o olhar de que a formação continuada é um meio para oferecer “respostas prontas e únicas”, enfim compreendendo-a como um caminho de construção de vivências a partir das experiências e de tomadas de decisões.

As novas demandas do mercado de trabalho pretendem que os educadores acompanhem os novos movimentos no processo da aquisição do conhecimento. Nesse sentido, se faz necessário que o profissional da educação adquira e domine o conhecimento, articulando este às capacidades relativas ao domínio teórico.

Nesse enfrentamento, é relevante que o professor articule, durante as situações, elementos relacionados entre seus domínios teóricos e práticos, evidenciando seus saberes e fazeres constituídos, além da formação inicial, na formação continuada e na construção de competências sobre as ações a serem efetivadas.

Para Kuenzer (2001, p.11):

O conceito de competências é compreendido como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas,

com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiência de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida [...].

É possível considerar, nessa perspectiva, que embora integrados às competências, os conhecimentos não se confundem, mas constituem dialeticamente uma relação entre teoria e ação, no desenvolvimento transformador do trabalho docente e de qualidade no espaço escolar.

Entretanto, o foco nos processos educativos centrados no desenvolvimento de competências acaba deixando de lado a transmissão de conhecimentos que está presente em todas as ações humanas.

Em seus escritos, Na Ideologia Alemã (1989), Marx assinala a atividade prática como transformadora do mundo, centrada nas relações produtivas e sociais com impactos profundos nos processos de produção do conhecimento.

Nesse sentido, na concepção marxista, a formação continuada do professor deve contemplar a realidade enquanto produto da atividade objetiva, real e material. O homem conhece aquilo que é objeto da sua atividade porque atua diretamente nesta. Assim, a produção e apreensão do conhecimento que acontece na atividade do homem, adquire forma na própria realidade, na sua praticidade e para ser transformada.

É importante considerar duas questões para que esse processo se efetive: a realidade só pode ser conhecida na medida em que é “criada” no pensamento para que adquira um significado, numa dimensão essencial de compreensão da realidade pela relação humano/social. Outra questão, é a relevância em considerar a prática nos fatos reais, levando em conta que a realidade não se revela na observação imediata. Para compreendê-la é necessário olhar além da imediaticidade, nas relações entre as partes e a totalidade para reconhecer as finalidades que possibilitem a constituição do conhecimento.

De acordo com Kuenzer (2001, p.12):

O ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento, que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para

relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, que se deixa parcialmente perceber que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados.

Nessa perspectiva, é a práxis na formação continuada do professor que conduz o fundamento do conhecimento, e que se integra na relação do homem com o mundo pela atividade prática humana, levando-o a buscar a transformação da realidade.

Para que os programas de formação continuada para professores do Governo Federal atingissem as mudanças necessárias no sistema de ensino em sua totalidade, é preciso que questões voltadas às condições de trabalho, carreira e salário do professor para o exercício profissional e a formação permanente do docente sejam sustentadas pela qualidade realmente almejada para o processo educativo do Brasil.

### **Considerações finais**

A formação continuada de professores, concebida como uma proposta para a melhoria na qualidade da educação oportuniza a articulação do processo no qual os atores estejam em formação e atualizados continuamente, acompanhando os conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade.

No sentido de acompanhar as transformações sociais, a educação deve ir além de processos limítrofes, que deixem a desejar no aspecto relevante quanto a sua função social ou que regule erroneamente a qualidade dos programas educacionais, levando em conta os objetivos que norteiam seus discursos voltados para uma educação de qualidade para todos.

Para tanto, a formação continuada de professores deve ser pensada e relacionada à necessidade da instituição escolar, visando o processo educacional como um todo, em cumprir sua função social de democratização do conhecimento científico e elaborado, tendo como norte o processo de humanização e a emancipação humana, concretizando ações de melhorias para uma educação de qualidade.



Tendo como direção as vertentes marxista e neoliberal, foi possível esboçar os limites e as possibilidades da formação continuada. Dentre os limites destaca-se o vazio teórico presente nos diferentes níveis e organizações do contexto educativo; a superação dos conhecimentos sincréticos, empíricos e do senso comum; a formação inicial insuficiente adquirida nos cursos das instituições de ensino superior com falhas explícitas nos saberes acadêmicos, teóricos e científicos; o limite em relação à participação dos professores na descrição das políticas de formação dos profissionais da educação; a mensuração da aprendizagem dos alunos; a limitação nos objetivos do Pacto em relação ao detrimento as demais áreas em nome das avaliações em larga escala; a fragmentação e descontinuidade de ações nas políticas estatais voltadas às necessidades dos profissionais da educação.

Por outro lado, diante do contexto neoliberal e os interesses da sociedade capitalista, esboça-se as possibilidades para a formação continuada de alfabetizadores, dentre as quais se destacam: o aprofundamento e atualização dos conhecimentos do professor; a adequação dos cursos de formação inicial para garantia da qualidade na formação do professor; a superação do “reco da teoria”, valorizando o processo de construção dos saberes formais para a profissionalização do professor; o papel de protagonista para o professor nas intenções dos projetos dos programas de formação continuada, fazendo parte de um fazer contínuo ao longo da constituição de sua vida profissional; o apoio financeiro do Governo Federal para o desenvolvimento dos programas de formação continuada do professor, bem como a concessão de bolsas de estudos aos professores alfabetizadores e orientadores de estudos; a equidade ao acesso à formação e a articulação entre os domínios teóricos e práticos nas ações educativas.

Pelo exposto, diante das complexidades da sociedade, a educação tem servido aos determinantes do capitalismo. Entretanto, a educação para além do capital como emancipação humana, prepara o indivíduo para o mundo do trabalho, levando em conta a formação ética e cidadã para a efetiva participação social do mesmo, enquanto constituinte, formador e transformador de sua própria realidade histórica.

Assim, a emancipação humana na atividade educativa deve acompanhar as transformações do mundo atual que estão em curso e que se manifestam de uma forma que vai além da concretude social.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Para saber mais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2011.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda da qualidade e a segmentação social. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, p. 71-79, 2009. Disponível em: <www.sisifo.fpce.ul.pt>.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601- 625, ago. 2004.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação : novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARSIGLIA, A. C. **A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, A. C. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MORAES, M.C.M. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. In: INTELECTUAIS, conhecimento e espaço público. Caxambú, ANPEd, 2001.

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2000.