

## Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise das concepções de formação docente e o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)

Viviane Carrijo Volnei Pereira  
Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado Silva

### Resumo

O presente trabalho analisa as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com embasamento teórico em Curado Silva (2011; 2018), Curado Silva e Limonta (2013), Gadotti (2010), e Vásquez (2011), investigamos quais concepções estão subjacentes a essa formação continuada, e isto, porque tomamos a epistemologia da práxis como elemento articulador entre teoria e prática, pois nela reside a possibilidade de perceber o movimento dialético da realidade, podendo ser esta melhor compreendida. Para tanto, a pesquisa realizou um estudo de fundamentação histórico-social das políticas públicas referentes à formação de professores alfabetizadores, considerando Dourado (2009), Freitas (1999), Gontijo (2014), Mortatti (2010), Oliveira (2012), e uma análise documental da Formação Continuada no PNAIC, a partir das contribuições de Cruz e Ferreira (2010), Oliveira (2012), Santos (2014). Nesse sentido, tendo como abordagem metodológica o materialismo histórico e dialético (MARX, 1982), realizamos essa análise documental considerando as categorias que emergem de nosso objeto: (i) mudança de identidade profissional docente, ii) relação teoria e prática, iii) professor reflexivo, iv) “multiprofissional”, v) responsabilização do professor e qualidade da educação, vi) formação na perspectiva do multiplicador, vii) formação e valorização docente, viii) perfil alfabetizador, ix) alfabetização cultural; compreendendo assim, as concepções que legitimam e sustentam essa formação docente.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Práxis docente. PNAIC.

**Viviane Carrijo Volnei Pereira**

Universidade de Brasília – UnB

E-mail: carrijoivivi@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-0063-3417>

**Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro  
Curado Silva**

Universidade de Brasília – UnB

E-mail: katiacurado@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>

**Recebido em:** 10/04/2019

**Aprovado em:** 19/08/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e63093>

## Abstract

### **Continuing education of literacy teachers: an analysis of the conceptions of teacher training and the national pact for literacy at the right age (PNAIC)**

The present paper analyzes the conceptions which lead the continuing education built up within the scope of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). Using the works of Curado Silva (2011; 2018), Curado Silva and Limonta (2013), Gadotti (2010) and Vásquez (2011) as a theoretical framework, we investigated which conceptions underlie this continuing education, as we considered the praxis epistemology as the articulating factor between theory and practice, because in it lies the possibility of noticing the dialectical movement of reality, which can be better understood. Therefore, in the research, a study on the historical and social basis of public policies regarding the training of literacy teachers was performed, taking into consideration the works of Dourado (2009), Freitas (1999), Gontijo (2014), Mortatti (2010), Oliveira (2012), and a documentary analysis of Continuing Education in PNAIC, based on Cruz and Ferreira (2010), Oliveira (2012) and Santos (2014) contributions. Thus, taking as methodological approach the historical and dialectical materialism (MARX, 1982), we carried out this documentary analysis considering the categories that come out of our object: (i) teacher professional identity change ii) relationship between theory and practice, iii) reflective teacher, iv) 'multi-professional', v) teacher accountability and education quality, vi) training from the multiplier perspective, vii) teacher training and appreciation, viii) literacy teacher profile, ix) cultural literacy; thus, understanding the conceptions that support and legitimize teacher education.

#### **Keywords:**

Continuing education.  
Teaching praxis.  
PNAIC .

## Resumen

### **Formación continua de profesores alfabetizadores: un análisis de las concepciones de formación docente y el pacto nacional por la alfabetización en la edad adecuada (PNAIC)**

El presente trabajo analiza las concepciones que orientan la formación continua desarrollada en el marco del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Adecuada (PNAIC). Con base teórica en Curado Silva (2011; 2018), Curado Silva y Limonta (2013), Gadotti (2010) y Vásquez (2011), investigamos cuáles son las concepciones que subyacen a esta formación continua, y esto porque tomamos la epistemología de la praxis como elemento articulador entre la teoría y la práctica, puesto que en ella radica la posibilidad de comprender el movimiento dialéctico de la realidad, que puede ser mejor comprendida. Para ello, se realizó un estudio sobre las bases históricas y sociales de las políticas públicas de formación de docentes alfabetizadores, considerando a Dourado (2009), Freitas (1999), Gontijo (2014), Mortatti (2010), Oliveira (2012), y un análisis documental de la Formación Continua en el PNAIC, basado en los aportes de Cruz y Ferreira (2010), Oliveira (2012) y Santos (2014). Así, tomando como enfoque metodológico el materialismo histórico y dialéctico (MARX, 1982), realizamos este análisis documental considerando las categorías que emergen de nuestro objeto: (i) cambio de identidad profesional docente, ii) relación entre teoría y práctica, iii) profesor reflexivo, iv) "multiprofesional", v) responsabilización del profesor y calidad de la educación, vi) formación desde la perspectiva del multiplicador, vii) formación y reconocimiento de docentes, viii) perfil alfabetizador, ix) alfabetización cultural; entendiéndose así las concepciones que legitiman y sostienen esta formación docente.

#### **Palabras clave:**

Formación continua. Praxis docente. PNAIC.

## Introdução

A compreensão da educação em seus diversos enfoques permite estabelecer relações com o que foi se transformando na sociedade e com a própria estrutura educacional. Decorrente dessas transformações sociais, o tema da formação continuada de professores tem sido marcado por iniciativas e pesquisas que pretendem trazer à tona, ora o significado da expressão “formação continuada”, ora os limites e possibilidades da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional.

Em 2013, um programa de grande abrangência relacionada à formação continuada de professores alfabetizadores foi implantado no Brasil – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa é um compromisso formal, assumido em 05 de julho de 2012 pelo Governo Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a política está estruturada em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e literatura; avaliação; e gestão, controle e mobilização social.

Para compreender melhor os elementos constitutivos da formação continuada de professores alfabetizadores buscamos explorar fatos da realidade e entender sua fundamentação histórico-social; além das relações e interações das esferas sociais e políticas que, articuladas à educação e à totalidade social, interferem e consolidam o processo de formação docente. Assim, nossa pesquisa objetivou analisar as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Com embasamento teórico de Curado Silva (2011; 2018), Curado Silva e Limonta (2013), e Vásquez (2011), investigamos quais concepções estão subjacentes a essa formação continuada; fundamentados em Dourado (2009), Freitas (1999), Gontijo (2014), Mortatti (2010), e Oliveira (2012), realizamos um estudo de fundamentação histórico-social e de políticas públicas de formação de professores; e realizamos uma análise documental da formação continuada no PNAIC a partir das contribuições de Cruz e Ferreira (2010), Oliveira (2012) e Santos (2014). Utilizamos, por método, o materialismo histórico e dialético para realizar a análise documental, dialogando com as seguintes categorias que emergiram da empiria de nosso objeto: (i) Mudança de identidade profissional docente; ii) Relação teoria e prática; iii) Professor reflexivo; iv) “Multiprofissional”; v) Responsabilização do professor e qualidade da educação; vi) Formação na perspectiva do multiplicador; vii) Formação e valorização docente; viii) Perfil alfabetizador; e ix) Alfabetização cultural, compreendendo assim, as concepções que legitimam e sustentam essa formação docente.

## **Políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores e o PNAIC**

Segundo Mortatti (2010, p.329), a alfabetização escolar é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Desde o final do século XIX, pode ser constatado, em determinados momentos, a centralidade atribuída – no âmbito do que hoje determinamos políticas públicas – a um ou a alguns aspectos específicos da alfabetização.

A partir do final da década de 1970, a luta pela democratização da educação ficou centrada na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola. Especialmente no início da década de 1980, essas constatações indicaram a necessidade de pensar em políticas públicas, manifestando dialeticamente as relações entre teoria e ação do Estado no que se refere ao atendimento às necessidades básicas sociais, como direito do cidadão e direito dos profissionais da educação à formação continuada.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos – para o período de 1993 a 2003 e elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência de Jomtien – no qual o governo assume o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano de 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea. Com essas mudanças, a formação continuada se tornou importante instrumento para propiciar a adequação às reformas curriculares e para dar subsídios às novas demandas exigidas pelos professores. A sua tônica assumiu novos conceitos, ideias e valores, incluindo a responsabilização individual pela própria formação, a autoavaliação, a polivalência, a flexibilidade e a reflexão sobre suas práticas escolares, tudo como um conjunto de habilidades e competências necessárias ao trabalho docente.

Segundo Oliveira (2012) o caráter de formação compensatória, destinado a preencher lacunas da formação inicial e aliado à necessidade de garantir a implementação das reformas educativas dos anos de 1990, estimulou fortemente o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço. A formação passa a se desenvolver, preferencialmente, no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar.

A partir da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em 2004 pelo MEC, com a finalidade de contribuir com a qualidade do ensino e o desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, percebemos a elaboração de materiais didáticos destinados aos professores em serviço. Além disso, com o objetivo de colaborar com ações de formação, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em parceria com as Instituições de Ensino Superior

(IES), nas quais se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, e os Estados e Municípios.

O PNAIC foi implantado em julho de 2012 com o objetivo principal de garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Sua proposta era a de reafirmar o que propõe o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Decreto n. 6.094/2007. Tal ação, especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º, reitera a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007; 2012).

Para tanto, a formação continuada está centrada na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político; numa concepção de formação em que a capacitação deverá se realizar preferencialmente em serviço, com o mínimo de intervenções externas. A atividade prática se torna o principal eixo da formação docente, tendo como locus central a experiência e o exercício prático.

Diante disso, pensar a formação continuada de professores e a atuação docente numa perspectiva crítico-emancipadora e autônoma se faz necessário, uma vez que o conhecimento e a autonomia permitem a articulação teoria e prática, ou seja, a práxis docente. Quanto à formação dos professores nessa perspectiva, pode-se afirmar que assim como o aluno constrói o conhecimento, também o professor o faz.

### **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa: analisando as concepções de formação continuada**

O contexto educacional brasileiro sofreu, nas últimas décadas, fortes influências de uma concepção de formação continuada do professor alfabetizador baseada numa lógica de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos docentes. Estas perspectivas se cristalizaram numa prática formativa, cuja característica repousa no seu caráter instrumental. Assim, é verdade que tais práticas primaram pelo excesso de ações formais que se estruturam em torno dos conteúdos curriculares e de novas técnicas de ensino.

Desse modo, partindo da necessidade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o PNAIC estabelece uma formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo com encaminhamentos metodológicos de discussão sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange ao ensino de Língua Materna e da Matemática. Dessa forma, foram estabelecidos cinco princípios que orientam essa formação docente, a saber: 1. **A prática da reflexividade:** pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas a reflexão teórica e reelaboração das práticas; 2. **A socialização:** operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional,

intrínseco à profissão de professor; 3. **O engajamento:** privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão; 4. **A colaboração:** para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Por meio da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual, os professores exercitem a participação, o respeito, a apropriação e o pertencimento; e 5. **A constituição da identidade profissional:** efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Evidencia-se, então, nessa política de formação continuada, a importância da reflexão docente, pautando-se na perspectiva da epistemologia da prática<sup>1</sup>, sinalizando a necessidade da constituição da identidade profissional, mas que ainda *não* traz uma concepção de construção indissociável de teoria e prática na práxis. Portanto, por meio da análise documental dos Cadernos de Formação e documentos oficiais do PNAIC, identificamos e analisamos as concepções de formação docente presentes na proposta dessa política pública.

Gramsci (1966) afirma que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura e por isso mesmo expressa a maior ou menor complexidade da concepção de mundo de um sujeito histórico. Assim, a história se constrói por relações sociais concretas, como capital e trabalho, trabalho e formação, trabalho docente e formação continuada, políticas públicas e educação; num desdobramento contraditório constante e de apreensão da consciência historicamente produzida.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428), assinalam que palavras “importam” e explicam o processo histórico, além de auxiliar na compreensão da produção de diretrizes políticas para a educação, destacando que

trabalhar com documentos supõe, portanto, considerá-los resultados de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação, segundo Gramsci (1966), da consciência daquilo que somos realmente, consciência concebida como produto do processo histórico até hoje desenvolvido do qual é preciso fazer o ‘inventário’.

Em busca dessa consciência concebida como produto do processo histórico de formação dos professores alfabetizadores e com o objetivo de analisar as concepções de formação continuada presentes

---

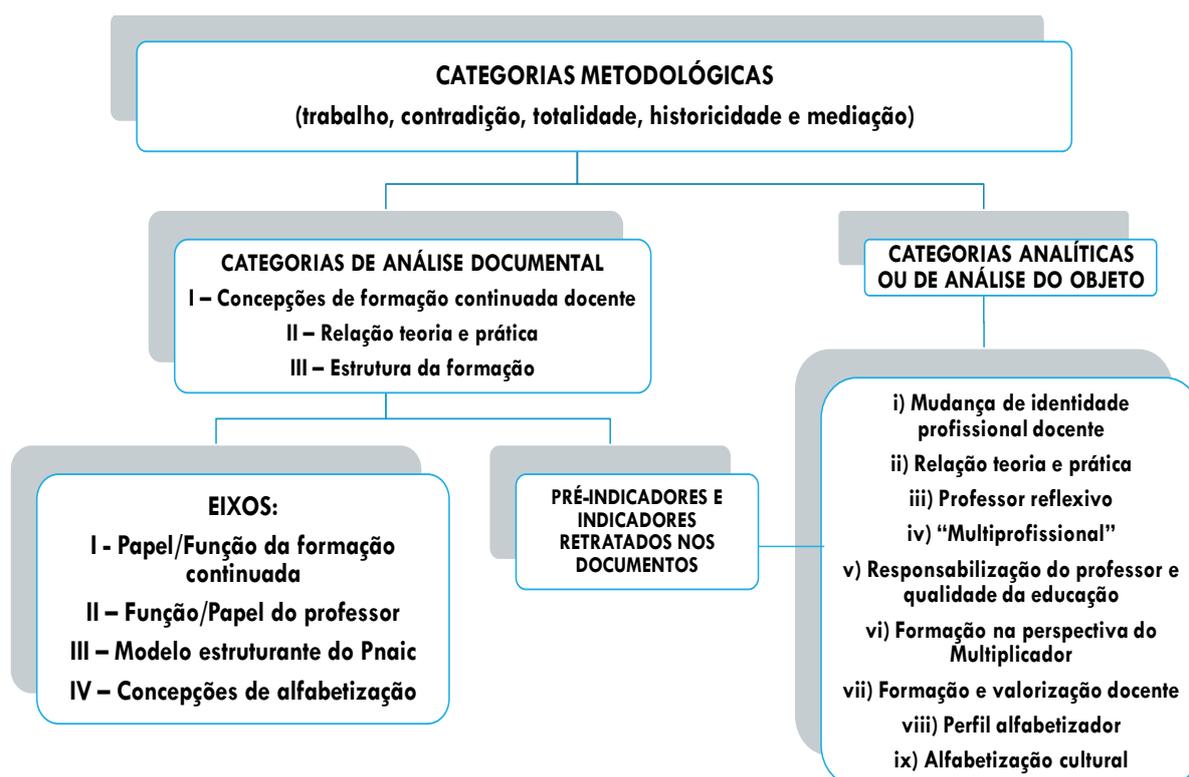
<sup>1</sup> Segundo Curado Silva (2011, p.15) o paradigma que orienta a concepção de formação inicial e continuada de professores a partir da década de 1990, e direciona a articulação teoria e prática é a epistemologia da prática. Essa perspectiva busca romper com a proposta de racionalidade técnica presente até então nos cursos de formação de professores, cuja ênfase está na aplicação da teoria à prática.

na proposta do PNAIC, articulamos e sistematizamos nove categorias que emergiram do nosso objeto de pesquisa, quais foram:

- i) Mudança de identidade profissional docente;
- ii) Relação teoria e prática;
- iii) Professor reflexivo;
- iv) “Multiprofissional”;
- v) Responsabilização do professor e qualidade da educação;
- vi) Formação na perspectiva do multiplicador;
- vii) Formação e valorização docente;
- viii) Perfil alfabetizador; e
- ix) Alfabetização cultural.

Essas categorias são determinações do objeto e contêm o todo, ou seja, representam a totalidade de nosso objeto e o conhecimento a respeito dele estão representadas pela Figura 01.

**Figura 01** – Categorias metodológicas emergidas do objeto



Fonte: Pereira, 2016.

Essas categorias nos revelam que os sistemas de formação disponibilizam um conjunto de experiências que se estruturam em programas de formação continuada pensados, sobretudo, como organização de conteúdos, de competências necessárias para o bom desempenho da prática docente e de qualidade dos seus instrumentos de trabalho. Além disso, apontam também que as políticas e práticas de

formação continuada vêm se configurando como movimentos contraditórios, posto que, ao mesmo tempo em que se atribui à formação continuada uma função de construção da identidade profissional do professor como protagonista de sua formação e prática pedagógica, contraditoriamente, são reforçadas práticas que concorrem para uma formação fragilizada e distante da valorização profissional.

Segundo Santos (2014), as concepções e práticas de formação continuada são estruturadas, organizadas e produzidas considerando-se uma perspectiva de formação docente que enseja a reflexão sobre a prática pedagógica. Reforça-se, nesse contexto, a ideia de relação entre formação continuada, mudança na prática docente e melhoria do ensino. O papel do professor é redimensionado e este deve ser competente para repensar suas práticas e poder responder às novas exigências pedagógicas, que também se vinculam às novas demandas de qualificação profissional.

O professor alfabetizador é inserido numa política pública de formação continuada, tendo em vista a necessidade de todas as crianças estarem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização. Também, que a reflexão sobre sua prática, aliada à troca de experiências, poderá ser a solução para seus problemas em sala de aula. Para isso, os documentos estabelecem uma formação que compreenda a alfabetização, não com um fim em si mesma – visando apenas o domínio de habilidades técnicas, codificação/decodificação dos signos alfabéticos – mas sobretudo, como direito e possibilidade de cidadãos alimentarem suas vivências, com o domínio da leitura e melhor compreensão do mundo em que vivem. Assim, o professor alfabetizador é um “multiprofissional”<sup>2</sup>, detentor de um perfil alfabetizador, além de ser um profissional que deve refletir constantemente sobre sua prática pedagógica.

Essa ideia pode contribuir para a precarização do trabalho docente, por enfatizar a questão da reflexão presa à ação profissional entendida simplesmente como a competência do saber fazer cotidiano, apenas numa perspectiva de autorreflexão sobre o fazer do profissional. Reafirmamos assim, a necessidade de uma concepção de formação continuada numa perspectiva crítico-emancipadora que procura construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis, permitindo que através da pesquisa o professor possa ressignificar sua atuação docente, produzindo conhecimentos sobre seu trabalho. Sobre essa perspectiva, Curado Silva e Limonta (2013, p. 173) teorizam que

a formação e o trabalho docente na perspectiva crítico-emancipadora formam uma unidade, um único processo de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e político-social e a qualidade do

---

<sup>2</sup> O docente “**multiprofissional**” destaca-se ainda como um dos agentes de transformação e melhoria da educação. Para isso, o professor deve saber avaliar, investigar e ter clareza das suas intencionalidades pedagógicas; deve planejar suas ações, mediar aprendizagem do aluno e transmitir a ele os conhecimentos necessários; deve refletir sobre sua prática e replanejar sua prática pedagógica buscando metodologicamente a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; que são inerentes ao trabalho docente. Mas, o discurso normativo, presente nos documentos e cadernos de formação continuada do PNAIC, apontam para a necessidade do professor ser também um investigador do que ensina, um facilitador do que se aprende, um mediador da aprendizagem (PEREIRA, 2016, p. 90).

ensino se constitui nesta dialética formação-trabalho, que deve ser o fio condutor tanto dos cursos de formação (inicial ou continuada) quanto dos processos de ensino na escola. A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis.

Dessa forma, concebemos a formação continuada como um processo de preparação intelectual, técnica e política que pretende responder às demandas e aos desafios presentes na realidade social. O exercício da atividade docente requer uma formação intencional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo de ensino-aprendizagem, circunscrito em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos.

Nesse contexto, partimos do entendimento de que a formação continuada é parte constituinte do exercício profissional do professor, porque emerge como uma necessidade do trabalho docente. Por isso, ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada (desenvolvimento profissional). Enfim, a formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social. Para compreendermos tal concepção formativa, recorreremos à epistemologia da práxis, teorizada por Vásquez (2011, p. 398)

como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa, inclusive, englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado, que se reduza a uma atividade apenas material.

Isto posto, evidencia-se também a importância da formação para a construção da profissão docente e para a qualificação do trabalho pedagógico, possibilitando a busca, a pesquisa, a ampliação e a apropriação de novos conhecimentos. No que diz respeito à formação continuada, o que se espera e o que se deseja dela é a conjugação de aspectos teórico-práticos que favoreçam uma sólida formação teórica e a reflexão crítica na valorização da escola como espaço de pesquisa e formação e na valorização dos professores como sujeitos produtores do saber.

Diante disso, pensar a pesquisa para a formação de professores e a atuação docente se faz necessário, pois permite a articulação teoria e prática, ou seja, a práxis docente. A formação continuada, compreendida como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, requer a superação de práticas formativas que apresentem características eminentemente prescritivas, normativas e pontuais, desprovidas de uma *reflexão crítica* sobre o ato pedagógico em sua totalidade. A formação continuada de professores na perspectiva crítico-emancipadora possibilita a *práxis* docente, oportunizando ao professor condições para teorizar sobre a prática, pois, nesse processo de teorização, realiza-se um esforço cognoscitivo que ajuda a descobrir a prática pedagógica inserida num contexto mais amplo. Por outro lado, essa apropriação da realidade, que se efetiva por meio da relação teoria-prática, propicia determinadas aprendizagens que ajudam o professor a transformar o seu objeto de trabalho.

Nesse contexto, a formação continuada assume uma ação humana emancipatória e transformadora que ocorre para a construção de novas possibilidades de ser da educação e da profissão docente. A *práxis* docente, o voltar na teoria a partir da prática, possibilita o conhecimento, a síntese e a crítica; e a pesquisa como forma de superar o senso comum e avançar na sistematização dele. A formação continuada, numa perspectiva crítico-emancipadora, permite a (re)construção de uma outra epistemologia capaz de revelar o contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação de professores. Ou seja, uma tentativa de superar tanto a visão pragmatista no processo de profissionalização docente, quanto do retorno ao tecnicismo e da continuidade da exploração do trabalho do professor.

## Considerações finais

Entende-se por desenvolvimento profissional o processo contínuo da aprendizagem sobre a profissão. Assim, com a investigação das concepções de formação presentes nos documentos oficiais e nos cadernos de formação do professor alfabetizador, buscamos compreender elementos da formação continuada proposta no PNAIC e que almeja formar um perfil de professor em um determinado modo de produção da existência humana.

Com a realização de um movimento dialético e contraditório, percebemos, a partir da análise das categorias que emergiram do objeto de estudo, que a epistemologia da prática se constitui como concepção norteadora da formação continuada do PNAIC. Ainda que, por muitas vezes, tal expectativa é legitimada por uma perspectiva neotecnista<sup>3</sup>, com ênfase na prática docente e no discurso da melhoria da qualidade da educação e na responsabilização do professor para alfabetizar na idade certa. Evidenciamos, assim, que a formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC tem relação com a qualidade social da educação, numa lógica de eficiência e de eficácia.

Nesse caminho dialético, a análise documental e as categorias analíticas do objeto indicaram que as concepções e práticas de formação continuada, assumidas e materializadas pela política de formação do PNAIC, aproximam-se da perspectiva que defende a reflexão sobre a prática pedagógica como eixo estruturante da formação dos professores alfabetizadores. A pesquisa também revelou que a perspectiva de

---

<sup>3</sup> Rocha (2016, p. 58) adota o termo neotecnismo a partir dos estudos de Freitas (1999) e considera para esse termo a concepção da “retomada do próprio tecnicismo, sob a orientação de uma nova base que reestrutura a forma de organização e funcionamento da educação, mantendo e fortalecendo as relações de produção e reprodução do capitalismo, que reflete diretamente nas formas de relações sociais”. Dessa forma, “o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; [...] a ‘nova escola’ que necessitará de uma ‘nova didática’ será cobrada por um ‘novo professor’ – todos alinhados com as necessidades do ‘novo trabalhador’; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no ‘operacional’ nos resultados – a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (FREITAS, 1999, p.127 apud ROCHA, 2016, p. 58).

formação continuada do PNAIC, que valoriza a reflexão sobre a prática pedagógica, envolve a figura do professor reflexivo que busca, a partir da troca de experiências, reconstruir sua prática docente e possibilitar a melhoria dos resultados de aprendizagem de seus alunos, destacando uma lógica de práticas individuais, pragmáticas e utilitárias.

Compreendemos também, que a formação continuada do PNAIC, mesmo considerando o caráter contraditório do seu contexto, aproximou o perfil do alfabetizador à perspectiva de alfabetização cultural e à importância desse profissional para o processo de constituição da aprendizagem da criança, bem como à necessidade da busca pelo conhecimento por parte do professor. Assim, é enfatizado um conhecimento prático e técnico de aplicabilidade às necessidades do processo de alfabetização.

Contudo, destacamos a necessidade da formação continuada como um processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Isso, segundo Curado Silva (2019, p. 46), possibilita ampliar e repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento que pode oferecer elementos para uma proposta de formação continuada, pois tem como eixo central o conhecer na prática social do sujeito-histórico-professor, buscando a compreensão do real e a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) é uma das entidades que vem historicamente acompanhando, questionando e se posicionando a favor da qualidade social na formação desses profissionais. Por isso, a produção dessa associação é referência para os estudos e debates a respeito da política global de formação e também para o que diz respeito à construção de um Sistema Nacional de Educação que articule a formação e a valorização desses profissionais em todos os níveis de ensino. A luta por um projeto histórico apropriado pela categoria dos profissionais da educação em articulação com os movimentos sociais, que se contraponha ao projeto neoliberal gestado para dar conta das exigências criadas pela nova divisão internacional do trabalho é uma exigência imediata.

Ao concluirmos esta pesquisa, percebemos que há a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, continuada e as condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la na constituição da profissão docente. Nesse sentido, consideramos que a formação continuada terá valor para o professor se for estruturada como um processo evolutivo e qualitativo, contributivo do avanço profissional do professor em termos de aprendizagem, novas posturas, capacidades e autonomia.

Portanto, é necessário investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, com qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

O espaço de coordenação pedagógica deve se transformar em espaço de pesquisa e estudo para tentar analisar alguns problemas da escola, extrapolando a perspectiva do modelo e do senso comum, fazendo um movimento de construção de possibilidades para as políticas públicas de educação. A efetivação desse espaço de formação continuada pode revelar outros caminhos e parâmetros para as políticas educacionais, possibilitando, dessa maneira, que a formação, a aprendizagem e a condução do agir pedagógico sejam inseridos num movimento dialético para pensar a condição humana, pessoal e social dos estudantes.

Reafirmamos, assim, a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, a formação continuada, as condições de trabalho, bem como os salários e a carreira, com a concepção sócio histórica do educador a orientá-la.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do PACTO e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 24 abr. 2007.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. (org.). **Formação Continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, Faculdade de Educação da UnB, v.17, n. 32, 2011.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítica Emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Políticas e Gestão da Educação no Brasil** – novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e Formação do Educador. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1999.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização** – políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

MARX, Karl. **O Capital** – Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, mai./ago. 2010.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. (org.). **Formação Continuada: contribuições para o debate**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ROCHA, Deise Ramos. **Os Sentidos Políticos Atribuídos à Educação Escolar pelos Professores Iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução**. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.