

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PAUTA: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO 2/2015 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Fernanda Izidro Monteiro<sup>17</sup>

### RESUMO

Este artigo objetiva contribuir com as discussões da área de formação continuada de professores, tendo como cerne a análise da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, (datada de 1 de julho de 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse texto se construirá a partir da leitura de referências de pesquisa na área em questão, de modo a contribuir para uma tessitura entre a lei e as reflexões teóricas que permeiam o campo de pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação docente, professor alfabetizador, formação continuada

### ABSTRACT

This article aims to contribute to the discussions in the area of continuing education for teachers, with the core of the analysis of Resolution No. 2 of the National Education Council, (dated July 1, 2015 ), which defines the National Curriculum Guidelines for initial training at the college level (undergraduate courses, teacher training courses for graduates and second- degree courses) and continuing education. This text will be built from reading research references in the area in question, in order to contribute to the fabric of the law and the theoretical reflections that permeate the search field.

**Keywords:** Teacher training, literacy teacher, continuing education

---

17 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde concluiu o Mestrado em Educação. cursou Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Licenciatura em Letras na Universidade Federal Fluminense. Tem como principais áreas de pesquisa formação continuada, alfabetização de classes populares e escrita docente. E-mail: fernandapedletras@yahoo.com.br.

## **INTRODUÇÃO**

O artigo que aqui se descortina será tecido a partir do entrelaçamento reflexivo entre os pontos destacados da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, (datada de 1 de julho de 2015) e o referencial de pesquisa da área de formação de professores, inicial e continuada, a fim de verificar aproximações e dissonância entre as ideias expostas. Abordaremos a formação continuada pensando especificamente nos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores alfabetizadores, pelo grande destaque que essa etapa da escolarização tem em relação ao oferecimento de cursos de formação continuada.

Em decorrência de sua notoriedade no que se refere ao desenvolvimento global do educando, o tema alfabetização tem sido amplamente discutido em várias esferas do âmbito educacional brasileiro. Contudo, vale ressaltar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tema em questão, sobretudo no que se refere à questão do fazer docente no ano de escolaridade aqui tratado. Refletir a respeito de tal fundamentação significa refletir, mormente, sobre a real significação da alfabetização no processo de integração social do educando. A temática de formação de professores é cada dia mais problematizada na pesquisa educacional, em função da responsabilização docente pelo fracasso escolar das classes populares.

## **AMPLIANDO O DEBATE – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES**

Diante das questões educacionais destacadas na introdução, temos um crescimento cada vez mais significativo de discussões acerca da formação dos professores brasileiros, seja a formação inicial ou continuada. Vemos muitas ações do Ministério da Educação, que segundo suas apresentações, visam assegurar a qualidade da formação dos professores da educação básica, sobretudo no que se refere ao período da alfabetização.

Nesse âmbito, com fins de exemplificação em relação a essas ações, podemos

citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma ação governamental em todo o território nacional que prevê uma formação continuada em três anos, abrangendo professores de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, tendo como objetivo a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Conforme a descrição no site do Ministério da Educação (MEC),

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (2013).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) coordena pedagogicamente e administrativamente o PNAIC no estado fluminense, estando as cidades divididas em polos que são atendidos por diferentes equipes, dada a demanda. Conforme o próprio nome da ação indica, trata-se de um trabalho global desenvolvido em todo o país, um pacto assinado entre universidades, municípios e professores em prol do desenvolvimento da alfabetização dos educandos através de investimentos na formação continuada dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Vale destacar que esse não se constitui como um tema para o trabalho que aqui se desenvolve, mas é considerável o seu valor de exemplificação no que tange ao crescimento das políticas públicas voltadas para a formação continuada.

Ainda nesse exemplo podemos observar a responsabilização das universidades no que se refere ao papel formador, conforme Sonia Teresinha de Sousa Penin, em seu artigo intitulado “A formação de professores e a responsabilidade da universidade”:

Vivemos um momento de mudanças e grande complexidade cultural, no qual as demandas sociais e também a legislação se tornam mais exigentes em relação às instituições estabelecidas. Entre essas demandas, a educação detém um lugar de relevo. A Constituição de

1988 e a LDB-EN de 1996 valorizam a educação e propugnam pela melhoria da formação de professores. (..) As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, assim como as normatizações dos Conselhos Estaduais de Educação apresentam elementos importantes para os estados e suas instituições, sobretudo as universidades, refletirem e definirem suas próprias políticas de formação de professores, assim como seus projetos de cursos, no pleno uso de sua autonomia (PENIN, 2001, p. 323).

Corroborando as ideias de Penin, que aborda o maior foco dado pela legislação à formação continuada, temos um crescente número de programas de formação de docentes realizados por universidades, que assumem esse papel formador - quando não diretamente, o assumem assessorando municípios e estados na organização de seus programas.

Nesse mote, a Resolução aqui abordada, do Conselho Nacional de Educação, aponta uma definição de formação continuada e posteriormente demarca que as instituições deverão oferecer cursos de extensão, mestrado e doutorado, entre outros, para ampliar a formação do professor, o que consolida os rumos apontados pelos pesquisadores anteriormente.

Primeiramente, traremos o conceito de formação continuada definido na resolução que aqui analisamos:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade

ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

O capítulo VI principia-se pelo artigo 16, que traz uma ideia básica de formação continuada, a compreendendo como um espaço coletivo, de reflexão sobre a prática pedagógica, com fins de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, político e ético do professor. Nesse artigo, vemos ainda que a resolução considera que as reuniões pedagógicas, cursos, grupos de estudo e cursos de extensão se caracterizam como espaços de formação continuada. Esse ponto traz uma contribuição importante no que tange ao pensamento sobre a figura do professor, por abrir espaços na escola e fora dela – na universidade, nas secretarias de educação – para o professor refletir sobre sua prática. Nessa perspectiva, temos uma evolução quanto à concepção do fazer docente, que analisaremos a seguir.

#### **UMA ABORDAGEM MAIS FILOSÓFICA**

Para ampliar essa discussão, trazemos José Contreras (2002), que define três modelos de compreensão da prática profissional em seus estudos, sendo eles: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. O especialista técnico, conforme Contreras (2002),

se define pela racionalidade técnica empenhada na realização do seu trabalho, que consiste na constante resolução de problemas a partir da aplicação de um conhecimento prévio, conforme pode ser observado no seguinte trecho: Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica. O pressuposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los (CONTRERAS, 2002, p.96).

Nessa perspectiva profissional, a formação continuada está ligada e limitada ao mero fornecimento de ferramentas para a resolução de problemas, resoluções essas

que obedecem um padrão de ação docente e escolhas no seu fazer, limitando-o consideravelmente.

A ideia de profissional reflexivo proposta por Contreras traz em seu âmago a concepção de Donald Schön, e a discute e amplia. Conforme Schön (apud CONTRERAS, 2002, p.106), o conhecimento prático cotidiano docente está normalmente fixado em um conhecimento tácito e implícito, sobre o qual há controle; sobre o qual se pensa, não se discute, e que, em alguns casos, não há consciência desse conhecimento. Dessa forma, o conhecimento não precede a ação, mas se encontra concretamente nela. O professor, a partir dessa ideia, se constitui como um pesquisador no âmbito da prática. Contudo, a ideia de professor reflexivo da maneira como exposta por Schön tem seus limites apontados por Liston e Zeichner (2006, p.81):

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro de sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas.

A partir da leitura de Liston e Zeichner, relacionamos a ideia de prática reflexiva competente ao lócus da formação continuada, coletiva, orientada e consciente, que transcenda os limites e o espaço da prática profissional, não limitando-a mais aos momentos de prática e reflexão individual a frente da turma em que o docente atua. O conceito de professor reflexivo, conforme José Contreras (2002), demonstra-se frágil frente às demandas diversas enfrentadas pelo professor em seu fazer docente. Dessa perspectiva, o autor formula a concepção de professor enquanto intelectual crítico:

O que o modelo dos professores como intelectuais críticos sugere (diferindo do que parecia insinuar a visão dos professores como profissionais reflexivos) é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem 'naturalmente' pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do

esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como "natural", para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo (CONTRERAS, 2002, p. 184).

A concepção de professor enquanto intelectual crítico demonstra uma maior compreensão a respeito dos aspectos institucionais ideológicos que permeiam o fazer docente, indo além da reflexão da/na prática à formulação de uma análise mais profunda, focadas em aspectos da crítica social. Dessa forma, fomenta uma prática pedagógica crítica e transformadora. Relacionando esses pontos, podemos afirmar que a ideia de professor enquanto intelectual crítico quebra, na esfera discente e também docente, um ciclo de não-reflexão sobre questões institucionais e ideológicas que tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessas considerações, voltamo-nos novamente para a reflexão acerca da formação continuada, acreditando que o conceito de professor como intelectual crítico abarca a ideologia de formação de professores hoje, seja ela inicial ou continuada, posto que se trata de uma concepção de formação que vai além da reflexão da/na prática, se ocupando de ampliar o conceito da dimensão social inculcada no processo educativo. É importante afirmar que o texto da resolução não representa a solução de problemas ou concepções errôneas sobre o fazer docente, mas desponta como uma nova visão do profissional, reconhecendo outros espaços como espaços de formação continuada, validando a universidade como lugar dos docentes da educação básica e afastando-se da visão do professor como executor de tarefas ou especialista técnico, como define Contreras.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser um espaço de fortalecimento dos valores da prática docente, com uma atitude de construção de conhecimentos plurais, calcados no diálogo entre os sujeitos, produzindo saberes que empoderem os professores para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, relacionando teoria e prática. Conforme Evandro Ghedin (2012, p. 153):

A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da

própria possibilidade de reflexão e compreensão. (...) A pior das violências humanas é esta intencionalidade de separação da teoria da prática. É uma violência porque nela se rompe a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma.

Ainda falando dos saberes docentes, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2007, p. 188) caracteriza o saber docente como “um saber que foi sendo constituído de várias fontes, entre eles a prática, numa mistura que reúne, num amálgama, conteúdos, pedagogia e experiência profissional.” A ideia de saberes amalgamados pode ser conectada a Maurice Tardif, que define o saber docente como plural, um “amálgama” constituído por vários saberes advindos de diversas origens. Entre eles, cita os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e ainda os experienciais, sendo os saberes experienciais tidos como os fundamentos da prática e da competência profissional. Conforme Tardif (2002, p.38), os saberes experienciais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. Cabe esclarecer que, apesar das especificidades relativas a cada saber anteriormente citado, o autor explicita que o saber profissional dos professores é o resultado da união de todos os saberes, que se fundem e se legitimam na prática docente. Antonio Nóvoa (2006) ressalta que o centro das preocupações relativas à formação do professor deslocou-se da formação inicial para a continuada. O autor relata ser fundamental uma formação continuada que aborde os três seguintes eixos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Em relação ao primeiro eixo, o autor afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2006, p.25).

Em relação ao segundo eixo, Nóvoa reafirma a necessidade de investir na práxis como um lócus de produção de saber, de modo que a formação continuada deve estimular os professores a se apoderarem dos saberes dos quais são portadores,

fortalecendo uma autonomia que lhes proporcione reconstruir os sentidos de sua ação docente. O terceiro eixo descrito por Antônio Nóvoa destaca que não é suficiente uma mudança que alcance apenas o docente, sendo necessário alterar os contextos em que eles intervêm, estando o desenvolvimento dos professores articulados com as escolas e seus projetos.

Dessa maneira, os estudos dos autores previamente citados nos permitem afirmar que a formação continuada de professores é indissociada da produção de sentidos sobre suas experiências docentes. Conforme Maria Antonieta Celani,

Os termos reciclagem e treinamento sugerem preocupação com um produto, enquanto o que parece que seria desejável é uma forma de educação continuada; um processo, portanto, que dê ao professor o apoio necessário para que ele mesmo se eduque, à medida que caminha em sua tarefa de educador. Uma forma permanente de educação, que não tendo data fixa para terminar, permeie todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado (CELANI, 2005, p.158-159).

A formação continuada docente, ao romper com a ideia de “curso de reciclagem”, reforça a ideia de legitimidade do saber docente e se reafirma na autenticidade de uma formação que se contextualiza embasada na prática. Nessa perspectiva, novamente, podemos dizer que o texto da resolução aqui abordada apresenta uma evolução quanto à terminologia utilizada – aperfeiçoamento – mas cabe ressaltar que “A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos”. (IMBERNÓN, 2009, p.51): A incorporação dessa terminologia na educação tem relação íntima com

a proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (MARIN, 2011, p. 14).

Ao problematizar a ideia de ‘aperfeiçoamento’, Marin ressalta que:

A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou

propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria (2011, p. 17).

## ENTRELAÇAMENTOS

Além do uso das terminologias “aperfeiçoamento” e “atualização”, que trazem um tom mais produtivista à formação continuada, a resolução apresenta, no artigo 17, as formas de oferta de atividades formativas de maneira complexa, incluindo os espaços escolares e os âmbitos de formação das redes de atuação profissional, além de marcar o lugar na universidade, citando cursos de especialização lato sensu, mestrado e doutorado:

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

Assim, vemos uma abertura mais concreta de espaços de formação para professores das classes populares, sobretudo da Educação Básica, posto que esses espaços passam a ser mais claramente explicitados através da resolução que aqui discutimos. Contudo, não devemos ter uma visão ingênua a esse respeito posto que há muitas questões envolvidas e que não podem ser desconsideradas. A principal delas se refere a tempo: observamos cada vez mais os docentes com uma carga horária elevada, sem tempo para planejamento de sua própria prática e menos ainda para a formação continuada. Para além disso, temos os pacotes de formação encomendados a institutos, que muitas vezes apresentam as famosas “receitas de bolo”, sem reconhecer a individualidade de cada docente e de cada sala de aula:

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa (...). Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado. Fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada (GATTI, 1996, p. 88).

De acordo com a autora, as identidades pessoais, sociais e profissionais devem ser vistas de maneira unificada, posto que o indivíduo não é fragmentado em sua constituição por meio das relações dialógicas de que é sujeito durante toda a sua vida. Conforme Hall (2005), o ser é constituído por uma identidade sem costuras, sem partições. Assim, o espaço de formação continuada deve visar dar voz aos sujeitos para que falem aos seus pares sobre sua prática, saindo da perspectiva hierarquizada em que o formador é o detentor da verdade, elaborando discursos sobre sua prática e saindo da postura de indizibilidade que o imobiliza.

Bernard Lahire (2002) aborda o tema da “indizibilidade” das práticas devido à lógica não objetivável na lógica discursiva disponível. Trazendo o conceito para a discussão acerca da formação continuada, podemos dizer que o professor tem dificuldade de falar sobre sua prática, (falar ou escrever), não consegue dizer-se

enquanto docente, em virtude da falta de ocasiões para fazê-lo. Partindo da ideia de Lahire, que atribui a indizibilidade à falta de espaço para o discurso, ao falarmos sobre formação continuada podemos afirmar que falta espaço discursivo para o professor falar sobre os saberes e fazeres docentes, de modo que ele acaba se construindo de modo tácito, sem nomes que os definam até mesmo no espaço da instituição escolar. Essa falta de espaço corrobora um silenciamento docente, que ao ser instituído acarreta na indizibilidade. Conforme Amorim, (2004, p.57):

o silêncio que denota um diferendo é aquele das frases que estão em sofrimento por não acontecerem. Para ouvi-lo, é preciso emprestar o ouvido àquilo que não é apresentável segundo as regras de conhecimentos prevalecentes.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E IDENTIDADE DOCENTE**

Dessa forma, podemos afirmar que a formação continuada tem papel ímpar na constituição da identidade docente quando propiciadora de momento dialógicos entre os docentes. Claude Dubar (2005, p.26) afirma que o trabalho e a formação intervêm nas dinâmicas identitárias:

Ente as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar.

A partir da ideia trazida pelos autores acima, é possível afirmar que a demanda por formação continuada cresce à medida em que o docente considera que necessita de um espaço para refletir sobre a sua prática, buscando novas leituras, ideias e pares com que possa estabelecer essa relação dialógica. Conforme Ludmila Andrade (2010), nessa ideia de formação continuada, cada posição em que se inscrevem os sujeitos pode ser compreendida a partir de sua relação de alteridade. Não há posição solitária, identidade isoladamente constituída. Dessa forma, podemos

afirmar a formação continuada constitui-se como um momento de alteridade, em que os indivíduos se marcam e se revelam a partir de suas identidades, integrais.

Conforme Mikhail Bakhtin em *Estética da Criação Verbal* (2003, p.349), “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade”. O autor ainda afirma que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

A partir da leitura de Bakhtin, podemos compreender a importância da constituição do espaço de formação continuada como um espaço dialógico, que fomente práticas dialógicas e não seja um espaço ditatorial da teoria, onde um único indivíduo, uma única voz, é responsável pela formação e, portanto, a única detentora do poder da palavra.

A análise aqui apresentada, em diálogo com os referenciais de pesquisa adotados, sugere que a Resolução 02/2015 representa certo ganho no que se refere à formação continuada, representa um certo ganho ao instituir espaços e modos da formação continuada, o que pode ser uma ferramenta para ampliação desses lugares. Contudo, é necessário manter a atenção no que tange à qualidade da formação continuada para que essa cumpra sua função formadora conforme refletimos nesse texto.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro** - Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, L. T. de. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública**. Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. MEC, 2015.

CELANI, M. A. A. **A educação continuada do professor**. Ciência e Cultura, São Paulo: 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, C. **A socialização**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago.1996.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G.; (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, S. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Vozes, 2002.

LISTON, D. P., & ZEICHNER, K. M. **Teacher education and the social conditions of schooling**. New York, NY: Routledge, 2006.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos CEDES, Campinas, 1995.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2006.

PENIN, S. T. S. **A formação de professores e a responsabilidade das universidades**. São Paulo: Estudos avançados, 2001.

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

RECEBIDO EM: SETEMBRO/2016  
APROVADO EM: NOVEMBRO/2016