

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS RELAÇÕES HISTÓRICAS

Continuing training concepts and their historical relations

Loriene Carla Ramon Venazzi¹

RESUMO

O presente trabalho trata do resgate histórico da formação continuada para professores (FCP) e de suas principais nomenclaturas ao longo da década de 80, 90 e anos 2000. Com o objetivo de contextualizar a FCP nas últimas três décadas (1980 a 2010), suas relações com o projeto sócio ideológico e buscando entender como as políticas públicas foram estruturadas para a formação do professor. Para isso, realizou-se um aparato histórico da FCP por meio de revisão bibliográfica e de alguns documentos. Formação inicial e continuada, formação em serviço, formação em contexto, formação centralizada e descentralizada são conceitos relevantes para a discussão do tema, pois trazem a reflexão sobre o contexto e os sujeitos envolvidos. A análise fundamenta-se em autores que pesquisaram a formação continuada no período pesquisado. A discussão caracteriza os aspectos históricos da formação continuada, traz aspectos pertinentes do contexto político de cada época e apresenta as políticas públicas empenhadas no desenvolvimento da FCP.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação inicial. Formação em contexto. Formação centralizada e descentralizada.

Abstract

The present work deals with the historical rescue of continuing education for teachers and its main nomenclatures throughout the 80s, 90s and 2000s. In order to contextualize the continuing education for teachers in the last three decades (1980 to 2010), its relations with the socio-ideological project and seeking to understand how public policies were structured for teacher education. For this, a history of the continuing education for teachers was carried out through bibliographic review and some documents. Initial and continuing education, in-service training, training in context, centralized and decentralized training are relevant concepts for the discussion of the theme, as they bring reflection on the context and the subjects involved. The analysis is based on authors who researched continuing education in the period studied. The discussion characterizes the historical aspects of continuing education, brings pertinent aspects of the political context of each epoch and presents public policies committed to the development of continuing education for teachers.

Keywords: Continuing education. Initial training. Training in context. Centralised and decentralised training.

Recebido em 9 de julho de 2019

Aceito em 3 de setembro de 2019

1 INTRODUÇÃO

A Formação Continuada é um aspecto inquietante da educação por todos os seus desdobramentos, conceitos e moldes constitutivos. Faz parte da formação ao longo da carreira dos profissionais da educação e tem ligação estreita com a prática pedagógica e com o processo de ensino e aprendizagem.

É notório o espaço e importância que a Formação Continuada de Professores (FCP) vem ganhando no meio acadêmico e, também, no planejamento educacional. Atesta, com isso, a relevância que possui para a continuidade da formação inicial, muitas vezes escassa, carente, atrelada a condições financeiras dos professores e para efetivação de um

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste campus Francisco Beltrão; venazzi@gmail.com

trabalho que possa integrar processos de pesquisa e melhorar a realidade na qual todo o profissional está inserido. A CFP pode ser dividida em duas categorias, conforme Romanowski (2010, p. 134):

- a) Formais, cursos programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor, são planejados e estruturados de modo presencial e a distância;
- b) Informais, situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula.

Este artigo tem por objetivo contextualizar a FCP nas últimas três décadas (1980 a 2010) e suas relações com o projeto sócio ideológico. Este trabalho apresenta ainda os diferentes conceitos de formação inicial e continuada, formação em serviço, formação em contexto, formação centralizada e descentralizada.

Dia de curso, capacitação, formação, palestras motivacionais, de autoajuda ou de entretenimento, momentos para se produzir materiais pedagógicos e para discorrer sobre técnicas, encontros para pensar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas, esses são exemplos de referências à FCP no período pesquisado. Diante disso, este estudo pretende responder às seguintes questões: que práticas e processos formativos deram legitimidade à formação de professores nas duas décadas do século XX e primeira década do séc. XXI? Quais as principais nomenclaturas dadas a FCP nos anos pesquisados?

A pesquisa que o embasa é de caráter qualitativo, realizada com pesquisa bibliográfica. A análise de dados fundamenta-se no diálogo que se estabelece com autores, entre eles: Almeida (2010), Gadotti (2016), Gatti e Barretto (2009), Chizzotti e Ponce (2012), Marin (1995), Penteado (2010), Romanowski (2010).

Para tanto, o estudo está organizado em três partes principais. A primeira refere-se à contextualização das principais terminologias utilizadas para a formação continuada; a segunda é a apresentação histórica da FCP desde a década de 80 sec. XX até 2010, como a formação continuada foi pensada e; e a terceira parte reunirá algumas considerações acerca da formação continuada no período pesquisado.

2 TERMINOLOGIAS DA FCP E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL

Compreende-se que a formação do professor acontece em duas etapas: formação inicial, em curso superior² e, após a conclusão da graduação, ao longo da sua vida profissional, no processo que denomina-se de formação continuada, aonde o professor realiza a atualização exigida pelo processo de produção de conhecimento desenvolvido nas sociedades tecnológicas contemporâneas, ou ainda para suprir lacunas da formação inicial, nem sempre realizada com os desejáveis e imprescindíveis padrões de qualidade (PENTEADO, 2010).

Além disso, há uma instância formativa permanente e relevante, que se dá com o exercício da docência. Trata-se da instância que permite questionamentos, problematizações, reflexões e a busca de conhecimento, por isso, altamente formativo e reconhecido como importante.

A FCP faz parte do contexto educacional e é o meio que permite trazer presente o conhecimento produzido ou aprendido na formação inicial e é a continuação de uma formação que iniciou com a graduação. Almeida (2010) reconhece que a FCP é uma necessidade para o pleno exercício profissional, é um espaço para debater assuntos atuais, necessidades da escola, e não apenas um espaço para sanar insuficiências da formação inicial por lembrar o conhecimento adquirido na graduação, superando o caráter imediatista.

É importante para a compreensão deste estudo situar os diferentes conceitos utilizados nas escolas e no meio acadêmico, ao longo da história, quando a formação continuada. Floriani (2008, p. 52), afirma que:

Trazer a preocupação conceitual é de suma importância para que fique entendido que os conceitos podem mudar seu significado por serem produtos históricos e por isso são relativos ao tempo e espaço em que foram produzidos. Deixar clara esta condição histórica do conceito é indispensável porque

² A partir da LDB 9394/96 a formação inicial exigida para atuar na EI e EF passa a ser, preferencialmente, o curso superior. Embora ainda existam cursos de Magistério de nível médio, e eles possam ser considerados como Formação Inicial, um dos objetivos do PNE é que até 2020 sejam extintos.

isto implica descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam esses conceitos.

Entende-se que os termos utilizados em determinadas épocas, ou por um grupo (político, econômico) têm um peso, uma intenção. Existem diferentes nomenclaturas para referenciar a FCP: educação permanente, capacitação, treinamento, atualização, reciclagem, aperfeiçoamento e formação contínua, formação em serviço, formação em contexto. As principais terminologias serão apresentadas a seguir.

Reciclagem diz respeito ao processo de refazer o ciclo de objetos ou materiais. Marin (1995, p. 13) aponta que o termo “[...] sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa, seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação”. Eram oferecidos cursos rápidos e descontextualizados. Assim, para a autora - na perspectiva dos profissionais da educação – esse termo jamais poderá ser utilizado para pessoas.

Treinamento, segundo Marin (1995), significa tornar apto, destro, capaz de determinada tarefa. Dá ideia de modelagem de comportamento e reações padronizadas e é inadequado para a educação continuada, pois desencadeia ações com finalidade meramente mecânicas. Aperfeiçoamento significa tornar perfeito, completar o que estava incompleto. Esses dois termos foram utilizados na década de 70 e representavam o contexto da FCP da época em função do país estar mergulhado num regime político tecnicista e rígido.

O termo capacitação apresenta dois significados: tornar capaz, habilitar e convencer, persuadir. O primeiro significado, quando expresso para denominar a elevação de níveis de profissionalidade, pode ser acolhido. No entanto, quanto significa convencimento e persuasão, não cabe, pois Marin (1995, p. 17) afirma que “os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”.

Marin (1995) analisa que os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada* são similares, por terem como eixo o conhecimento. A educação permanente significa o processo educacional ao longo da vida; a formação continuada é a atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança, e a educação continuada como proposição e implementação desses processos no lócus do próprio trabalho.

André, et. al. (1999, p. 308), na década de 90 fez uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações, teses, artigos publicados e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), discorre sobre a formação em serviço da seguinte maneira:

Nos textos analisados, a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar.

A análise efetivada permite compreender que a formação em serviço se refere à formação continuada. Fica claro, nessas pesquisas, que a finalização da formação inicial não é o fim da formação do docente. Quando o professor inicia sua atividade docente, dá continuidade à sua formação, agora realizada no espaço escolar com seus múltiplos desafios.

Numa perspectiva de *formação em contexto*, ao contrário da formação inspirada pelo modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam. Nesse sentido, uma perspectiva de formação em contexto chama a todos para um papel ativo de abertura ao conhecimento, de análise crítica, de reflexão problematizadora, com atitudes que levam à construção do saber e não a reprodução passiva de programas de formação e “créditos” correspondentes. (FERREIRA, 2000).

No que tange ao conceito de *desenvolvimento profissional*, entende-se que é um processo a longo prazo, plasmado por oportunidades e experiências planejadas para o desenvolvimento do profissional. Marcelo, (2009 p. 10) corrobora com esta questão ao afirmar:

Podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

O autor evidencia que o desenvolvimento profissional é a procura da identidade profissional, construída ao longo da carreira individualmente e em um grupo, que sofre influências, mas também exerce influência no modo como o profissional também irá desenvolver suas atividades.

É relevante, ainda, nesse movimento de conceitualização de elementos da FCP apresentar o significado de FCP centralizada, ou seja, aquela cuja organização e planejamento é feito por um grupo de pessoas, geralmente profissionais atuantes na Secretaria da Educação, e a descentralizada que, segundo Martins (2001), é a transferência da ação administrativa, política e financeira para as instâncias locais e/ou regionais.

Estes dois movimentos marcaram significativamente os exercícios formativos nas décadas de 80, 90 e 2000, recorte temporal em análise neste estudo.

3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ÚLTIMOS 30 ANOS (1980, 1990, 2010)

No Brasil, a década de 80 foi marcada por três momentos históricos. Inicialmente, o movimento de redemocratização da sociedade, o fim da ditadura e o movimento de globalização da cultura e economia, que influenciaram a educação e os processos de FCP nos anos 2000.

A sociedade brasileira, já no final da década de 70, passou a reivindicar abertura política, e participar de movimentos em prol da educação, os quais ganharam corpo no início da década de 80. A conquista de direitos políticos e a participação efetiva dos professores nas discussões sobre a educação marcam esse momento histórico. O modelo tecnicista, vigente até então, começou a ser questionado, e, com a abertura política, a FCP foi marcada pela participação mais ativa desses sujeitos, que começaram a observar o contexto sócio histórico em que estavam inseridos. Os programas de FCP, em razão disso, buscavam responder às demandas mais específicas, voltadas, para a dimensão política da prática docente, que se destacava naquele momento.

Alferes (2009), ao registrar os aspectos históricos da FCP no Brasil, afirma que, na década de 80, as análises educacionais, não mais se restringiam aos aspectos técnicos, o contexto histórico e social passaram a fazer parte da formação do professor. Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de FCP como forma de responder às demandas mais específicas e garantir um aprendizado permanente, vez que o perfil desejado de professor, deveria estar voltado para a dimensão política da prática docente.

As grandes mobilizações da sociedade, de intelectuais, de educadores e da educação brasileira e os respectivos debates políticos dessa década culminaram com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Nesta, a sociedade civil, comprometida com lutas históricas, conquistou significativos direitos econômicos, sociais e subjetivos.

As transformações que o mundo viveu no final dos anos oitenta refletiram acerca dos aspectos políticos, econômicos e sociais de forma global. O fim da guerra fria é o fim da divisão entre capitalismo e socialismo e marca o início da hegemonia capitalista. A globalização toma proporções mundiais, e as regionalidades dão espaço a uma cultura capitalista que se instaura. Nesse contexto, na década 1990, a educação brasileira e a mundial vão se adaptando as novas exigências do capital.

A globalização introduziu nos sistemas educacionais a exigência de as escolas focassem suas competências em resultados. Suas marcas advêm da introdução dos índices avaliativos definidos pelo Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), dentre outros. Os aspectos quantitativos são valorizados de forma intensa. A educação começa a sofrer influência de organismos internacionais, porta vozes do capital e da ideologia do sistema, tais

como: o Banco Mundial (BM). Esses organismos deram os indicadores de currículo que deveriam ser construídos para a educação básica (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

As alterações globais, em decorrência de um capital cada vez mais exigente impôs as reformas educacionais que começaram no Brasil a partir dos anos noventa. Chizzotti e Ponce (2012) destacam a participação no projeto de definição das necessidades básicas de aprendizagem, preconizada pelo Projeto Educação para Todos, sujeitas às exigências e condições do Banco Mundial, apoiador financeiro do ensino fundamental.

Ainda sobre a influência de organismos internacionais, Charlot (2013) destaca que a ideia de “formação ao longo da vida”, “qualidade da educação”, “economia do saber” são expressões difundidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A ideia de formação ao longo da vida não é nova, decorre da revolução industrial e era associada à formação profissional (GADOTTI, 2016). Porém, sob influência do BM e do OCDE a partir da década de 90, o conceito passou a ter uma lógica de mercado, explicitamente definida.

Embora a Educação ao Longo da Vida tenha sua matriz na Educação Permanente, há diferenças. Há uma certa compreensão da Educação ao Longo da Vida que subordina a educação à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação profissional a serviço das empresas [...] Conforme mostram os estudos de Licínio Lima (2007; 2010; 5 2012) e Rui Canário (2003), essa expressão foi se reconceituando ou desvirtuando, a partir do receituário da OCDE e do Banco Mundial, acomodando-se cada vez mais à racionalidade econômica. O princípio universal de que aprendemos ao longo de toda a vida foi substituído por uma “formação profissional ao longo da vida”. Na visão desses autores, o conceito nasceu no contexto do Estado-Providência e acabou sendo reconceituado pelo Estado-Neoliberal. (GADOTTI, 2016, p. 4).

A FCP passou a ser um mecanismo para aquisição, validação e atualização de novas competências. De acordo com Ramos (2011), por meio da educação profissional continuada foi consolidada a ideia de competências para um mundo globalizado e competitivo, que valoriza o saber fazer que, se não adquirido na formação inicial.

Desse modo, a FCP ganhou espaço consistente nas pesquisas, no planejamento e no desenvolvimento educacional. A maneira como a educação brasileira estava organizada fez os organismos internacionais concluírem que a formação inicial de professores era deficitária, tanto quantitativa quanto qualitativamente (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Essa posição significou uma solução rápida, pois os índices de desenvolvimento educacional precisavam ser mudados rapidamente.

Gatti e Barretto (2009, p. 200) destacam que a formação continuada na década de 90, corroborou com os organismos internacionais dando ao país indicadores de avaliação para os cursos de formação:

Teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os arranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. [...] Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para a concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

Os estudos das autoras evidenciam a tendência, no que diz respeito ao planejamento e realização de projetos de formação continuada, limitando a participação dos professores e não colocando a escola e o fazer pedagógico na base do planejamento. As referidas autoras indicam que as reformas curriculares da década de 90, na escola básica, houve um desenvolvimento intenso de programas de educação continuada para promover capacitação para implantação de reformas educativas, com iniciativas que divulgavam os fundamentos e princípios da reforma, ou cobriam detalhes da atuação docente.

Assim, a maneira como a educação brasileira estava organizada levou os órgãos competentes a concluírem que a formação de professores não era suficiente. Essa conclusão provocou uma solução rápida, pois os índices de desenvolvimento educacional precisavam ser mudados rapidamente, exigência do mercado internacional que valorizava

índices. A saída foi a adoção de formação no modelo “em cascata”³ e dos currículos prescritos, ou seja, currículos definidos por órgãos públicos, sistemas de ensino, governo, sem a participação dos sujeitos envolvidos diretamente com a escola.

Chizzotti e Ponce (2012) constata que esse tipo de currículo impacta as práticas pedagógicas com consequências como: não reconhecimento e perda da autonomia dos educadores; maximização da crença de que o papel dos professores como transmissores de conteúdos e executores de tarefas pré-estabelecidas por “especialistas em educação”;⁴ *restringindo os espaços coletivos de formação e debates com os pares* (grifos nossos) e desqualificando socialmente o papel docente. Em consequência, houve um impacto sobre os alunos, desconsideração e desestímulo e mesmo o silenciamento da voz destes sujeitos.

Pode-se dizer que a década de 90, que era pra ser a “década da educação”, foi um momento na história de países da América Latina e Europa de reformas no campo político e econômico, com redução do papel do Estado. Nesse contexto, propagou-se a ideia de atraso tecnológico do Brasil e, para solucionar o problema era necessária uma qualificação profissional.

Era necessário, construir um “novo” tipo de professor. Para modelar esses profissionais, incorporaram-se as noções de competência, eficiência, competitividade, produtividade. A esse respeito, vale destacar a afirmação de Contreras (2002, p. 51) de que “um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico”. Assim, a expansão de cursos de formação continuada difundia a ideia de qualificação profissional, mas continha a ideologia de melhoria da qualidade de ensino para o mercado de trabalho e o esvaziamento da formação crítica.

As reformas da década de 1990 buscaram reduzir custos, com o aligeiramento da formação docente. A profissionalização do magistério foi usada como estratégia para a implementação das reformas que melhorariam a educação para os desafios do século XXI. Contreras (2002, p. 66), ao discorrer sobre as armadilhas usadas pelo Estado em época de reformas, argumenta que, para assegurar a colaboração do professor e anular sua resistência, “em nome da profissionalização, ou de atributos que lhe são associados, com o objetivo de garanti-la ou ampliá-la, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, exigindo-se sua colaboração”.

Sob o slogan de “Educação para a cidadania”, houve a difusão de reformas educacionais, novas propostas de ensino e meios de promoção da formação inicial e continuada. No entanto, o que deveria ser um caminho para a formação do “homem novo”, continuou a ser um meio de conformação do “homem novo”, uma vez que as relações de produção e exploração continuaram a se reproduzir nas escolas, e mais, elas serviram para efetivar a proposta de formação do cidadão trabalhador (FALLEIROS, 2005).

Quando se pesquisa programas de formação continuada, Gatti e Barretto (2009) é referência, por apresentar dois programas de formação continuada desenvolvidos, um em Minas Gerais (Programa de Capacitação de Professores – Procap) e outro no estado de São Paulo (Programa de Educação Continuada – PEC), na década de 90, que foram importantes marcos, pois, a partir deles, surgiram muitas outras iniciativas de formação de professores em serviço. Os dois programas foram financiados pelo Banco Mundial, envolveram instituições de ensino superior e dividiram o estado em polos de formação. Porém, o PROCAP teve como público-alvo professores das séries iniciais das redes estaduais e municipais e assumiu caráter mais centralizado e na modalidade não presencial. Já o PEC envolveu todos os profissionais do ensino fundamental e focou nas necessidades das escolas e de seus professores, de forma descentralizada e no sistema presencial. Houve parcerias com universidades e instituições capacitadoras. Como o programa era descentralizado, as iniciativas implementadas apresentaram grande diversidade, inclusive com organização por módulos e teleconferências.

As regiões que obtiveram melhores resultados foram aquelas em que o professor foi ouvido. Nos dois casos o êxito maior esteve em relação à conscientização por parte dos professores dos aspectos primordiais do ensino e da individualidade do aluno, que propriamente da mudança na prática docente (GATTI; BARRETTO, 2009).

³ Segundo Gatti e Barretto (2009) é o modelo de formação em que um grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte. Esse modelo é utilizado até hoje, em programas de formação continuada como, p. ex., o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

⁴ Especialista em Educação é o Profissional do Magistério que exerce a função de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

Na década de 90, ainda, como marco para a educação brasileira, ocorreu a elaboração da LDB n. 9394/96, construída em meio à ideia de reforma educacional para satisfazer as necessidades do mercado. Ao mencionar a formação continuada, não deixa claro sua real função, e pode-se nela ler sobre a questão:

Art. 61. I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a *capacitação em serviço*; Art. 62-A. Parágrafo único. Garantir-se-á *formação continuada* para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: III - *programas de educação continuada* para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 67. II - *aperfeiçoamento profissional continuado*, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A LDB faz apenas uma menção geral à formação continuada, usa termos variados para referenciá-la (aperfeiçoamento, capacitação, formação, educação) o que demonstra, mais que uma questão de sentido, o modo como as políticas públicas conceberam a formação continuada e o próprio professor. Ou seja, ambos aparecem como instrumentos compensatórios para suprir o déficit da formação inicial e a necessidade de elevar índices educacionais, após o país firmar compromissos internacionais.

Pesa sobre a formação continuada o fato de ser vista como um recurso para fechar lacunas da formação inicial, característica que não é isolada, na maioria dos casos ela é desenvolvida dessa maneira.

Barretto (2015), ao pesquisar políticas de FCP para a educação básica no Brasil, destaca que, a partir da metade da primeira década dos anos 2000, o MEC assume um papel proativo na formação de docentes da educação básica e a concebe como um processo contínuo, com início na formação inicial e que prossegue ao longo da carreira. Com isso, em 2009, é formulada, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES/MEC), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e instituído o Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), ações do governo federal, em colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e secretarias de educação, para ministrar cursos superiores e de formação continuada para professores em serviço.

Gatti e Barretto (2009) entendem que a formação continuada deveria considerar o tempo de atuação do profissional da educação, uma vez que as expectativas são diferentes. É necessário existir um paralelo entre os resultados das avaliações, a responsabilidade pela aprendizagem e a formação continuada, levando em consideração os aspectos sociais, culturais tanto quanto os cognitivos, considerando integralmente o professor e seu contexto educacional.

Sabedores que a atividade fundamental do professor tem como característica a intencionalidade, as ações da formação continuada devem, segundo Mello e Basso (2002), proporcionar aos professores espaços para a reflexão sobre e apropriação de atitudes intencionais na sala de aula e em ações não cotidianas, ou seja, as mediações presentes no trabalho do professor precisam estar dirigidas ao desenvolvimento de atitudes mais intencionais e homogêneas. Nas palavras de Romanowski (2010, p. 137): “os problemas e pressões das situações em aula exigem do professor novas respostas, alterando os procedimentos. São possibilidades para introduzir inovações na prática pedagógica”.

Diante disso, a FCP não pode ser uma mera atividade, para cumprir calendário e metas estabelecidas pelas secretarias de educação. Muito além disso, deve ser constituída por atividades conscientes, intencionais e em relação social e histórica com o contexto. Deve proporcionar ao professor a tomada de consciência sobre seu papel e a percepção das intenções e ideologias subjacentes a determinados modelos de formação continuada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre concepções de formação continuada e suas relações históricas explicitou categorias identificadas da FCP. Formação de professores: processo contínuo de aquisição dos conhecimentos necessários para atuação profissional, que tem início na formação inicial e permanece na vida profissional do professor ao longo da carreira na formação continuada; o desenvolvimento profissional docente: procura da identidade profissional, construída ao longo da carreira que sofre e exerce influência no modo como o profissional docente irá desenvolver suas atividades; a formação descentralizada: aquela cuja decisões não ocorre somente por parte do Estado, mas nos locais,

com a participação dos sujeitos envolvidos; a formação em contexto: ocorre quando as práticas formativas se vinculam com as situações de trabalho e o cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas.

Percebe-se a ligação entre a FCP e o projeto sócio ideológico presente na sociedade em cada período histórico que influencia tanto a organização e experiencição quanto a própria terminologia empregada para a FC. Nesse sentido, ela é usada para consolidar um sistema ou ideologia do Estado ou governo e ao se contextualizar a história da FCP no Brasil, percebe-se que ela se tornou um meio eficaz e barato de efetivar reformas educativas. Desvaloriza-se a formação inicial, em prol da formação continuada, que sofre influências dos interesses externos.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do programa pró-letramento. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009
- ALMEIDA, B. de. A escrita funcional do professor como ferramenta para qualificação do ensino e da aprendizagem. *In*: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa (org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>. Acesso em: 30 maio 2017.
- BARRETTO, E. S. de S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental do Brasil. *In*: BARRETTO, E. S. de S. (org.). **Os currículos do ensino para as escolas brasileiras**. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 05-42.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. *In*: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 209-235.
- FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. *In*: FORMOSINHO, J. O. (org.). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2000, cap. 3, p. 63-79.
- FLORIANI, A. C. B. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990**. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. **Almanaque Fórum Mundial de Educação**. 2016. Disponível em: http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf. Acesso em: 29 out. 2017.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. A formação continuada em questão. *In*: GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009, p. 199- 235.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. Sevilha, n. 8, jan/abr 09, p. 10.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes** - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação Continuada. Campinas: Papyrus Editora, 1. ed. 1995.

MARTINS, A. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, ano XXII, n. 77, dez./2001. p. 28-48.

MELLO, M. A.; BASSO, I. S. Formação continuada de professoras de Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. *In*: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 292.

PENTEADO, H. D. Pesquisa-ensino e formação de professores. *In*: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (org.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4ª ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

