

# Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990

*Ongoing teacher training in Brazil: emerging trends in the 1990's*

CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO\*  
EVERSON MELQUIADES DA SILVA\*\*

---

**RESUMO** – Realizamos uma pesquisa bibliográfica, onde foram selecionados estudos que buscaram problematizar a formação continuada de professores na perspectiva do estado do conhecimento e suas diferentes tendências e modalidades. Identificamos duas grandes tendências que surgiram na década de 1990: (1) Liberal-conservadora e (2) Crítico-reflexivo. Nossa compreensão é a de que para elevar a qualidade da atuação dos professores, é imprescindível mobilizar ações capazes de viabilizar melhorias nas condições de trabalho, carreira e salário, mas principalmente impulsionar a renovação dos sistemas de formação continuada, a partir da tendência crítico-reflexivo.

**Descritores** – Formação continuada; tendências na formação continuada; formação crítico-reflexiva; formação liberal-conservadora.

**ABSTRACT** – We carried out a bibliographic survey, which selected studies that sought to examine existing problems in the ongoing training of teachers in Brazil from the perspective of the current understanding and its different trends and approaches. We identified two major trends that appeared in the 1990's: (1) Liberal-conservative and (2) Critical-reflective. Our understanding is that in order to raise the quality of teachers' work, it is essential to take the appropriate measures to make feasible improvements in these teachers' working conditions, careers and salaries, but above all drive forward the renewal of ongoing training systems, based on the critical-reflective trend.

**Key words** – Ongoing training; trends in ongoing training; critical-reflective and liberal-conservative training.

---

## FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: CONTEXTO QUE ANTECEDE A DÉCADA DE 1990

A discussão sobre a formação continuada de professores no cenário brasileiro, não se constitui em uma temática recente, posto que nos últimos trinta anos, ela tem se constituído como uma das questões centrais do campo educacional. Tomando de empréstimo uma expressão utilizada por Azevedo (1997), a formação continuada de professores aparece como *uma questão socialmente problematizada*; uma temática que tem sido tratada, até certo ponto, com abundância pela literatura educacional sob variados ângulos e critérios<sup>1</sup> e que conta inclusive, com um amplo movimento de discussão e reflexão institucionalizada sobre o campo denominado “Formação

de Professores”, conforme estudos apresentados por André (2002).

Isso significa que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e socioepistemológica, marcada por diferentes tendências e abordagens metodológicas, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, pois entendemos que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente.

Desta forma, o período que antecede as discussões e modelos do processo de formação continuada de professores da década de 1990 (fim dos anos 1970 e início dos anos 1990), foi marcado por diferentes nomenclaturas

---

\* Doutor em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação e do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail*: cmaraujo@ufpe.br

\*\* Mestre em Educação, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Professor Substituto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail*: eversonmelquiades@bol.com.br

*Artigo recebido em: fevereiro/2009. Aprovado em: maio/2009*

(reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, entre outras), que até os dias atuais vêm sendo objeto de inúmeros estudos (FUSARI e RIOS, 1995; MARIN, 1995; SILVA e SANTIAGO, 1997; KRAMER, 1989), recebendo inclusive diferentes críticas.

Com relação a esse período, os trabalhos que marcam mais essas discussões são os de Fusari e Rios (1995) e o de Marin (1995). Segundo os primeiros apud Carvalho e Simões (1999, p.3), deve-se chamar atenção para “a necessidade de se problematizar a expressão *capacitação de recursos humanos*, pois o ser humano não é um recurso, ele possui recursos e cria recursos”. Tal preocupação vem marcar uma necessidade de se olhar o professor como sujeito participante do seu processo de formação, abandonando a velha postura de quem apenas recebe o que para ele foi pensado e criado.

Já Marin (1995) apud Carvalho e Simões (1999, p.3), “ênfata a exigência de uma análise permanente de termos, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, etc. Ela argumenta que: 1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo prefixado) seja incompatível com a atividade educacional; 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas o segundo, não; e 4) a educação permanente e a formação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais”. Ressalta, ainda, os avanços derivados da concepção de educação continuada, principalmente quando aponta o local de trabalho como a base do processo, levando em conta as vivências e os saberes profissionais presentes no cotidiano escolar, o que possibilita a compreensão da educação como prática social mobilizadora.

A partir das discussões acima citadas, nosso entendimento não é de que essas tendências estejam circunscritas aos seus períodos históricos, mas que formam uma teia densa e interligada, onde uma tendência entra na outra, apesar da crise de paradigmas que possibilitaram a mudança desse campo de conhecimento.

Percebe-se, portanto, que não é uma mera questão de nomenclatura, mas, que em seu bojo, traz em si um significado epistemológico, que tem se materializado nas práticas formativas instituídas, nos modelos incorporados pelas agências co-responsáveis pela formação continuada dos professores no Brasil, sendo posta de forma vertical,

sem buscar a horizontalidade desse fenômeno tão complexo.

Considerando o contexto apresentado, esta pesquisa teve como objetivo compreender como os princípios teórico-metodológicos do processo de formação continuada vêm se delineando no cenário atual da formação de professores. Para tanto, procuramos identificar e caracterizar as tendências e correntes conceituais da formação continuada de professores que emergiram na década de 1990.<sup>2</sup>

Realizamos em um primeiro momento, um levantamento bibliográfico de estudos que buscaram problematizar a formação continuada de professores, na perspectiva do estado do conhecimento desse campo na década referida e de suas diferentes tendências, visando nesse momento encontrar elementos que pudessem revelar, a partir das discussões que emergiram sobre o tema, que direção o processo de formação de professores estaria tomando a partir de então.

No segundo momento, os estudos selecionados foram analisados a partir das categorias que possibilitassem caracterizar os princípios teórico-metodológicos do processo de formação: a) o conceito de formação continuada e a sua função social; b) o papel do formador; c) concepção de professor-profissional e sua aprendizagem; d) o lugar/espço da formação; e) os conteúdos da formação; e f) as estratégias formativas.

## UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O trabalho realizado por Carvalho e Simões (1999) traz um interessante levantamento sobre artigos publicados em 10 periódicos especializados em formação e praxes do professor na década de 1990, concluindo que 30% desses referem-se à formação continuada. Nesse levantamento, pode-se encontrar pelo menos três grupos de definições para formação continuada: a) aquisição de informações e/ou competências; b) prática reflexiva e c) para além da prática reflexiva. Este estudo “indicou que o discurso predominante sobre essa temática focalizava, principalmente, a conceituação de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo” (CARVALHO e SIMÕES, 1999:2).

Analisando os estudos de Almeida (2003), pudemos observar que ela apresenta uma trajetória histórica da formação continuada dos professores, enfocando especificamente a função sociopolítica da formação nos diferentes momentos históricos da educação brasileira: a) formação do técnico em educação; b) formação do agente sociopolítico; c) formação em serviço; e d) formação para a reflexão.

Já em Lima (2002), o que nos chama atenção em seu trabalho, é que ela caracteriza a reflexão sobre a prática como orientação primordial para a formação continuada de professores, tomando como base os saberes da experiência. A autora, a partir dos estudos de Martinez (1998) apresenta também quatro modelos formativos, que de maneira geral tem marcado epistemologicamente a formação de professores na América Latina: a) complementação; b) animação; c) reciclagem; e d) potencialização.

Por fim, os estudos de Silva (2002), assim como os de Lima (ibidem), prioriza a reflexão sobre a prática e os saberes da experiência como elementos centrais para o processo de formação continuada de professores. Entretanto, a partir dos estudos de Porto (2000), Marques (2000) e Mercado (1999), ele identifica três grandes tendências: a) estruturante; b) interativo-construtivista; e c) formação reflexiva inovadora.

Esse breve caminho acima desenhado aponta-nos para a existência de duas grandes tendências conceituais da formação continuada de professores, que surgiram na década de 1990. A primeira, de cunho mais conservador, considera o professor como sujeito passivo do processo formativo; a segunda, de caráter emancipatório, procura envolver o professor de forma mais significativa.

### **TENDÊNCIAS CONCEITUAIS EMERGENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1990**

Na década de 1990, a formação continuada em serviço passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

Tornou-se comum, inclusive, defender que a formação inicial, mesmo em nível superior, embora necessária, não seria uma condição suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, o desenvolvimento profissional permanente dos professores emerge, simultaneamente, como uma necessidade intrínseca dos sistemas de ensino e um direito de todos os professores.

De maneira genérica, a formação continuada de professores vem sendo considerada como,

um conjunto de atividades que se realizam após a formação inicial, e que tem como objetivo desenvolver os conhecimentos e competências dos professores considerando a necessidade de uma etapa posterior à sua formação anterior para o seu aperfeiçoamento profissional (ALMEIDA, 2002, p. 17).

Em uma perspectiva mais conservadora, a formação continuada “*está fundamentada na existência de um vazio*

*deixado pela formação inicial que deve ser preenchido*” (LIMA, 2002, p. 39). Nesse sentido, ela não leva em consideração que a formação permanente faz parte da profissionalização docente, sendo esta uma condição do ser humano inacabado (FREIRE, 2001) e da dinâmica do conhecimento, o qual, com o passar do tempo, torna-se rapidamente obsoleto.

Tais princípios delineiam uma perspectiva mais transformadora da formação contínua docente, uma vez que ela parte da compreensão da função social que irá assumir. Nesta concepção a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à formação dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo MEC de formação permanente.

Aqui a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede o professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar na qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (SEF/MEC, 1999, p. 63).

A partir dessa análise, identificamos as duas tendências como: (1) liberal-conservadora e (2) crítico-reflexivo, conforme apresentaremos a seguir.

Esta divisão por tendências tem um caráter mais didático e analítico, pois segundo Libâneo (1986),

as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para avaliar a prática (p. 20-21).

A tendência liberal-conservadora da formação continuada de professores, refere-se a processos de atualização docente que se dá através da aquisição de informações ou competências divulgadas em cursos, treinamento, palestras, seminários, encontros, oficinas, conferências.

Mesmo assumindo diferentes estratégias formativas, o processo será caracterizado em,

(1) situações de aprendizagem com especificidades de ações pontuais (palestra, conferências, oficinas); (2) cursos de curta duração (10, 20 ou 30 horas) ou mais longos (como aperfeiçoamento e especialização, com um mínimo de 360 horas); (3) projetos que reúnem profissionais de várias instituições ou descontextualizados numa só escola; (4) ações de educação à distância (pela televisão, internet, módulos instrucionais impressos) (SILVA, 2002, p. 24-25).

Nesta tendência o professor assume um papel secundário no processo formativo, exercendo a função de mero executor de uma prática educativa cuja concepção, planejamento, coordenação e controle competem aos especialistas considerados supostamente habilitados, alimentando assim a relação hierárquica entre formadores e professores em formação (ALMEIDA, 2002), sendo tarefa do formador definir previamente o lugar, os conteúdos e as estratégias do processo formativo.

Na tendência crítico-reflexiva da formação continuada de professores, deve-se incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Não basta uma maneira segura de ensinar o conhecimento de novas teorias no campo das ciências, o professor precisa cultivar atitudes de reflexão sobre sua prática em suas múltiplas determinações. Nessa nova perspectiva, outros princípios básicos são considerados. Alves (1995) apud Carvalho e Simões (1999, p. 4) afirma que

o conceito de capacitação docente deve contemplar de forma interligada: (1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

Isso significa que o processo formativo deverá propor situações que possibilite a troca dos saberes entre os professores, através de projetos articulados e da reflexão conjunta. Neste sentido, a pesquisa etnográfica crítica e a pesquisa-ação são apontadas como estratégia para o estudo e para a compreensão da prática docente, devendo ser dirigida ao cotidiano escolar como importante elemento articulador entre teoria e prática, entre a pesquisa e o ensino, entre a reflexão e a ação político-pedagógica.

Segundo García (1999), a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional. Desta maneira, o espaço de formação do professor será a escola e o conteúdo dessa formação a

sua prática educativa. O professor reflexivo será “*um investigador da sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica*” (ALMEIDA, 2002, p. 28), pois como afirma Silva (2002, p. 28), “*a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação*”.

Esta tendência assume, portanto, a pesquisa como princípio educativo para a formação continuada de professores, aliada à competência para intervir sobre a realidade com base nos conhecimentos produzidos. O modelo no qual os conhecimentos oriundos das pesquisas teóricas são re-significadas a partir das diferentes situações práticas enfrentadas no cotidiano escolar, possibilita aos professores planejarem intervenções didáticas mais pertinentes e responder de forma mais efetiva às demandas concretas das situações de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Silva (2002), a função social do processo de formação continuada no campo educacional é a re-significação da prática pedagógica docente, ou seja, transformar as concepções prévias dos professores em formação acerca dos diferentes aspectos do fenômeno educativo.

Nesta mesma direção, os trabalhos de investigação que se referem à aprendizagem dos professores associam aprendizagem à mudança da prática educativa (GARCÍA, 1999; CRÓ, 1998). Neste sentido, entendemos a mudança como um processo de aprendizagem relacionado diretamente ao desenvolvimento profissional do professor. Apoiado nesse pressuposto acredita-se então, que uma formação continuada eficaz será aquela que possibilitará uma aprendizagem que conduza a uma mudança na prática educativa.

Através de uma análise mais sociológica, seria ingenuidade acreditar que alcançaremos um bom patamar na qualidade de ensino, só a partir da implementação de novos modelos formativos, sem vislumbrar outros aspectos que fazem parte desta problemática.

A compreensão aqui, portanto, é a de que para elevar o patamar de qualidade da atuação profissional dos professores seria imprescindível mobilizar um conjunto ampliado de ações capazes de viabilizar melhorias nas condições de trabalho, carreira e salário, mas principalmente impulsionar a renovação dos sistemas de formação continuada.

Nessa direção, observa-se um amplo movimento que busca re-configurar as práticas de formação, incluindo a organização de instituições formadoras, a definição dos conteúdos, as metodologias e, principalmente, a “*formação dos formadores*” de professores no Brasil. Trata-se, então,

não apenas de realizar melhor a formação, mas de realizá-la de uma maneira diferente. Tais mudanças exigem, dentre outras questões, que os professores reconstruam suas práticas e, para isso, é preciso 'construir pontes' entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta (SEF, 1999, p. 16).<sup>3</sup>

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ediana Rodrigues de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. 2003, 120f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 56.
- CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? In: XXII ANPEDE, GT Formação de Professores, 1999, Caxambu, MG. [CD-R].
- CRÓ, M. L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: Estratégias de intervenção**. Porto: Porto Editora, 1998.
- ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GRACÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago. 1989.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.
- LIMA, F. A. **Formação continuada: as representações sociais dos professores das escolas públicas municipais de João Pessoa – PB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.
- MARTÍNEZ, J. L. P. **Capacitación docente em Bolívia y América Latina**. La Paz: CEBIAE, 1998.
- MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- PORTO, Y. S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- SILVA, E. M. A. Extensão universitária e formação em serviço: reflexões acerca da construção do conhecimento do professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, I., 2002, João Pessoa, PB.
- SILVA, J. B. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- SILVA, J. B.; SANTIAGO, M. E. Políticas e práticas de formação profissional continuada dirigida aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. **Anais do CONIC**. Recife: PROPESQ/CNPq, 1997. p. 648.
- VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papalivros, 1998.

## NOTES

<sup>1</sup> O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, por exemplo, no período de 21 anos de sua existência, nas suas diferentes linhas de pesquisa, produziu 33 dissertações, problematizando e investigando o tema da formação de professores. No entanto, cerca de 61% (20) dessa produção foi referente à formação continuada de professores.

<sup>2</sup> Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado "Formação continuada de professores e ensino de Artes: analisando um processo formativo para professores das séries iniciais do ensino fundamental", que vem sendo desenvolvido no âmbito do programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

<sup>3</sup> Não é casual, portanto, que o próprio Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Fundamental, tenha instituído os chamados "Referenciais para a Formação de Professores" (1999) com o objetivo explícito de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país.