

# EDUCAÇÃO CONTINUADA: ANALISANDO SENTIDOS A PARTIR DE TERMINOLOGIAS E CONCEPÇÕES

Disnah Barroso Rodrigues (UFPI)

GT 02 - Formação de Professores

## RESUMO

Ao abordarmos a formação de professores tomamos como referência a concepção de que ela ocorre ao longo da trajetória profissional do educador. Nesse sentido, a partir de uma pesquisa bibliográfica com análise qualitativa, buscamos trazer para discussão o tema da formação continuada com o objetivo de analisar os seus vários sentidos e concepções. Para tanto, partimos do levantamento dos vários termos que são utilizados quando se menciona o processo de formação que se estende para além da formação inicial e posteriormente situamos as atuais concepções de formação continuada. A nossa intenção ao desenvolver esse trabalho é de contribuir para pensar e repensar a compreensão de formação continuada num sentido mais amplo e que envolva escola, os saberes dos professores e sua vida profissional. Somente quando os processos de formação continuada considerarem esses três elementos ultrapassaremos as perspectivas tradicionais de formação e contribuiremos para a construção da autonomia do professor, para a sua emancipação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções, Terminologias, Formação continuada.

## INTRODUÇÃO

O presente texto procura trazer para discussão a questão da formação continuada dos professores. Através, então, de pesquisa bibliográfica com análise qualitativa buscamos responder a seguinte indagação: quais os sentidos subjacentes às terminologias designadas para tratar da formação de professores e que concepções expressam?

Pensamos que, para nós e para os educadores em geral, principalmente aqueles envolvidos com o cotidiano da sala de aula, responder a esse questionamento significa visualizar novas formas de pensar a formação em serviço. É fornecer subsídios para se pensar e repensar a formação continuada dos professores a partir da consideração do professor como sujeito que possui saberes e que apresenta uma história profissional que vai se constituindo ao longo do seu desenvolvimento enquanto trabalhador em um *locus* específico de trabalho.

Sabemos dos limites do trabalho, que envolve a impossibilidade de esgotar a bibliografia sobre o tema, porém a partir da bibliografia consultada buscamos um direcionamento para a apresentação, que consta dos seguintes momentos: primeiro, levantamos e analisamos as terminologias utilizadas para designar a formação do professor em serviço; segundo, apresentamos e analisamos as concepções de formação de professores e por último, tentamos explicitar os elementos para uma formação que vise o desenvolvimento competente do educador.

### **Terminologias e os sentidos a elas subjacentes**

Enquanto profissionais, conhecemos uma quantidade significativa de vocábulos que são usados indistintamente para se referirem ao processo de formação dos profissionais, principalmente no que se refere ao contínuo do seu desenvolvimento.

Segundo Marin (1996); Barbieri, Carvalho, Uhle (1995) e Mendes Sobrinho (1998) os termos mais comuns que encontramos nos discursos para tratar da formação do profissional em exercício de sua atividade, principalmente o profissional docente, bem como os termos utilizados nas instâncias administrativas são os seguintes:

### **Reciclagem**

Para Antônio Houaiss (2001)<sup>1</sup> um dos significados do termo reciclagem é o de “formação complementar dada a um profissional, para permitir-lhe adaptar-se aos progressos industriais, científicos, pedagógicos etc”. A idéia de adaptação traz implícito o sentido de ajustar-se, acomodar-se, o que implica ver o sujeito como alguém passivo, como mero receptor. Para essa percepção, algo é oferecido para completar o que está em falta.

Para Marin (1995) o termo está presente, sobretudo nos anos 80, e traz a visão do senso comum que para haver reciclagem, ou seja, “atualização pedagógica”, são necessárias alterações substanciais. Nessa compreensão os profissionais são “tábula rasa” de seus saberes. Segundo a autora:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à 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 (p.14).

### **Treinamento**

Essa terminologia está presente, por exemplo, na LDB 9.394, de 1996, no seu artigo 87, parágrafo 4º, que diz “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por *treinamento* em serviço [grifo nosso]”.

Marin (1995) observa que tomando o significado de treinamento como tornar apto, capaz de realizar tarefas, ter habilidades, não podemos rejeitá-los integralmente, pois há profissionais, por exemplo, os da Educação Física, em que o processo de formação envolve muito desses elementos. Porém, o termo é totalmente inadequado quando trata os processos de educação com finalidades mecânicas, afinal os profissionais da educação são seres pensantes e atuantes.

### **Aperfeiçoamento**

Consultando o dicionário Houaiss, temos o seguinte significado: “ato ou efeito de aperfeiçoar-se”. O aperfeiçoar-se leva ao sentido de “tornar-se perfeito ou mais perfeito”. Esse sentido é combatido por Marin (1995) e comungamos plenamente da sua visão quando ela observa que “não é mais possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano” (p.16).

---

1 – Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, 2001.

### **Capacitação**

Mizukami (2002) afirma que tanto a idéia de reciclagem como a de capacitação apóia-se na visão de acúmulos de conhecimentos teóricos para aplicação posterior na prática. Esse entendimento é o mesmo registrado por Schön em sua análise da racionalidade técnica

“[...] para a qual a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica” (p.13).

Já Marin (1995) observa que essa idéia apresenta uma relação com a perspectiva da educação continuada, pois para sermos educadores é preciso tornarmo-nos capazes, ou seja, adquirirmos as condições para o desempenho da profissão. A autora faz essas explicitações a partir do significado da palavra encontrada no dicionário. Porém essa sua análise, a partir do sentido encontrado no dicionário, vai de encontro com o percebido por Mizukami (2002) e que pode ser conferido quando registra 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” (MARIN, 1995, p.17).

### **Atualização**

No dicionário Houaiss, como significado dessa palavra, temos ato ou efeito de atualizar-se. Atualizar-se é tornar atual, promover atualização cultural, pedagógica etc. Esse sentido condiz com a observação feita por Barbieri, Carvalho, Uhle (1995) ao analisar a política de formação em serviço da Secretária de Educação do Estado de São Paulo. Numa retrospectiva histórica percebem o uso dessa terminologia na década de 1980. Segundo as autoras citadas “a restrição que se faz é que em geral o termo atualizar se refere mais a ‘pôr em dia conteúdos’ [...]” (p.32).

### **Educação permanente, formação continuada, educação continuada**

Ao analisar esses termos, Marin (1995) organiza-os em um único bloco por entender que há semelhanças entre eles. Na sua opinião, eles partem de uma perspectiva teórica que valoriza a pesquisa como fundamental no processo de formação do professor, que considera e valoriza os saberes dos professores, a sua prática pedagógica cotidiana.

O termo educação permanente, para a referida autora, traduz uma compreensão de que a educação é um processo que se estende por toda nossa vida, um processo em contínuo desenvolvimento. Porém, ao nosso ver, ao ser utilizada essa terminologia acabamos por mencionar ou colocar em ênfase o desenvolvimento do sujeito particular.

Marin (1995) observa, então, que educação continuada parece uma abordagem mais ampla, por possuir um sentido que incorpora o pessoal, o institucional e o social. Para ela “[...] o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (p.19).

A apresentação dos vocábulos acima, que estão presentes nos discursos dos profissionais da educação e nos projetos oficiais que visam a formação desses profissionais, permite-nos captar o espírito, o sentido desses discursos e projetos, uma vez que são reveladores de determinada visão de educação, de professores, e expressam, por conseguinte, uma determinada visão de formação.

Para nós, a terminologia educação ou formação continuada apresenta sentido atual na medida que concebe formação como “modos de socialização que comportam uma função consciente de transmissão de saber e de saber-fazer” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p.142). Nóvoa (1992) pontua que é no processo de formação que se produz a profissão docente. Essas idéias são completadas por Mizukami (2002) ao mencionar o que ela denomina de “nova perspectiva de formação continuada” “[...] a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento [...] para tratar de problemas educacionais por meio de

um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente” (p. 28).

### As perspectivas de formação continuada dos professores

Segundo Candau (1996) podemos distinguir dois modelos de formação continuada: o modelo clássico, tradicional de formação e o novo modelo de formação continuada. Para a referida autora a perspectiva clássica de formação enfatiza a reciclagem, com o sentido de voltar a atualizar a formação recebida. Esse entendimento do processo de formação continuada do profissional estabelece a existência de espaços destinados a atualização que são os espaços considerados como *locus* de produção do conhecimento. Portanto, partindo dessa premissa, o *locus* privilegiado de reciclagem é a universidade e outros espaços por ela designado.

Corroborando com Candau (1996) sobre a perspectiva tradicional de formação de professores, Tardif (2002) diz que “[...] é exatamente essa concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões de formação de professores [...] vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária [...]” (p.235).

Sobre a nova perspectiva de formação de professores, Candau (1996) afirma que ela deve ser pensada tomando por bases os três aspectos abaixo listados:

- A escola como *locus* de formação continuada;
- A valorização do saber docente;
- O ciclo de vida dos professores.

O primeiro aspecto que analisaremos é o que tem por base tomar a escola como *locus* de formação, ou seja, compreende que “o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação” (CANDAU, 1996, p.144). É no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimora a sua formação. Portanto, os processos formativos assim concebidos referenciam-se e, mais do que isso, efetivam-se no cotidiano escolar, por isso não há necessidade de deslocar os professores para outros ambientes.

A defesa da escola como *locus* de formação pode ser relacionada à proposta de formação de professores pesquisadores, ou seja, formar professores que reflitam criticamente sobre o seu pensar e o seu fazer docente, tornando-se produtores de conhecimentos que conduza para mudanças significativas na sua atividade profissional. A pesquisa realizada pelos próprios professores, sobre o seu fazer cotidiano e no próprio espaço de trabalho – a escola – contribui para o conhecimento da sua realidade com vistas à sua transformação, numa perspectiva de construção da autonomia do professor. Essa visão favorece processos coletivos de reflexão e de intervenção na prática pedagógica concreta.

O segundo aspecto abordado pela autora diz respeito à valorização do saber docente. Para explicitá-lo ela busca fundamentar-se em Tardif, Lessard e Lahaye. Os autores citados classificam os saberes docentes em plural, pois são constituídos por vários saberes (das disciplinas, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência); estratégico, porque como grupo social e por sua função, os professores ocupam uma posição significativa no interior das complexas relações entre sociedade e os saberes por ela produzidos e mobilizados com diversos fins e, finalmente, os saberes docentes são desvalorizados, porque mesmo os professores ocupando posição estratégica em relação aos saberes produzidos socialmente, eles não são valorizados pelos saberes que possuem e transmitem.

Tardif (2002) destaca, no entanto, a importância fundamental que deve ser atribuída aos saberes experienciais dos professores.

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. [...] Os saberes adquiridos da experiência profissional constitui os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira (TARDIF, 2002, p.48).

O terceiro e último aspecto citado por Candau, (1996) ao pensar sobre as novas perspectivas de formação continuada dos professores é o que, para a autora, “centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores” (p.147).

Sobre esse último eixo, a partir do qual tem sido também repensado a formação de professores, a autora destaca as contribuições de Huberman, que identifica cinco etapas básicas presentes na vida do profissional, etapas que não podem ser compreendidas linearmente e sim de forma dialética:

- Entrada na carreira – etapa de sobrevivência e descoberta;
- Fase da estabilização – momento de identificação profissional e segurança;
- Fase da diversificação – momento de questionamento, de experimentação e buscas plurais;
- Momento da serenidade – distância afetiva e/ ou conservadorismo e lamentação;
- Momento de desinvestimento – recuo e interiorização, característica do final da carreira profissional (Cf. CANDAU, 1996, p.149).

A autora observa, ainda, que o ciclo profissional é um processo complexo, heterogêneo. Assim concebido, devemos então, ter consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores presentes no início da carreira não são as mesmas do final da carreira. A carreira profissional do professor é formada por diferentes momentos com necessidades diferentes para cada momento.

A partir da análise dos três eixos norteadores da nova perspectiva de formação de professores, Candau (1996) ainda afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (p. 150).

A autora também alerta para alguns equívocos provocados pela nova tendência. O primeiro equívoco refere-se à tendência de privilegiar os aspectos psicossociais e evidenciar realidade micros, ou seja, secundarizam ou não consideram os contextos mais amplos que envolvam a profissão docente. O segundo equívoco é relativo à quase ausência de inter-relações entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes sujeitos presentes na realidade escolar.

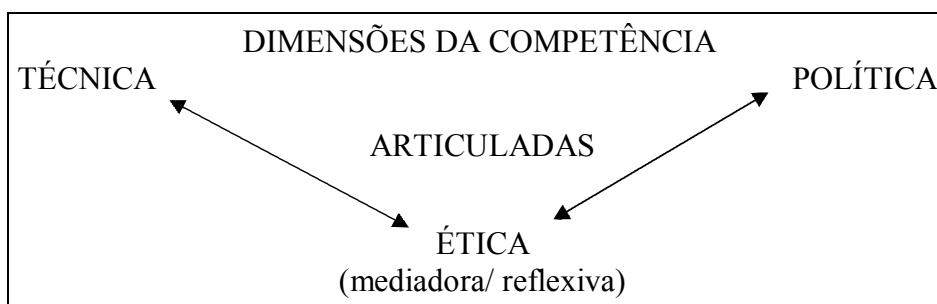
### **Formação continuada e o desenvolvimento da competência do educador**

Dentro do que estamos chamando de nova perspectiva de formação continuada, podemos encontrar análises que buscam articular três dimensões fundamentais na formação do educador – a técnica, a ética e a política – e que para nós terminam por considerar os três eixos definidos por Candau (1996) que se constituem num repensar os processos da formação continuada – a escola como *locus* de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Mas num repensar contextualizado, considerando os aspectos macro da realidade e concebendo os profissionais da educação como coletividade.

Para Fusari e Rios (1995) uma política para a formação continuada dos educadores deve considerar os seguintes aspectos:

- Estar pautado em pressupostos coerentes com as exigências de democratização e, conseqüentemente, contribuir para a transformação da sociedade;
- Considerar as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual passou o educador;
- Ser concebido como um processo, uma continuidade da atividade profissional do educador;
- Ter participação efetiva dos educadores discutindo os problemas do seu cotidiano;
- Identificar os problemas que os educadores enfrentam na prática e fazer desse momento (diagnóstico) também um momento de formação;
- Os problemas da prática dos educadores serão considerados como ponto de partida e de chegada do processo;
- No processo de formação continuada a reflexão deve ser garantida, pois a reflexão fundamentada teoricamente amplia a consciência do educador e aponta caminhos para a sua atuação competente.

Todos esses aspectos citados desenvolvem, segundo Fusari e Rios (1995), uma profissionalização competente. A profissionalização é um “processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam o seu rendimento e aumentam o seu poder/ autonomia” (GINSBURG apud NÓVOA, 1992, p.32). Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que “os professores têm de se assumir como produtores de ‘sua’ profissão” (p.28). Para Fusari e Rios (1995) essa profissionalização competente passa, necessariamente, pela articulação das três dimensões da competência do educador conforme evidencia o gráfico abaixo.



As dimensões técnica, ética e política são assim definidas pelos autores:

- Dimensão Técnica – diz respeito ao conjunto organizado e sistematizado de conhecimento e aos meios e estratégias de socialização.
- Dimensão Ética – coloca-se no ângulo da reflexão, do questionamento crítico sobre o sentido dos valores que orientam a ação.
- Dimensão Política – refere-se ao compromisso assumido pelo educador, compromisso que indica escolha, a definição do direcionamento da prática.

É importante ressaltar que para uma profissionalização competente mencionamos imediatamente as dimensões técnicas e política. No entanto, ambas não podem ser pensadas de forma desarticulada, mesmo sendo dimensões distintas. Essa dicotomia é superada pela dimensão ética sempre articulada à dimensão técnica e à política.

Por fim, sobre o profissional competente Fusari e Rios (1995) afirmam que:

O profissional competente é aquele que sabe fazer bem o que é necessário, desejado e possível no espaço de sua especialidade. A competência não deve ser definida

como algo estático, como um modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana. E também não possui o caráter de algo solitário. Ninguém é competente sozinho (p. 40).

É no sentido do desenvolvimento da competência do educador, uma competência traspassada pelas dimensões técnica, política mediada pela ética, que estaremos contribuindo para a qualidade da profissionalização do educador a ser construída cotidianamente, tendo como referência seu fazer pedagógico. Para nós, é pela reflexão crítica que o educador, construindo a si mesmo, através de uma atividade em que se faz presente um alto grau de consciência, num processo teórico-prático, conquistará a autonomia, sabendo-se condicionado histórico e socialmente. Nessa perspectiva, o sentido do expresso é a construção coletiva da profissionalização dos professores para que possam efetivamente emancipar-se, transformando a realidade em que estão inseridos.

### Considerações Finais

Na bibliografia consultada encontramos muitos termos utilizados para significar o processo de formação do profissional já no exercício do seu trabalho. É muito claro para nós que cada terminologia empregada traz uma determinada compreensão do processo de formação dos professores e a maioria corresponde a uma visão tradicional desse processo. Essa percepção vê no professor um mero recebedor de informação via cursos, seminários, palestras e ou ainda coisa bem pior, como pacotes de treinamentos oferecidos como solução mágica para todos os problemas dos professores.

Atualmente a nova perspectiva de formação continuada apresenta três eixos norteadores considerados como fundamentais para romper com a visão clássica de formação – a escola como *locus* de formação, a valorização dos saberes docentes e o ciclo de vida profissional dos professores.

Esses eixos superam a mentalidade da racionalidade técnica, que para nós é o que podemos chamar de perspectiva tradicional de formação de professores, a qual compreende o professor apenas como um técnico que aplica conhecimentos científicos produzidos por outros. A idéia básica é a de que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas pela aplicação de um conhecimento teórico ou técnico, já disponível que se origina da pesquisa científica.

Não podemos negar a presença da dimensão técnica na formação do educador. Porém, não é possível reduzir essa formação, exclusivamente, ao técnico, uma vez que ela não dá conta do caráter de complexidade, de incerteza, que acompanha o exercício da atividade docente. Sendo assim, é necessária a presença da dimensão política e ética para uma abrangente formação profissional que busque resgatar a condição de sujeito do professor, ser de contexto, situado no tempo e no espaço.

### Referências Bibliográficas

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete. Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP): Papirus, n° 36, 1995.

BRASIL. MEC. Lei n° 9.394, de 20.12.1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, n° 248, 23.12.19, p.27.833-27.841.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. IN: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azevedo. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papirus, nº 36, 1995.

HOUAISS, Antônio; UILLAR; Mauro Sales. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papirus, nº 36, 1995.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Ensino de Ciências e formação de professores: na escola normal e no curso de magistério**. Tese de doutorado. Florianópolis, UFSC, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e Outros. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos (SP): EDUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.