

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O MOVIMENTO DE SEUS TERMOS, MODELOS E PARADIGMAS AO LONGO DO TEMPO

Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço<sup>1</sup>

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo objetivamos analisar os termos, modelos e paradigmas que consubstanciaram a Formação Continuada de Professores nas últimas décadas, identificando o movimento de seu percurso constitutivo. Para tanto, partimos da contextualização dos aspectos históricos, políticos e normativos nos quais seus pressupostos formativos e estruturais encontram-se fundamentados, buscando uma definição conceitual capaz de demarcar as denominações que foram atribuídas ao longo do tempo a essa modalidade de formação, a partir do referencial teórico nacional e estrangeiro que nutre o campo de estudos em questão. Enquanto apontamentos resultantes da investigação empreendida, destacamos: ainda que o percurso histórico da Formação Continuada evidencie a intenção de superar o obsoleto modelo da racionalidade técnica e que mudanças positivas possam ser conjecturadas, o cenário atual continua revelando falhas decorrentes da desconsideração de fatores como as necessidades formativas específicas dos professores.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. História da formação docente. Educação.

## CONTINUING TRAINING OF TEACHERS AND THE MOVEMENT OF THEIR TERMS, MODELS, AND PARADIGMS OVER TIME

**Abstract:** In this paper we intend to analyze the themes, models and paradigms that have embodied the Continuing Education of Teachers in recent decades, identifying the movement of its constitutive path. To this end, we start from the contextualization of the historical, political and normative aspects in which its formative and structural assumptions are grounded, seeking a conceptual definition capable of demarcating the denominations that have been attributed over time to this modality of formation, based on the national and foreign theoretical

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC/UNESP/CNPq). Email: [rayanaalonghin@gmail.com](mailto:rayanaalonghin@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7384-1543>.

<sup>2</sup> Pós-doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília). Doutora em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC/UNESP/CNPq). Email: [nathytamaio@hotmail.com](mailto:nathytamaio@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>.

framework that nourishes the field of studies in question. As notes resulting from the research undertaken, we highlight: although the historical path of Continuing Education shows the intention to overcome the obsolete model of technical rationality and that positive changes can be conjectured, the current scenario continues to reveal failures resulting from the disregard of factors such as the specific formative needs of teachers.

**Keywords:** Continuing teacher training. History of teacher education. Education.

## Introdução

No curso da história da Formação Continuada de Professores, as denominações e significações usualmente utilizadas para caracterizá-la vêm sendo compostas de singular intencionalidade, conectando-se a diversos modelos que norteiam suas práticas. Conhecê-los, para que possam ser tecidas considerações sobre a articulação entre as práticas de formação e o desenvolvimento profissional dos professores, se faz, a nosso ver, essencial. Tal conhecimento parte do pressuposto de que os projetos e as ações desenvolvidas se caracterizam de acordo com os distintos conceitos, objetivos e metodologias que o fundamentam, distinguindo-se, também, na maneira como se manifestam no cotidiano escolar e nas aprendizagens docentes, levando-se em conta que a amplitude dos modelos empregados nas políticas educacionais decorre do fato de que não se tem muita clareza do modelo formativo que orienta a Formação Continuada.

Sabe-se que há diversos estudos e programas sendo desenvolvidos com o objetivo de favorecer a construção de políticas públicas que possam reverter os baixos indicadores de desempenhos escolares, apontados em todo o país, porém, apresentam-se, no decorrer da trajetória brasileira, programas, projetos e ações com nomenclaturas que variam desde “capacitação em serviço” até programas de “atualização” e “aperfeiçoamento”, “reflexão sobre a prática” e, mais recentemente, a “formação permanente”.

Em todos esses programas é possível notar um engajamento para que a percepção de racionalidade técnica seja gradativamente minimizada, por meio de um consenso teórico que defende a importância do processo “*continuum*” ao longo da

vida, articulado com as necessidades formativas de seus participantes e indispensável para o desenvolvimento profissional docente.

Nessa direção, Castro e Amorim (2015) afirmam que, na própria Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), no que corresponde aos profissionais da educação, apresenta-se uma dispersão de conceitos, considerando-se que em seis artigos, identifica-se o uso das formulações “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, reforçando uma flutuação terminológica e aparente indecisão lexical.

Considerando o exposto, no presente artigo<sup>3</sup>, propomo-nos a traçar e analisar os termos, modelos e paradigmas que consubstanciaram a Formação Continuada de Professores ao longo do tempo. Para isso, realizamos um estudo sistemático de natureza teórica, fundamentando-nos nas discussões provenientes da literatura nacional e estrangeira da área.

## **Termos empregados para designar a Formação Continuada de Professores**

De acordo com Gatti (2008, p. 57), não existe clareza terminológica sobre o que é considerado Formação Continuada. A autora ressalta que “as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história”.

Reforçando essa dificuldade em definir os modelos formativos realizados nos últimos anos, Ribas (2000) afirma que o impasse consiste no fato de as variadas concepções presentes nos projetos formativos ao longo do tempo serem compostas historicamente, conforme a perspectiva e concepção de ser humano, educação,

---

<sup>3</sup> Cumpre informar que o artigo ora apresentado representa parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em nível de doutorado, que tematizou a formação docente com ênfase no estudo de programas de formação continuada (LOURENÇO, 2020).

escola, professor, e ensino, intrínsecas ao currículo de cada época. No entanto, segundo Marin (1995), a compreensão dessa terminologia faz-se necessária, partindo-se do pressuposto de que é com base nos conceitos subjacentes aos termos utilizados que as ações formativas são posteriormente desenvolvidas.

Assim, para expor o panorama de ações formativas e sua pluralidade de conceitos empregados, Prada (1997) elaborou o quadro explicativo abaixo, conceituando os variados termos, significados e perspectivas metodológicas usados na denominação dos programas de formação ao longo das últimas décadas.

**Quadro 1 - Termos para Formação Continuada de Professores**

<b>Termos</b>	<b>Finalidade</b>
<b>Capacitação</b>	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso. Concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
<b>Qualificação</b>	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
<b>Aperfeiçoamento</b>	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
<b>Reciclagem</b>	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
<b>Atualização</b>	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos. Recebe críticas semelhantes à educação bancária.
<b>Formação Continuada</b>	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
<b>Formação Permanente</b>	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.

<b>Especialização</b>	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
<b>Aprofundamento</b>	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
<b>Treinamento</b>	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
<b>Retreinamento</b>	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
<b>Aprimoramento</b>	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
<b>Superação</b>	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
<b>Profissionalização</b>	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
<b>Compensação</b>	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

**Fonte:** Prada (1997, p. 88-89).

A análise do quadro permite verificar as diferenças entre as concepções orientadoras dos processos formativos, de acordo com as mudanças ocorridas no campo político, filosófico, econômico e cultural ao longo dos anos.

As análises realizadas por Marin (1995), visando compreender tais terminologias, identificaram a abrangência dos termos usualmente utilizados no curso da história para abarcar o mote da “educação continuada”, destacando a incorporação de diferentes elementos presentes nas definições de “reciclagem”, “capacitação”, “aperfeiçoamento” e “treinamento”, de forma a possibilitar o desenvolvimento profissional, dependendo da perspectiva, dos objetivos ou dos aspectos referentes ao processo educativo.

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº 1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

A autora ressalta a ênfase posta no modelo de “reciclagem” dos professores, termo comumente encontrado na bibliografia sobre formação docente, principalmente nos anos de 1980, envolvendo ações de qualificação profissional, abrangendo diversas áreas do conhecimento, e vinculando as universidades em parcerias com as secretarias de educação através de simpósios, congressos, seminários, encontros, cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação. No entanto, segundo a mesma autora, a principal inadequação em relação ao uso desse termo para a área educacional, deve-se ao fato de tal terminologia prestar-se somente para:

[...] caracterizar processos de modificação de objetos e materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou ainda, moídos para que sua matéria-prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função como adubo. Como se depreende desses exemplos, o material sujeito a tal processo está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a ideia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica. (MARIN, 1995, p.14)

A autora ressalta ainda que nessa perspectiva, as propostas desencadeadas na área educacional sob uso do termo “reciclagem” ou “aperfeiçoamento” resultaram em inúmeras ações de “capacitação”, assumindo como principal objetivo vender propostas formativas fechadas, aceitas em nome de uma hipotética melhoria, implicando em convencimento, persuasão e doutrinação. Propostas essas reduzidas a “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, 1995, p. 14).

Canário (1994) reitera que os processos empregados nos moldes da “reciclagem” são encarados como um processo cumulativo e linear que tende a assumir de forma dominante, um modo fortemente escolarizado, em que um conjunto de ações de reciclagem é oferecido a um público abstrato através de um catálogo.

Marin (1995) ao analisar o termo “treinamento”, reforça que ele também se mostra inadequado à área educativa, já que está relacionado à capacidade de realizar tarefas meramente mecânicas. Reforça que esse conceito traduz a intenção de tornar perfeito algo imperfeito/inacabado, corrigindo falhas. Nessa direção, enfatiza que não

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº 1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

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 ideia da educabilidade do ser humano” (p.16).

A autora segue concluindo que ao longo dos anos, os processos de Formação Continuada de Professores foram realizados sob diversas formas, de acordo com as concepções vigentes em cada época, resultando na propagação de uma racionalidade técnica, lamentavelmente identificada na Formação em Serviço até os dias atuais. A autora segue professando que os termos “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” se voltam “para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas” (1995, p. 17), considerando-se que:

[...] a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora. [...] 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. (MARIN, 1995, p.19)

Santos (2010) endossa a percepção supracitada ao admitir que as expressões “reciclagem”, “capacitação” e “treinamento” têm sido paulatinamente substituídas (ao menos no âmbito do discurso) por novos termos, como “formação contínua” e “formação em serviço”. Porém, esclarece que:

[...] os novos termos são empregados, atualmente, para adjetivar as mesmas práticas de antes: cursos e mais cursos, promovidos ora pelas agências formadoras e ora pelas agências empregadoras, em sua maioria fora do horário de trabalho dos professores, aos sábados, durante a noite, depois de uma exaustiva jornada, ou ainda nos períodos de férias. (SANTOS, 2010, p.15)

Crítica análoga a essa é feita posteriormente por Gatti, Barreto e André (2011), ao identificarem que, nos últimos anos, no Brasil, o modelo clássico de Formação Continuada consolidado historicamente, permaneceu no âmbito do “treinamento”, “aprimoramento”, “capacitação” e “atualização”, baseando-se nas iniciativas de “renovação pedagógica”. Por esse ângulo, em estudos anteriores, Gatti e Barreto (2009, p. 200), já haviam enfatizado que o conceito de “aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”.

Em oposição a essa perspectiva, Falsarella (2004) apresenta os resultados de pesquisas empreendidas sobre o tema Formação Continuada, considerando-a um “*continuum*”, que tem início na formação inicial e se estende como um processo permanente:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (FALSARELLA, 2004, p. 227)

Frente ao cenário revelado, consideramos que a formação inicial não é o bastante para que os professores exerçam efetivamente a docência, tendo em vista as constantes mudanças às quais esses sujeitos são submetidos e, ainda, as inúmeras necessidades de construção de conhecimentos e competências que possam auxiliá-los diante dos desafios que surgem em suas práticas pedagógicas. Contudo, no nosso entendimento, a Formação Continuada não expressará efeitos significativos se for pensada essencialmente para preencher lacunas de uma Formação Inicial insuficiente. Acreditamos que sua função social e educativa deve munir os docentes de estratégias para lidarem com as dificuldades que surgirem no exercício da profissão, a fim de que avanços possam ser conseguidos e o desenvolvimento profissional se torne tangível. Nessa perspectiva, a Formação Continuada é concebida não somente como necessária, mas, como advoga Freitas (2002), uma “política global para o profissional da educação”.

Em linhas gerais, defende-se que a formação dos professores deve acontecer de maneira contínua, alicerçada na busca por uma evolução permanente. Tal

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº 1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

evolução compreende desde a trajetória pré-profissional até o desenvolvimento da carreira, superando, assim, a visão dissociada entre formação inicial e continuada, pois, embora sejam constituídas de fases curriculares distintas, elas devem perseguir o mesmo objetivo, qual seja: o desenvolvimento profissional de seus professores. Isto possibilita que a formação de professores possa ser conceituada como um processo permanente, acompanhando o professor ao longo de toda sua trajetória profissional, organizando-se de forma sistematizada e contextualizada.

À vista disso, Tardif e Raymond (2000), afirmam que os saberes dos professores são construídos ao longo de sua história de vida, pois interiorizam conhecimentos, técnicas, crenças e valores, os quais estruturam e compõem sua personalidade e as relações que os envolvem. Esses conhecimentos, por sua vez, são frequentemente (re)atualizados e (re)utilizados no exercício da profissão, possibilitando a dimensão do “saber fazer” e do “saber ser” dos professores à medida que os saberes são incorporados por meio da socialização profissional, fundamentando sua prática. Sendo assim “os saberes experienciais do professor e de sua profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223).

Em conformidade com essa concepção, Gatti e Barretto (2009) destacam a importância do conceito de “desenvolvimento profissional docente”, que, embora seja relativamente recente, pressupõe uma formação integral e permanente ao longo da carreira. Essa conceituação permeia o campo da Formação Continuada de Professores, a partir de inúmeras pesquisas que voltaram seu olhar à identidade profissional docente, abarcando a necessidade de se atender às diferentes demandas modificadas ao longo da carreira profissional. Vale destacar que o protagonismo docente representa uma prerrogativa nesse contexto, na medida em que o professor assume o seu papel enquanto principal responsável por seu desenvolvimento profissional, reconhecendo os saberes inerentes à sua prática, percurso e identidade.

Autores como Nóvoa (1991) e Zeichner (1993), referem-se à necessidade de se pensar a Formação Continuada como um processo de constante reflexão sobre a

própria prática, numa perspectiva emancipadora que valorize o pensamento e a experiência do professor como elementos essenciais na construção de novos saberes e competências profissionais. Partindo dessa perspectiva, Zeichner (1993) considera o movimento a favor da formação do professor prático reflexivo como uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros, alheios à sala de aula, determinam como instrução.

Em síntese, buscou-se nestes apontamentos, apresentar a pluralidade de terminologias, conceitos e significados utilizados para abarcar o campo da Formação Continuada docente ao longo dos últimos anos. Nesse movimento, pode-se delinear o entendimento de que os projetos, políticas e cursos realizados, principalmente sob o leque dos termos ‘treinamento’, ‘reciclagem’, ‘capacitação’ e ‘atualização’, não avançaram, devido, sobretudo, ao seu formato mecanicista e instrumental e à falta de intencionalidade da prática, retirando o cerne fundamental de fazer o professor refletir sobre os seus problemas e descobrir suas fragilidades formativas, demonstrando, além de um esvaziamento dos conceitos e dos objetivos formativos, um descompasso presente entre o que a literatura da área defende e o que a política efetiva.

Relacionando-se a essas questões, apresentamos na próxima seção, os modelos e paradigmas da Formação Continuada de Professores.

### **Modelos e Paradigmas da Formação Continuada de Professores**

Assim como apresentamos os termos empregados para conceituar a Formação Continuada de professores nos últimos anos, também consideramos pertinente elencar alguns dos modelos e paradigmas compilados nos estudos que influenciaram os processos de Formação Continuada de Professores. Tais modelos serão apresentados obedecendo a uma ordem cronológica, iniciada por Eraut (1987), acompanhada por Ferry (1987), Nóvoa (1991), Demailly (1992), Pacheco e Flores (1999) e, mais recentemente, Imbernón (2016).

Mesmo respeitando o modo de sistematização dos autores referenciados, identificam-se em suas caracterizações diferentes concepções e ênfases conferidas

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº 1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

sob determinadas necessidades, objetivos e práticas formativas, implícitas no processo de Formação Continuada proposto, principalmente no que se refere aos aspectos pessoais, profissionais e institucionais.

Com base na síntese realizada por Pacheco e Flores (1999), e com a finalidade de sustentar a exposição iniciada na presente seção, apresentamos, num primeiro momento, os quatro paradigmas considerados por Eraut (1987) como dominantes no campo da Formação Continuada de Professores, cujas nomenclaturas são compreendidas como: Paradigma da Deficiência, do Crescimento, da Mudança e da Solução de Problemas. Esses paradigmas estão dispostos no quadro abaixo:

**Quadro 2 - Paradigmas de Formação, Por Eraut (1987)**

<b>Paradigmas</b>	<b>Características</b>
<b>Da Deficiência</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Um professor apresenta fragilidades formativas devido à desatualização da formação inicial e à falta de competências para a atuação prática.</li><li>- A formação contínua surge assim, como uma forma de preenchimento de saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela Administração Central do que pelos professores.</li><li>- A determinação das áreas prioritárias (impostas aos professores) e a tipologia (predeterminada) da formação são algumas das características deste paradigma em que prevalece a lógica da administração.</li></ul>
<b>Do Crescimento</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A formação contínua do professor situa-se numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional.</li><li>- Valoriza-se a experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel ativo no seu processo de formação.</li></ul>
<b>Da Mudança</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor.</li></ul>

<b>De Solução de Problemas</b>	- Parte-se do princípio de que a escola é um local no qual emergem constantemente problemas que serão solucionados quando diagnosticados pelos professores, que são os atores que mais diretamente intervêm nas situações educativas reais.
--------------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Pacheco & Flores (1999, p. 129-130).

No mesmo ano, Ferry (1987) sugere três modelos principais de análise para explicar as práticas de Formação dos Professores, cujos cernes são: as aquisições e resultados a obter, o tipo de processo e a dinâmica da situação formativa. Modelos esses, cujos fundamentos básicos são caracterizados, de acordo com o processo de socialização estabelecido entre os sujeitos envolvidos na formação, conforme mostra o quadro:

**Quadro 3 - Modelos de Formação, por Ferry (1987)**

<b>MODELOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Centrado nas Aquisições</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formar implica adquirir ou aperfeiçoar determinados saberes ou técnicas cuja finalidade consiste em garantir um nível definido de competência.</li><li>- O processo de formação organiza-se em função de resultados a obter, obedecendo a uma lógica racional.</li><li>- Trata-se de um dos modelos mais enraizados nas instituições em que os conteúdos e os objetivos, predeterminados por quem concebe a formação, são uma realidade exterior ao formando, prevalecendo uma relação hierárquica entre teoria e prática.</li></ul>
<b>Centrado no Processo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A formação é conceituada de modo mais flexível incluindo todo o tipo de experiências realizadas durante o processo formativo.</li><li>- O formando é visto como um agente da sua própria formação, realçando-se o significado e a singularidade das situações formativas com as quais continuamente aprende.</li><li>- A ênfase é colocada no processo e não nos resultados da formação.</li></ul>

<b>Centrado na Situação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- O objetivo da formação consiste em saber analisar e interrogar-se sobre a realidade, pelo que a prática assume uma importância crucial no processo formativo.</li><li>- O formando empreende um trabalho sobre si próprio em função das situações que enfrenta, mediante um processo de reestruturação do conhecimento num contexto prático.</li><li>- O formando é encarado como observador/analista, pelo que a confrontação e a interrogação sobre a realidade na qual vai atuar constituem estratégias importantes.</li></ul>
-----------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Pacheco & Flores (1999, p. 129-130).

É importante destacar que no modelo centrado nas aquisições, a formação tem a precípua função de desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos e, seguindo essa lógica, o professor é visto como um objeto de formação. Já no modelo centrado no processo, considera-se toda a experiência vivida pelo sujeito participante no processo formativo e, assim, ele é concebido como agente autônomo de sua própria formação. Por sua vez, o terceiro modelo, centrado na situação, parte do pressuposto de que a formação deve fomentar a reflexão e a análise da prática educativa. Nesse prisma, o professor é encarado como um observador e investigador de sua própria prática e, conseqüentemente, de todo o processo a ser realizado.

Sintetizando as ideias de Eraut (1987) e Ferry (1987), e baseados na mesma perspectiva de problematizar as diferentes concepções presentes nos processos de Formação Continuada de Professores realizados nos últimos anos, Pacheco e Flores (1999) identificaram algumas semelhanças e diferenças na compreensão das intenções implícitas em sua estrutura e organização, nas quais os diferentes objetivos e necessidades articulam-se na oferta por cada tipo de formação. Assim, os autores evidenciam que os modelos e perspectivas apresentados diferem-se no que diz respeito à centralidade da formação, seja institucional, pessoal, ou na escola enquanto espaço problematizador.

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº 1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Em todos esses casos, o professor se coloca como principal agente da mudança pretendida e, na medida em que compreende seu papel e protagonismo na ação formativa, nota-se, nos modelos analisados, processos distintos no que se refere a práticas de socialização e participação docente, articulando-se com os diferentes objetivos e necessidades buscadas. Portanto, com a finalidade de contribuir com a reflexão e síntese dos modelos de Formação Continuada discutidos hodiernamente, torna-se imprescindível apresentar, também, mais dois grupos de modelos formativos, identificados nos estudos de Nóvoa (1991), intitulados: Modelos Estruturantes e Modelos Construtivistas.

#### Quadro 4 - Modelos de Formação Continuada, por Nóvoa (1991)

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
<b>Modelos Estruturantes</b>	Neste grupo se inserem os modelos Universitários e Escolares. São organizados previamente a partir de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores.
<b>Modelos Construtivistas</b>	Neste grupo se inserem os modelos Contratual e Interativo-Reflexivo de Demailly (1992). São organizados a partir de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Nóvoa (1991).

Com base no exposto, Nóvoa (1991, p. 21) defende os Modelos Construtivistas, por terem maior impacto em realidades e necessidades formativas e, por conseguinte, maior potencial de suscitar mudanças em concepções e práticas docentes, alicerçado na defesa da promoção de uma Formação Continuada que “contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”.

Da mesma forma, no ano seguinte, Demailly (1992) propõe quatro categorias principais para enquadrar a formação de professores. Mesmo considerando que nem sempre os modelos de Formação Continuada de Professores realizados nos últimos

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº 1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

anos tenham se apresentado de forma pura, segundo o autor eles podem ser classificados em quatro categorias existentes na prática de ensino e formação:

**Quadro 5 - Modelos de Formação Continuada, Por Demailly (1992)**

<b>MODELOS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Modelo Universitário</b>	Caracteriza-se pela relação recíproca entre formador e formando, em que as competências pessoais e profissionais do formador são consideradas importantes para o formando. Nesta relação o formador é visto como um mestre, tendo como responsabilidade a transmissão de seus conhecimentos teóricos e de seu saber já constituído. Este tipo de formação pode ser encontrado em alguns cursos de pós-graduação <i>latu sensu</i> e <i>stricto sensu</i> , entre outros
<b>Modelo Escolar</b>	Organizado e estruturado por instâncias de poder exteriores onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. A formação acontece por meio da transferência de conhecimentos, resulta, em grande parte, na atenção aos objetivos da instituição e restringe as expectativas dos professores.
<b>Modelo Contratual</b>	Caracteriza-se por meio de diversas modalidades oferecidas conforme negociação entre os diferentes parceiros. Estes estão ligados por uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.
<b>Modelo Interativo-reflexivo</b>	Define-se pelo regime de aprendizagem mútua entre os formandos e uma ligação à situação de trabalho. Com o objetivo de resolver problemas reais do contexto escolar. O formador funciona como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Demailly (1992).

Com base nos modelos apresentados, Demailly (1992) ressalta que, no plano individual, a Forma Universitária mostra-se mais eficiente, embora no plano coletivo o modelo Interativo-Reflexivo apresente-se mais eficaz – tendo em vista, a possibilidade de menor resistência por parte dos formandos/docentes. Considera-se, assim, o

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº 1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

modelo de formação interativo-reflexivo como uma forma mais organizada e produtiva no processo de ensino-aprendizagem, como defende Nóvoa (1991, p. 89), ao afirmar a importância do ensino “como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e cada opção é fruto de um processo de deliberação”.

No entanto, é importante destacar que os modelos supracitados devem servir como modelos teóricos de análise, e não como modelos práticos de intervenção, pois “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos” (NÓVOA, 1991, p. 20).

Ainda na busca por conceituar os modelos formativos desenvolvidos no curso da história, tendo em vista suas possibilidades e fragilidades, Imbernón (2016) em estudos mais recentes, apresenta as duas definições de processos formativos, assim entendidos:

**Quadro 6 - Modelos de Formação Continuada apresentados por Imbernón (2016)**

<b>Modelos</b>	<b>Características</b>
<b>Modelo de formação permanente baseado no treinamento docente</b>	Muitos professores estão acostumados a fazer cursos e a participar de seminários nos quais o ministrante é o especialista que define o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Em um curso ou em uma sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados que se espera adquirir estão claramente especificados e costumam ser apresentados em termos de conhecimentos ou de desenvolvimento de habilidades.
<b>Modelo individual de formação permanente</b>	Este modelo se caracteriza por ser um processo no qual os próprios professores planejam e realizam as atividades de formação que acreditam poder facilitar sua própria aprendizagem. Os docentes aprendem muitas coisas por si mesmos, por meio da leitura, da conversa com os colegas, da experimentação de novas estratégias de ensino, do confronto reflexivo com sua própria prática diária, da própria experiência pessoal.

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Imbernón (2016, p. 143).

A respeito da formação permanente, faz-se importante resgatar, ainda, as contribuições trazidas por Paulo Freire. Para o autor, esta deve ser pautada pelo diálogo e pela construção conjunta do conhecimento. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ele enfatiza que “não se pode ensinar sem dialogar” (FREIRE, 2011, p. 73). Tal abordagem contrasta com modelos tradicionais de ensino, nos quais o professor assume o papel de transmissor de saberes. Para Freire, a formação contínua deve criar um espaço de troca, a partir da qual educadores e alunos possam se engajar em um processo colaborativo. Esse diálogo não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também favorece a criação de uma cultura de aprendizagem em que todos são participantes ativos.

Outro ponto vital destacado por Freire sobre a formação permanente é a conscientização crítica. O educador não deve apenas ensinar conteúdos, como também ajudar os alunos a compreenderem seu contexto social e a reconhecerem as desigualdades que permeiam a sociedade. Freire afirma que “a educação deve ser um ato político” (FREIRE, 1996, p. 21). Assim, a formação permanente deve habilitar os professores a abordarem temas sociais e políticos em suas práticas, promovendo uma educação que contribua para a transformação social. Ao desenvolver a consciência crítica, os educadores se tornam agentes de mudança, impactando os alunos, em contexto de sala de aula, e suas comunidades.

Ademais, Freire ressalta a importância da reflexão na prática pedagógica. Para ele, “não basta saber; é preciso também saber fazer e saber fazer saber” (FREIRE, 2011, p. 44). Essa afirmação implica que a formação continuada deve incluir momentos de autoavaliação e de compartilhamento de experiências entre educadores. A reflexão sobre a prática é essencial para a construção de uma identidade profissional robusta e para a inovação pedagógica. Dessa forma, a formação permanente se transforma em um espaço de apoio e crescimento, permitindo que os educadores revisitem e aprimorem suas abordagens.

Por fim, a formação permanente de professores, conforme defendido por Paulo Freire, é um compromisso essencial com uma educação libertadora. A integração de diálogo, conscientização crítica e reflexão prática configura um modelo de formação que visa não apenas a atualização dos conteúdos, mas também a formação de cidadãos críticos e engajados.

Em suma, nota-se uma indicação clara, nos autores referenciados (DEMAILLY, 1992; ERAUT, 1987; FERRY, 1987; FREIRE, 1996; 2011; PACHECO; FLORES, 1999; IMBERNÓN, 2016; NÓVOA, 1991;), no que concerne às mudanças constatáveis nos modelos e paradigmas de formação, do clássico para o interativo-reflexivo – nos quais, atualmente, a experiência adquirida e as necessidades apresentadas são priorizadas.

Nesse sentido, a título de encerramento, inferimos que as discussões teóricas presentes na literatura da área sobre a Formação Continuada, por um lado, fomentam ações articuladas às reflexões sobre as necessidades dos professores, ao seu desenvolvimento profissional e às demandas institucionais. Enquanto, por outro, descortinam premissas básicas que permanecem representando um desafio a ser superado no delineamento das políticas de formação docente desenvolvidas.

## **Considerações Finais**

Os apontamentos resultantes de diversas pesquisas e debates presentes nas pautas educacionais das últimas décadas nos permitem constatar um consenso teórico dos limites e das possibilidades referentes à Formação Continuada de Professores, direcionando-nos para a exigência, cada vez maior, de que essa modalidade formativa passe a assumir sua função enquanto elemento primordial de avanço para o desenvolvimento profissional. Esta posição é firmada, principalmente, por autores como Canário (1994); Fullan (1993); Gatti (2008); Gatti e Barretto (2009); Imbernón (2016); Libâneo (1999, 2001); e Nóvoa (2009), que confirmam a urgência de que as políticas, projetos e ações formativas sejam capazes de envolver a participação dos professores, através do desenvolvimento de processos reflexivos

fundamentais para o enfrentamento dos anseios e das necessidades decorrentes de seu contexto profissional.

No entanto, apesar da inegável importância atribuída às propostas de Formação Continuada, que se mostram decisivas para a melhoria da qualidade da educação, os balanços realizados sobre seus impactos e potencialidades efetivas de inovações e melhorias, revelam falhas presentes na efetivação de ações formativas bem-sucedidas que, de modo geral, ainda reproduzem a estrutura curricular de base tradicionalista, com ofertas apriorísticas de conteúdo.

Além disso, prevalece uma concepção transmissiva da formação, caracterizada por meio de palestras, seminários, oficinas e cursos rápidos e descontinuados, nos quais a teoria é precedida da prática, desconsiderando as expectativas e necessidades formativas dos professores, bem como o contexto local no qual estão inseridos e seu papel principal enquanto protagonistas ativos do processo reflexivo que deveria ser promovido (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011). Depreendemos, com base nas contribuições dos autores estudados na presente investigação, que esse formato equivocado oferece escassas contribuições para a melhoria das práticas dos professores, não sendo capaz de atender aos propósitos fundamentais do desenvolvimento profissional docente requerido nos tempos atuais.

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A; CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança:** o papel dos centros de formação. Lisboa: Educa, 1994, pp. 13-58.

CASTRO, M. M. C; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan-abr. 2015.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). **Professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.



União  
Unidade Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº 1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

ERAUT, M. Inservice Teacher Education. In: DUNKIN, M. J. **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press, 1987, pp.730-743.

ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista de Educação**, vol. XIV, nº 1, 2001, pp. 27- 48.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERRY, G. **Le trajet de laformation**. Paris: Dunod, 1987.

FULLAN, M. **Change Forces**: Probing the Depths of Educational Reform. London: Falmer Press, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se seguem. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.23, no. 80, set. 2002.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jan./abr, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e Prática. Goiania: Editora Alternativa, 2001. pp. 53-60.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos**: para quê? São Paulo: Cortez, 1999.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A potencialidade formativa dos programas abrangentes de formação continuada de professores**: o caso PNAIC. 2020. 253f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/SP, 2020.



União  
Acadêmica  
de Humanidades,  
Ciências e Educação



Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº 1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 36, p. 3-20, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Editora do Porto, 1999.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à "reconcepção" da profissão docente. **Interface da Educação**, Paranaíba, v. 1, n.1, p. 5-19, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244. Dezembro/2000.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em outubro de 2024

Aprovado em dezembro de 2024.