

# Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada

---

*Edna Maria Querido de Oliveira Chamon*

## Introdução

Toda formação continuada de professores procura, em alguma medida, implementar dinâmicas de revitalização e aprofundamento de conhecimentos necessários à prática docente, além de buscar intervenções inovadoras no sistema educativo. Tais ideais, embora não excludentes, não são facilmente conciliáveis, dada a profusão e diversidade de interesses, objetivos e agentes envolvidos no processo (Pardal e Martins, 2005).

Ainda assim, a complexidade real do processo de formação não nos impede de buscar compreendê-lo, da mesma forma que não impede sua existência concreta. De fato, inúmeras são as iniciativas de formação continuada de professores – oficinas, *workshops*, cursos de curta duração, seminários e palestras, grupos de estudo – que se apresentam no cotidiano do professor e que requerem a reflexão acadêmica.

Buscando contribuir para essa reflexão, apresentamos aqui um modelo analítico para o processo de formação continuada, juntamente com um exemplo de sua aplicação. O modelo, dito “triângulo da formação”, foi proposto originalmente por Fabre (1994) para o quadro abstrato de uma formação geral e adaptado nesta pesquisa para situações específicas de formação de professores. Esse modelo alinha-se com outras proposições baseadas na classificação habermasiana das racionalidades ou interesses (Habermas, 1976; Silva 2000), porém amplia a análise, caracterizando articulações possíveis entre elas.

Paralelamente ao modelo, apresenta-se a avaliação de uma formação continuada de professores do ponto de vista dos formandos. Essa pesquisa – que emprega o triângulo da formação como guia de leitura – sugere o potencial do uso do modelo na avaliação de programas formação.

## *Pensar a formação*

O sentido geral da palavra *formar* é antigo, remontando ao século XI, e designa tanto um produto (uma formação geológica) quanto um processo (a formação de um feto ou a formação da língua portuguesa). O sentido pedagógico, por sua vez, é mais recente e foi introduzido numa acepção de formação profissional. Esse sentido torna-se de uso corrente, embora restrito, nos anos 50, com a introdução dos métodos americanos de *training* nas empresas. Finalmente, nos anos 60, a palavra entra para os dicionários com o sentido pedagógico que lhe é próprio hoje em dia.

Desse ponto de vista, Fabre (1994) percebe três traços fundamentais do *formar* pedagógico:

1. O percurso, o resultado, a qualificação.

*“Qual é sua formação? Eu sou formado em pedagogia”.*

2. O sistema.

*O plano de formação dos professores.*

3. O processo.

*A formação como parte da socialização profissional.*

Uma análise lexicográfica simplificada permite ainda caracterizar os quatro campos semânticos da formação: educação, ensino, instrução e formação propriamente dita (Silva, 2000).

A *educação* remete à ideia de nível ou de elevação de nível. Trata-se de uma significação não específica que designa tanto um desenvolvimento intelectual quanto físico ou moral.

O *ensino* é principalmente ligado ao lado operacional do método e ao aspecto institucional da atividade. O ensino ocorre num quadro institucional, com métodos bem definidos e profissionais qualificados. Ensinar está ligado a aprender, a explicar, a mostrar e demonstrar.

A *instrução* se refere aos conteúdos que devem ser transmitidos. Trata-se de transmitir informações a alguém a fim de desenvolver-lhe o espírito e o intelecto. É nesse sentido que falamos de uma pessoa instruída.

A *formação* evoca o ato de dar forma, isto é, transformar o indivíduo integralmente. Mais do que métodos ou conhecimentos, a formação designa uma mudança quantitativa do indivíduo, que ocorre simultaneamente em diferentes dimensões: psicológicas, cognitiva e social.

Podemos agrupar os vários sentidos de *formar* sob três orientações:

1. transmitir conhecimentos, como em instruir;
2. modelar a personalidade inteira;
3. integrar o conhecimento à prática.

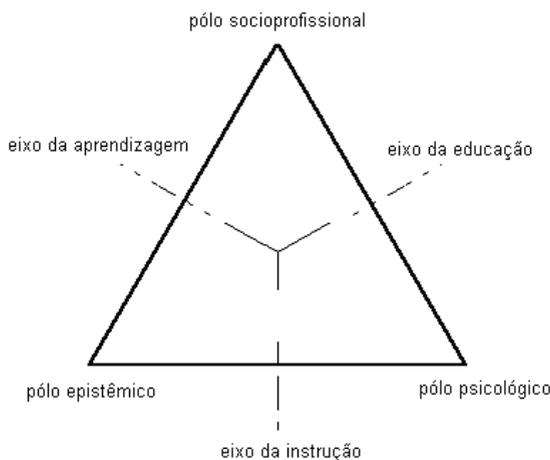
Essas três orientações indicam três lógicas de formação: a lógica didática (ou epistêmica) dos conteúdos e dos métodos; a lógica psicológica da evolução do indivíduo, e a lógica socioeconômica, da adaptação.

Essas lógicas estão presentes, simultaneamente, na realidade de uma formação, pois ela se dá num certo contexto, busca a transmissão de um saber e diz respeito a indivíduos que aprendem. Entretanto, a predominância de uma dessas lógicas define uma configuração particular de formação, profissional, psicossociológica ou epistêmica, dependendo de seu caráter de preparação para uma atividade, de desenvolvimento pessoal ou de construção do conhecimento. Essas formações articulam as três lógicas precedentes em níveis diferentes. Dessa forma, para cada configuração, teremos uma lógica dominante (que define a configuração), uma lógica dominada (utilizada para atingir o objetivo projetado) e uma lógica marginal (negligenciada na construção da formação mas eventualmente presente na ação ou no produto). Por exemplo, uma formação profissional se constrói em torno de uma lógica socioeconômica, utilizando métodos e conteúdos. O desenvolvimento pessoal, que tem um papel marginal, está presente, embora talvez de maneira reduzida, no indivíduo formado.

Em conclusão, e caso se deseje uma definição, pode-se dizer que formar é transmitir conhecimentos com a preocupação de desenvolver a personalidade global, articulando teoria e prática.

## Um modelo de formação

O triângulo da formação mostrado abaixo sintetiza as três configurações e suas relações com as lógicas de formação.



Fonte: Fabre, 1994, p. 26.

Figura 1 – O triângulo da formação.

Esse triângulo representa um modelo teórico de formação cujo mérito principal é permitir que se pense a formação a partir de três elementos, suas articulações e suas dominâncias. Em particular, ele vai nos permitir analisar o processo de formação continuada dos professores.

### As lógicas da formação

Na base de toda formação podemos encontrar três pólos aos quais ela se relaciona: o sujeito, o conhecimento e a situação. Sempre presentes, ainda que em níveis de ativação diferentes, eles implicam três lógicas diferentes: psicológica, epistêmica e socioprofissional.

A lógica psicológica é aquela da evolução do indivíduo, da mudança qualitativa. A mudança individual é pensada em termos psíquicos, em termos de crise, ruptura e superação. É a lógica de formação que leva o indivíduo a se questionar, a modificar suas práticas e seus modos de relação com o mundo. Em física quântica, por exemplo, essa mudança qualitativa corresponde à passagem

do determinismo à incerteza na descrição do mundo. Em psicologia do desenvolvimento, essa mudança corresponde à constatação de que o conhecimento é construído pela criança muito mais do que lhe é imposto externamente. Mais do que teorias científicas, novas maneiras de olhar a realidade são aprendidas.

A lógica epistêmica é a dos conteúdos e métodos, é a lógica do conhecimento. É a “*formação em*” alguma coisa, a formação em pedagogia, por exemplo. A especificidade dessa lógica vem da relação entre o conhecimento e os problemas que lhe dão sentido. A dialética teoria/prática, que é a dialética saber/saber-fazer, está na base de uma lógica de formação epistêmica.

Finalmente, a lógica socioeconômica é aquela da adaptação aos contextos culturais ou profissionais. É a lógica das primeiras definições de uma formação profissional: a “*formação para*” alguma coisa, tendo em vista uma adaptação mais ou menos ampla à sociedade. No sentido de uma adaptação ao posto de trabalho, essa lógica reflete o modelo taylorista, com seus princípios de decomposição de tarefas e separação dos trabalhos de concepção e execução. No sentido de reprodução social, de acordo com Bourdieu e Passeron (1970), ela reflete os objetivos político-econômicos da classe dominante.

### As problemáticas da formação

A problemática da formação repousa na articulação das três lógicas analisadas anteriormente. Essa articulação se constrói em torno de uma lógica dominante e de uma lógica dominada, o que marginaliza a terceira lógica. Assim, uma modalidade de formação será definida por um problema fundamental de articulação entre dois pólos e será caracterizada pelos questionamentos do pólo negligenciado. Teremos então não apenas uma mas três problemáticas possíveis, em função das combinações entre os pólos da formação (Altet e Fabre, 1994).

- a problemática de articulação entre valor epistemológico e desenvolvimento pessoal;
- a problemática de articulação entre desenvolvimento pessoal e inserção socioprofissional;
- a problemática de articulação entre valor epistemológico e interesse socioprofissional.

A formação continuada de professores se inscreve em cada uma dessas problemáticas, mas a cada vez ela adquire um sentido diferente. Ela pode representar

a formação no sentido de transmissão de informações, de orientação científica (formação no sentido de instrução). É a abordagem tradicional do problema, defendida por vários pesquisadores (Carvalho e Simões, 2002) e baseia-se na idéia da ampla difusão do conhecimento como chave para o desenvolvimento futuro. Apóia-se, freqüentemente, no uso de novas tecnologias para a transmissão de informações ou competências. Trata-se, entretanto, e essa é sua limitação fundamental, de uma estratégia proposta de forma vertical, em que a formação é vista como um produto, baseada em pacotes de treinamento.

Além disso, a formação continuada pode ser vista em um sentido mais amplo de reflexão e questionamento, próxima da formação no sentido de transformação da pessoa. É uma abordagem centrada no professor como sujeito, buscando a formação do professor reflexivo tanto em relação ao seu saber (teórico) como a seu saber-fazer (prático). Sua limitação fundamental é não integrar o contexto sociopolítico mais amplo, não contemplando a escola e seus projetos, restringindo-se ao professor e sua atividade em sala de aula.

Finalmente, a formação continuada pode contemplar processos de adaptação socioprofissional, de caráter mais individual, ou de adaptação ao projeto da escola, de caráter mais coletivo. É a formação vista em seu aspecto de ensino. Essa abordagem procura preparar o professor para transformações institucionais. Normalmente associada à socialização profissional, com aspectos de carreira e integração ao grupo, essa visão tende a marginalizar transformações pessoais mais globais.

#### *A formação continuada como um eixo de instrução*

O primeiro contexto em que a formação continuada pode se inscrever diz respeito à articulação entre um valor epistêmico e um valor formador de concepções do saber (articulação entre os pólos epistêmico e psicológico). Nessa ótica, a função da formação é modificar as relações entre o sujeito e o conhecimento: passa-se da transmissão do conhecimento por um formador a uma produção ativa desse conhecimento por parte do sujeito. Trata-se de construir uma nova representação do conhecimento como um processo de elaboração, em movimento, como construção inacabada. A atividade de pesquisa, que muitas vezes está associada à formação continuada (monografias de fim de curso, por exemplo), caracteriza muito bem essa problemática de formação. Essa atividade se exerce em dois níveis (Beillerot apud Altet e Fabre, 1994):

- o nível das condições mínimas da pesquisa: produção de novos conhecimentos (pólo epistêmico), método de investigação rigoroso e comunicação de resultados;
- o nível das características suplementares: dimensão crítica ou reflexiva (pólo psicológico), sistematização da coleta de dados e quadro teórico interpretativo.

É preciso observar, entretanto, que o conhecimento científico por si só não tem valor formador. A busca de conhecimento que comporta uma componente moral orientadora da ação é uma concepção grega, que não é mais corrente hoje em dia. O modelo de conhecimento atual, que tem suas raízes no século XII, com a criação da Universidade no Ocidente, é historicamente marcado por um duplo (e, num certo sentido, paradoxal) movimento: por um lado, a fragmentação do conhecimento, com sua organização em áreas, disciplinas e especialidades; por outro, a reunião desses “fragmentos” num espaço institucional comum – a Universidade – numa tentativa de união de suas diversas e dispersas partes (Domingues et al., 2001).

O conhecimento, assim, caracteriza-se pela especialização e pela fragmentação – segundo Silva (2001), em 1994 havia 8.530 campos do conhecimento repertoriados e catalogados –, pela mecanização do pensamento e por uma planificação do tipo econômica (Matos, 2001) que são incompatíveis com a formação individual em sentido amplo. Assim, a formação continuada – dentro da problemática apresentada – exige a articulação com o pólo psicológico. Não há, entretanto, a preocupação com aspectos sociais ou profissionais mais amplos.

#### *A formação continuada como um eixo de educação*

Essa problemática diz respeito a uma transformação do sujeito buscando uma adaptação social, uma equilibração no sentido piagetiano. A formação continuada pode igualmente se inscrever nessa problemática de articulação entre desenvolvimento pessoal e adaptação socioprofissional, aproximando-se, nesse caso, de uma formação filosófica, na medida em que implica uma atitude de questionamento, de investigação e de reflexão. O valor pedagógico da formação aqui é o do assombro e do abalo, do questionamento. A articulação com o pólo socioprofissional vem do questionamento de si mesmo, que faz parte de um movimento de construção identitária profissional. São importantes nessa

formação o trabalho em equipe e as trocas entre os participantes. A transmissão de conhecimentos é menos importante aqui do que a reflexão sobre o saber e o saber-fazer do professor.

### *A formação continuada como um eixo de aprendizagem*

O problema fundamental aqui é o da formação profissional: como uma formação pode ser ao mesmo tempo válida no plano epistemológico e útil no plano socioprofissional?

A idéia inicial é a de formar para funções precisas, ligadas às novas atividades que surgem com as mudanças na profissão ou na estrutura da instituição. Trata-se de um aprendizado para resolução de problemas práticos, que um quadro de conhecimentos teóricos mais amplo permite tratar. Não há, nesse caso, questionamento do indivíduo ou do sistema, buscando-se, ao contrário, uma adaptação entre o indivíduo e suas tarefas. Essas tarefas podem representar tanto a atividade cotidiana do indivíduo, para a qual ele se recicla, quanto uma evolução profissional dentro sistema, para a qual ele se prepara, como ainda uma adaptação a um novo projeto institucional, do qual ele participa.

Na prática, uma formação continuada privilegiará uma dessas problemáticas, mantendo, entretanto, ainda que marginalmente, perspectivas do pólo marginalizado. Os modos tradicionais de formação insistiram fundamentalmente nas problemáticas centradas no pólo epistêmico – que corresponde a uma lógica técnica –, negligenciando a função crítico-reflexiva da escola. Essa função, entretanto, sempre esteve presente na atividade teórica acadêmica (os trabalhos de pesquisa ligados à educação) e, ainda que de forma dispersa e difusa, nas práticas docentes (devido ao espaço imediato de autonomia que o professor mantém em sala de aula).

### **A pesquisa**

O presente trabalho buscou avaliar o ponto de vista de um conjunto de professores sobre uma formação a eles oferecida. Tratava-se de docentes efetivos PEB I (Professor do Ensino Básico I) do Estado de São Paulo, que possuíam formação em nível médio (Habilitação Magistério), aos quais foi proposto um “programa experimental de licenciatura plena [...] fornecendo diploma correspondente expedido pelas instituições de ensino superior contratadas para este fim” (PEC, 2001, p. 12).

A formação, denominada PEC – Programa de Educação Continuada, destinou-se a professores com, no mínimo, dez anos de docência e se desenvolveu em paralelo com o trabalho docente nas escolas de origem desses professores. O ensino era presencial, com apoio expressivo de mídias interativas, organizado na forma de módulos. Os CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) forneceram a infra-estrutura física e de comunicação (multimídia) para o desenvolvimento do programa.

Dentro da carga horária proposta, havia 800 horas de reconhecimento do exercício profissional, incorporadas às atividades complementares. Como parte das atividades de estudos independentes e trabalhos de síntese, o aluno-professor desenvolveu uma monografia (TCC – Trabalho de Conclusão de Curso) sobre tema educacional de seu interesse, sob supervisão de um orientador acadêmico, nos moldes exigidos pela IES ao qual o grupo do aluno-professor estivesse associado.

A coleta de dados foi estruturada a partir de um questionário contendo questões fechadas sociodemográficas para caracterização da amostra; questões avaliativas da formação e questões relativas à profissão docente e à atividade do professor. Uma amostra de conveniência, representada pelos alunos-professores que seguiam a formação foi considerada para essa pesquisa. Foram aplicados 250 questionários, dos quais 189 retornaram e foram considerados completos e em condições de tratamento, o que representa cerca de 75% de aproveitamento. Os questionários foram aplicados no final do período de formação, a fim de permitir uma melhor avaliação da mesma.

## Os resultados

Apresentamos a seguir a análise das estatísticas descritivas da amostra. O objetivo é caracterizar o grupo de alunos-professores por variável representativa do questionário. Em seguida, a análise das questões avaliativas permitirá a caracterização da formação nos termos propostos pelo modelo de Fabre, exposto anteriormente.

### Caracterização da amostra

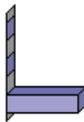
#### *Sexo*

Como pode ser visto na tabela a seguir, a constituição do grupo tem forte representação feminina, o que é corroborado por várias outras pesquisas.

Tabela 1 – Distribuição da amostra por sexo

Qual é o seu sexo ?

Não resposta	1	0.5%
Masculino	3	1.6%
Feminino	185	97.9%
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>100.0%</b>



A feminização da profissão docente é fato conhecido. A educação, na realidade, é um dos poucos setores em que as mulheres “dominam” há já algum tempo. Isso ocorre, segundo Furlani (1997, p. 76), porque,

[...] subjacente às “escolhas” realizadas pela mulher encontra-se um processo de socialização que a leva a “gostar” de profissões “adequadas” ao seu sexo, profissões cujo exercício não lhe apresenta barreiras e nem dificulta a vida doméstica. São as “vantagens” que se oferecem às mulheres trabalhadoras para compensar desvantagens de remuneração baixa, de desprestígio social e do caráter discriminador da sociedade capitalista.

### *Idade*

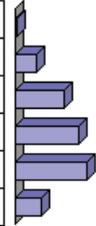
A média de idade dos indivíduos é relativamente alta (45 anos e meio), tendo a maioria idade variando entre 38 e 52 anos. Entretanto, deve-se considerar que um dos critérios para admissão no programa de formação era um mínimo de dez anos de docência e que o tempo médio de docência da amostra é de cerca de 18 anos, o que explica uma média de idade elevada.

Tabela 2 – Distribuição da amostra por idade

Qual é a sua idade em anos completos?

Média = **45.50** Desvio-padrão = **6.94**

Não resposta	2	1.1%
Menos de 36	18	9.5%
De 36 a 41	39	20.6%
De 42 a 47	51	27.0%
De 48 a 53	57	30.2%
54 e mais	22	11.6%
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>100.0%</b>



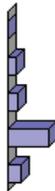
### *Inserção no mercado de trabalho*

A maior parte dos indivíduos começou a trabalhar entre 18 e 24 anos, e cerca da metade deles teve a docência como primeira atividade.

Tabela 3 – Inserção no mercado de trabalho – Idade e Profissão

Com que idade você começou a trabalhar?

Não resposta	1	0.5%
antes do 15 anos	21	11.1%
entre 15 e 18 anos	28	14.8%
entre 18 e 24 anos	105	55.6%
depois dos 24 anos	34	18.0%
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>100.0%</b>



(a) Idade

Você exerceu outra profissão antes de ser professor(a)?

Não resposta	1	0.5%
Não	94	49.7%
Sim	94	49.7%
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>100.0%</b>



(b) Profissão

### *Motivações para a atividade docente*

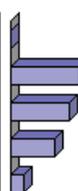
Nessa questão foram analisadas as respostas dos alunos-professores quanto às motivações para exercerem a profissão docente. Nota-se que mais da metade das respostas dizem respeito à sobrevivência familiar: os respondentes dizem trabalhar para ajudar no sustento familiar. Entretanto, também declaram gostar do que fazem.

Tabela 4 – Motivação para a atividade docente

Por que você trabalha?

Soma dos percentuais diferentes de 100 em função de respostas múltiplas.

Não resposta	2	1.1%
Para ajudar no sustento da família	124	65.6%
Porque gosta de trabalhar	105	55.6%
Para ter liberdade e independência financeira	80	42.3%
Outra razão	24	12.7%
<b>Total</b>	<b>189</b>	



## Avaliação da formação

### *Satisfação com a formação*

As respostas variam entre “totalmente satisfeito” e “satisfeito” o que indica que, mesmo se alguns consideram que a formação não é diretamente aplicável em sala de aula (como parece sugerir a questão sobre aplicação da formação – ver análise adiante), ela não deixa de satisfazer às expectativas dos alunos-professores.

Tabela 5 – Satisfação com o programa de formação

Você está satisfeito(a) com a formação que escolheu?

Totalmente satisfeito(a)	<b>77</b>	<b>40.7%</b>	
Satisfeito(a)	<b>57</b>	<b>30.2%</b>	
Muito satisfeito(a)	<b>52</b>	<b>27.5%</b>	
Pouco satisfeito(a)	<b>3</b>	<b>1.6%</b>	
Nada satisfeito(a)	<b>0</b>	<b>0.0%</b>	
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>100.0%</b>	

### *Dificuldades encontradas na formação*

Dentre os fatores que dificultaram o processo de formação, a quase totalidade dos respondentes identifica o excesso de atividades acadêmicas, seguido da atividade doméstica, que normalmente fica sob a responsabilidade feminina. A falta de material de apoio, em particular de uma biblioteca, teve também impacto sobre o desenrolar das atividades de formação, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento da monografia de final de curso.

Tabela 6 – Fatores que dificultam a formação

Que fatores dificultaram estudar ou realizar suas tarefas escolares? (Você pode assinalar mais de uma alternativa)

Soma dos percentuais diferentes de 100 em função de respostas múltiplas e das exclusões.

Excesso de atividades	168	88.9%	
Execução de tarefas caseiras (limpeza, cozinha etc.)	81	42.9%	
Falta de material (biblioteca, computador etc.)	52	27.5%	
Outros	43	22.8%	
Falta de local apropriado para o estudo	21	11.1%	
<b>Total</b>	<b>189</b>		

### *Formação e prática docente*

Quando questionados sobre a aplicação na prática docente do que foi estudado no âmbito da formação, os respondentes afirmam, na sua quase totalidade, que utilizam “muito”, levando a crer numa transposição da formação em prática pedagógica.

Tabela 7 – Aproveitamento da formação na prática pedagógica

O que você aprendeu no PEC tem sido aproveitado no sua prática docente?

Não resposta	3	1.6%	
Muito	167	88.4%	
Um pouco	19	10.1%	
Muito pouco	0	0.0%	
Quase nada	0	0.0%	
Nada	0	0.0%	
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>100.0%</b>	

Percebe-se aqui a inscrição da formação em uma problemática distinta da tradicional. De fato, é usual construir uma formação em torno da lógica epistêmica, privilegiando uma problemática de instrução, buscando a transmissão de conhecimentos aos alunos. Os resultados dessa questão parecem sugerir uma problemática de aprendizagem construída ainda sobre a lógica epistêmica, mas buscando as aplicações práticas e a inserção do conhecimento no pólo socioprofissional.

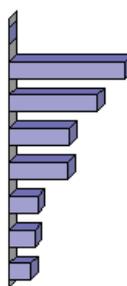
## Monografia

Os alunos-professores afirmam que o trabalho de monografia foi um momento de aprendizado, ainda que tenham tido dificuldades na sua elaboração. Quase 50% da amostra declara ter feito o trabalho sozinho ou com ajuda de colegas, o que indica a percepção de um orientador de monografia ausente. Isso pode ser considerado uma fraqueza do programa e um ponto a ser reconsiderado em formações futuras realizadas nos mesmos moldes. Dificuldades de ordem material também foram levantadas, embora em menor porcentagem.

Tabela 8 – Condições de desenvolvimento da monografia

O seu trabalho de monografia foi feito (você pode assinalar várias opções)

Soma dos percentuais diferentes de 100 em função de respostas múltiplas.

Não resposta	1	0.5%	
Foi um momento de aprendizado	171	90.5%	
Com muitas dificuldades	132	69.8%	
Fiz sozinho(a)	91	48.1%	
Contei com a ajuda dos colegas	89	47.1%	
Com dificuldades financeiras e materiais	44	23.3%	
Em um clima angustiante	39	20.6%	
Em um ambiente prazeroso	33	17.5%	
<b>Total</b>	<b>189</b>		

A atividade de pesquisa, representada pelo desenvolvimento de uma monografia de final de curso, enquadra-se claramente dentro da problemática da instrução, articulando os pólos epistêmico e psicológico, como já foi discutido. Entretanto, as características da monografia proposta na formação, na qual os alunos-professores trabalharam temas de seu interesse ligados a seu universo de docência, podem também inscrever a formação dentro da problemática da aprendizagem. De fato, isso ocorre quando a pesquisa tem um caráter finalista, sendo guiada pela resolução de um problema prático. Nesse caso, o valor formador da monografia vem de uma transferência de métodos e técnicas científicas (pólo epistêmico) para o domínio profissional.

### *Expectativas após a formação*

Neste item os alunos-professores descrevem suas expectativas em relação à sua vida pessoal e profissional após a formação. A grande maioria acredita que utilizará seus conhecimentos e capacidade de reflexão na atividade pedagógica. Afirmam também ter mudado sua visão de mundo, ganhando segurança e autonomia em sala de aula. As preocupações de caráter mais material (futuro estável, aumento salarial) são menos ressaltadas. Finalmente, o ganho de prestígio recebeu muito pouca atenção, talvez pelo fato de que o curso superior já não é mais um fator de destaque no mundo dos professores, mas passou a fazer parte das condições mínimas para exercício da profissão.

Tabela 9 – Expectativa futura

Após a conclusão do PEC você acredita que (você pode assinalar mais de uma alternativa)  
Soma dos percentuais diferentes de 100 em função de respostas múltiplas e das exclusões.

Poderá utilizar mais sua capacidade intelectual para elaborar suas aulas	167	88.4%	
Terá mudado sua visão do mundo	130	68.8%	
Terá mais autonomia em sala de aula	115	60.8%	
Terá um futuro mais estável	49	25.9%	
Ganhará mais dinheiro	44	23.3%	
Ganhará status (prestígio)	18	9.5%	
<b>Total</b>	<b>189</b>		

Apresentam-se aqui duas problemáticas, ambas centradas no pólo socio-profissional: 1) a associação da formação com a elaboração de aulas indica a articulação com o pólo epistêmico, dentro da problemática de aprendizagem; e 2) a associação com a mudança na visão de mundo indica, embora de forma tênue, a articulação com o pólo psicológico, dentro da problemática de educação.

### *Definição da formação*

Finalmente, buscou-se uma caracterização sintética da formação por parte dos alunos-professores. Para isso, várias afirmações foram apresentadas, buscando captar a impressão geral sobre o curso. A grande maioria indicou a aquisição de novos conhecimentos como o ponto principal da formação. Entretanto, a melhoria da prática em sala de aula, a troca de experiências e o trabalho em equipe também foram fortemente mencionados, o que mostra uma evolução

da formação em relação à tradicional transmissão de conteúdos. As respostas também parecem sugerir que a formação atinge, ainda que parcialmente, a integração entre teoria e prática.

Tabela 10 – Caracterização da formação

O que é a formação PEC? (você pode assinalar várias opções)

Soma dos percentuais diferentes de 100 em função de respostas múltiplas e das exclusões.

Aquisição de novos conhecimentos	180	95.2%	
Permite a melhoria da prática em sala de aula	174	92.1%	
Permite trocar informações com os colegas de profissão	161	85.2%	
Curso de qualidade	155	82.0%	
Trabalho em equipe	155	82.0%	
Atualização de conhecimentos já adquiridos	149	78.8%	
Troca com os colegas	133	70.4%	
Videoconferências e teleconferências de qualidade	120	63.5%	
Uma formação teórica	109	57.7%	
Uma formação prática	106	56.1%	
Depende do interesse pessoal do aluno	79	41.8%	
Trabalho individual	58	30.7%	
Depende da capacidade de adaptação do aluno	28	14.8%	
<b>Total</b>	<b>189</b>		

## Considerações finais

Dentre as diversas visões possíveis sobre a formação continuada de professores – desde as de caráter mais instrumental, centradas no desenvolvimento do sistema educativo, até aquelas de caráter emancipador, que buscam o resgate identitário do professor –, expusemos aqui um modelo analítico, resumido no triângulo da formação, que procura captar a lógica da construção de uma formação a partir de seus objetivos relativos ao professor.

As três lógicas apresentadas, bem como suas possíveis articulações, buscam mapear a dinâmica da formação em termos de conteúdos transmitidos (lógica epistêmica), adaptação à atividade profissional (lógica socioprofissional) e evolução individual (lógica psicológica).

Os três pólos e as problemáticas do modelo apresentado devem ser considerados *tipos ideais*, no sentido weberiano, na medida em que toda formação contempla, em maior ou menor grau, todas as facetas do modelo.

Isso pode ser percebido a partir da análise dos dados empíricos da pesquisa, que aborda uma formação concreta e específica de professores. Mesmo levando em consideração as limitações próprias ao método, a avaliação dos resultados obtidos mostra a utilidade do modelo analítico apresentado. Em particular, os resultados relativos às condições de desenvolvimento da monografia (Tabela 8) e as expectativas futuras dos alunos-professores (Tabela 9) indicam a presença de dinâmicas de instrução, aprendizagem e educação – no sentido definido neste trabalho –, ainda que tais dinâmicas não estivessem, necessariamente, no desenho original da formação.

O modelo do triângulo da formação nos parece interessante, tanto como possibilidade de pensar *a posteriori* uma formação quanto como instrumento para conceber essa formação. Ele não é, entretanto, completo e isento de críticas. Particularmente, é notável a ausência de uma análise de aspectos políticos e sociais no modelo. Ele é muito mais centrado no indivíduo e nos objetivos da formação relativos a ele. Ainda assim, a problemática da educação, que articula os pólos psicológico e socioprofissional, pode servir de base para o estudo de dispositivos de formação, aos quais está inerente uma racionalidade crítica (SILVA, 2000).

## Resumo

Tendo em vista a importância e atualidade dos trabalhos sobre formação continuada de professores, realizou-se uma pesquisa junto a 189 professores para avaliar uma formação que eles cursavam. O quadro teórico que apoiou a análise baseou-se nas características conceituais, psicológicas e profissionais que orientam o desenho de uma formação. A pesquisa mostrou que a formação apresentou componentes dos três pólos do modelo teórico, com dominância variável entre eles. Em particular, o trabalho de pesquisa representado pela monografia que os alunos desenvolveram foi um dos principais elementos aglutinadores desses três pólos. Foi possível também observar a adequação do modelo para a análise de uma formação continuada.

*Palavras-chave:* formação continuada; modelo de formação; profissão docente.

## Abstract

*Considering the relevance of works about continuous training, we have conducted a research with 189 teachers enrolled in a training program to evaluate it. The theoretical framework supporting our analysis is based on the conceptual, psychological, and professional characteristics*

that guide the training design. The research showed the presence of this three components with variable levels of domination. Particularly, the research work represented by the thesis developed by the students during the training program was one of the main aggregation points of these components. Its was possible to observe the model adequacy to a continuous training analysis.

Keywords: *continuous training; training model; teaching profession.*

## Resumen

*En vista de la importancia de trabajos sobre la formación continua, hemos conducido una investigación con 189 profesores alistados en un programa de formación para evaluarlo. El marco teórico que apoya nuestro análisis se basa en las características conceptuales, psicológicas, y profesionales que dirigen el diseño de la formación. La investigación demostró la presencia de estos tres componentes con niveles variables de dominación. Particularmente, el trabajo de investigación representado por la tesis desarrollada por los estudiantes durante el programa de formación era uno de los puntos principales de la agregación de estos componentes. Fue posible observar la adecuación del modelo para el análisis de la formación continua.*

Palabras claves: *formación continua; modelo de formación; profesión docente.*

## Referências

- Altet, M. e Fabre, M. (1994). Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et Formation*, n. 17, pp. 77-92.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- Carvalho, J. M. e Simões, R. H. S. (2002). "O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos". In: André, M. E. D. A. de (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília, MEC/Inep/Comped.
- Domingues, I. et al. (2001). "Um novo olhar sobre o conhecimento". In: Domingues, I. (org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte, UFMG/IEAT.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF.
- Furlani, L. M. T. (1997). *A claridade da noite. Os alunos do ensino particular noturno*. Tese de doutorado em Psicologia da Educação. São Paulo, PUC.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris, Gallimard.

- Matos, O. C. F. (2001). “*Ethos e amizade: a morada do homem*”. In: Domingues, I. (org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte, UFMG/IEAT.
- Pardal, L. A. e Martins, A. M. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, n. 20, pp. 103-117.
- PEC (2001). *Programa de Educação Continuada. Formação de professores em exercício*. Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental. São Paulo.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, n. 72, ago., pp. 89-109.
- Silva, E. M. de P. (2001). “Os caminhos da transdisciplinaridade”. In: Domingues, I. (org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte, UFMG/IEAT.

---

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon  
Universidade de Taubaté, Unitau  
E-mail: edna.chamon@gmail.com