

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CARLA REGINA CALONE YAMASHIRO

NECESSIDADES FORMATIVAS DOS
PROFESSORES DO CICLO I DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE PRUDENTE -
SP

Presidente Prudente
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CARLA REGINA CALONE YAMASHIRO

NECESSIDADES FORMATIVAS DOS
PROFESSORES DO CICLO I DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE PRUDENTE -
SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, como requisito pra obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Presidente Prudente
2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação –
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.**

Yamashiro, Carla Regina Calone.
Y19n Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino
Fundamental de Presidente Prudente - SP / Carla Regina Calone
Yamashiro. - Presidente Prudente: [s.n], 2008.
 xiv, 176 f. : il.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
 Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite
 Banca: Edson do Carmo Inforsato, José Cerchi Fusari
 Inclui bibliografia

 1. Políticas Públicas. 2. Formação de Professores. 3.
Necessidades Formativas. I. Autor. II. Título. III. Presidente Prudente -
Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(18.ed.)370

CARLA REGINA CALONE YAMASHIRO

NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE
PRUDENTE – SP

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Presidente e Orientadora: Profª. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Presidente Prudente

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Instituição: Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara

Prof. Dr. José Cerchi Fusari
Instituição: Universidade de São Paulo – USP/SP

Presidente Prudente, ____ de _____ de 2008

Aos dedicados professores da escola pública que incansavelmente prosseguem no exercício da sua profissão.

A minha mãe, companheira e amiga, de quem herdei a admiração pelo trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela presença constante em minha vida, iluminando sempre meu caminho.

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifesto a minha imensa gratidão a todas elas e de forma particular:

à minha família pelo incentivo e paciência, principalmente a minha mãe Odete, a minha irmã Claudia e a minha prima Eliane Regina que dedicaram um pouquinho de seu tempo na leitura e discussão de alguns pontos deste trabalho;

aos amigos professores que muito contribuíram com sugestões, nas nossas conversas informais, e que muito gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando as informações necessárias para que ela se realizasse;

à minha orientadora Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite pela dedicação e apoio constantes na realização deste estudo;

à D. Helena Carolina Marrey Nauhardt, que na ocasião da coleta de dados ocupava a função de dirigente da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, e aos diretores das onze escolas visitadas, por facilitarem meu acesso aos professores pesquisados;

aos amigos do GPFOPE pelas contribuições e reflexões na construção desta pesquisa, em especial, à professora e amiga Regina Helena Penati C. Ferreira pelo incentivo e sugestões imprescindíveis;

à banca de qualificação, Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato e Prof. Dr. José Cerchi Fusari, pela leitura criteriosa e pelas enriquecedoras contribuições;

ao Coordenador do PPGE Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes e aos funcionários do Departamento de Pós-Graduação Márcia Silva, Ivonete Andrade, Erinat Fernandes, Edimilson Olean e André Meira e do Departamento de Educação, Paula Felício, pela orientação e apoios administrativos necessários, e à funcionária da biblioteca, Teresa Raquel Vanalli, que gentilmente corrigiu a formatação da bibliografia apresentada;

aos amigos adoráveis e sempre disponíveis a esclarecerem as minhas muitas dúvidas Márcia Sueli Rabelo, Ana Elisa Esteves Nastari, Maria Solange Caravina, Leandro Nérís e Juliana Zechi;

à amiga Rosa Maria Manzoni pela paciência em escutar-me e em ler inúmeras vezes meus textos, auxiliando-me a torná-los sempre um pouquinho melhores.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

RESUMO

YAMASHIRO, CARLA R.C. **Necessidades Formativas dos Professores Estaduais de Ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente – SP**. 2008. 176f. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus de Presidente Prudente, 2008.

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Política Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” e tem como preocupação investigar sobre as ações de formação contínua de professores e as necessidades formativas docentes, elementos importantes para a construção de uma identidade profissional crítica e reflexiva. O problema em pauta nesta pesquisa é como contemplar as necessidades formativas docentes nos projetos de formação contínua de professores, tendo em vista a importância da função docente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esta pesquisa pretende, então, responder o seguinte questionamento: quais são as necessidades formativas dos professores estaduais, do ciclo I do Ensino Fundamental, do município de Presidente Prudente, quando levamos em consideração os outros aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional docente, além da formação técnica-pedagógica, isto é: as suas condições sócio-econômicas, a sua formação profissional, as suas condições de trabalho e as suas expectativas sobre a função docente e a formação contínua? Tem-se, portanto, como objetivo geral contribuir com a área de formação contínua de professores, considerando a análise de necessidades formativas docentes e, como objetivos específicos, em primeiro lugar, investigar as necessidades formativas dos professores citados, a partir da caracterização das suas condições sócio-econômicas, da sua formação cultural e profissional, das suas condições de trabalho e das suas expectativas sobre a função docente e sobre a formação contínua de professores; em segundo lugar, analisar as necessidades formativas desses profissionais, segundo uma concepção de formação contínua de professores que articula o processo de formação e profissionalização dos docentes no ambiente de trabalho e, finalmente, oferecer indicadores para a planificação de futuros projetos de formação contínua. Para alcançar esses objetivos, desenvolvemos esta pesquisa de caráter quanti-qualitativo, cujos procedimentos metodológicos foram o estudo bibliográfico e a aplicação de um questionário para setenta e dois professores. Os principais referenciais teóricos para a elaboração desta pesquisa foram: Tedesco e Singer que discutem o sentido da educação escolar na atualidade; Pérez Gómez, Tardif e Lessard e Roldão que abordam as características específicas da função docente; Imbernón que trata da formação de professores enquanto desenvolvimento profissional e Rodrigues e Esteves que apresentam um aporte teórico sobre a área destinada à análise das necessidades formativas dos professores. Concluímos que a formação de professores deve auxiliar no esclarecimento da função docente a partir das características *artística, reflexiva, interativa e compósita* da docência e que a análise de necessidades formativas dos professores é um recurso capaz de contribuir para o planejamento de projetos de formação contínua de professores mais apropriados à construção da identidade crítica e reflexiva do docente. Para tanto, as ações de formação contínua de professores devem ajustar-se às necessidades formativas docentes e inserir-se nos seus contextos profissionais, de modo a contribuir, concomitantemente, para a sua profissionalidade e a sua formação. A pesquisa possibilitou a elaboração de indicadores de necessidades formativas dos professores pesquisados.

Palavras-chave: necessidades formativas de professores, formação contínua de professores, função docente, desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

YAMASHIRO, CARLA R. C.: **Training needs of teachers of “Ciclo I” of the basic teaching cycle in state schools in the city of Presidente Prudente, São Paulo state, Brazil.** 2008. 176f. Master's Dissertation – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus of Presidente Prudente, 2008.

This work is related to the research area “Public Policies, School Organization and Teachers' Training”. Its aim is to perform research about teachers' continuous training projects and teachers' training needs. Those are very important elements in the construction of a critical and thoughtful teaching. The aim of this work is to study how to incorporate the teachers' training needs in the projects of teachers' continuous education taking into account the important role that teaching has in the construction of a fairer and democratic society. This research intends to answer the following question. Taking into account aspects, other than the technical-pedagogic, that take part in the teachers' professional development, i.e., taking into account the teachers' social-economic situation, their professional training and work conditions as well as their expectations about teaching and continuous training, what are the training needs of the teachers of the so-called “Ciclo I” (First Stage) of teaching in state schools in the city of Presidente Prudente, São Paulo state, Brazil. Therefore, this work has as its general aim. Therefore, this research has as its general aim to provide some contribution to the area of teachers' continuous training through the analysis of the teachers' training needs. As its more specific aim, this research is directed to finding out what those teachers' training needs are. The aims are reached through the characterization of the teachers' social-economic situation, their work conditions and their cultural and professional experience and training, and their expectations about teaching and about teachers' continuous training. Another aim is to analyse the teachers' training needs according to a concept of teachers' continuous education that included the teachers' professional formation and training in the work place. Finally, we intend to offer indices to help planning future projects involving teachers' continuous training. In order to reach the aims proposed here we have developed the research through the quantitative-qualitative point of view. The methodological procedure used were the reading of the bibliography related to the subject and the application of a questionnaire to seventy two teachers. The main theoretical works used in the preparation of this research were: Tedesco (2005) and Singer (1996) that discuss the meaning of school education nowadays; Pérez Gómez (1995 a, 1995b), Tardif and Lessard (2007) and Roldão (2002) that study the specific characteristics of the teaching job; Imbernón (2000) that studies teachers' training specifically towards their professional development; and Rodrigues and Esteves (1993) that present a theoretical point of view about the research area related to the analysis of teachers' training needs. This work has reached the following conclusion: teachers' training should help to clarify the meaning of teaching taking into account the *artistic, thoughtful, interacting* and *complex (compósita)* characteristics of teaching. Also, the analysis of the teachers' training needs is a resource capable of contributing to the planning of projects of continuous training of teachers' critical and thoughtful nature. We have also concluded that in order to achieve this, any action taken towards continuous training of teachers should be adjusted to the teachers' training needs as well as insert itself in their professional context in a way that they contribute to both their profession and training. The research has enabled the definition of indices of the interviewed teachers' training needs.

Key words: teachers' training needs, teachers' continuous training, teaching, teachers' professional development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proporção de professores segundo a faixa etária	90
Quadro 2 - Número de professores segundo o sexo e a maior renda mensal da família	91
Quadro 3 – Proporção de professores quanto à auto-classificação social	93
Quadro 4 – Proporção de professores segundo a escolaridade dos pais	94
Quadro 5 – Opinião dos professores quanto à classificação social de seus alunos	95
Quadro 6 – Proporção de professores segundo o número de pessoas com as quais mora	96
Quadro 7 - Proporção de professores quanto à realização das atividades culturais	99
Quadro 8 - Proporção de professores quanto à participação em associações ou instituições.....	100
Quadro 9 – Proporção de professores segundo o tempo de profissão.....	104
Quadro 10 – Proporção de professores segundo o número de alunos atendidos na sala de aula.....	110
Quadro 11 – Proporção de professores quanto à atuação em mais de uma escola	111
Quadro 12 – Número de professores por horas semanais trabalhadas em sala de aula	111
Quadro 13 – Proporção de professores segundo o número de horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) realizado por semana.....	112
Quadro 14 – Proporção de professores segundo o número de horas de trabalho pedagógico livre (HTPL) realizado por semana.....	113
Quadro 15 – Número de indicações dos professores sobre o papel mais importante e menos importante da escola.....	115
Quadro 16 - Opinião dos professores a respeito do papel do professor.....	116
Quadro 17 – Opinião dos professores sobre a responsabilidade de avaliar o desempenho da docência.....	119
Quadro 18 – Opinião dos professores quanto aos estímulos que contribuem para o êxito da formação contínua.....	122
Quadro 19 – Opinião dos professores quanto à preferência do local onde deve ser realizada a formação contínua.....	122

Quadro 20 - Manifestações dos professores quanto à organização e execução dos cursos de aperfeiçoamento de professores.....	123
Quadro 21 - Opinião dos professores quanto aos pontos positivos das ações de formação contínua já vivenciadas.....	126
Quadro 22: Opinião dos professores quanto aos pontos negativos das ações de formação contínua já vivenciadas.....	127
Quadro 23 - Frequência de conteúdos das disciplinas apontados pelos professores como necessidades formativas.....	129
Quadro 24 - Frequência de conteúdos de Matemática apontados pelos professores como necessidades formativas.....	130
Quadro 25 - Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de Matemática: frequência com que são trabalhados, grau de importância atribuído aos conteúdos para a formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.....	132
Quadro 26 - Frequência de conteúdos da Língua Portuguesa apontados pelos professores como necessidades formativas.....	135
Quadro 27 - Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de Português: frequência com que são trabalhados, grau de importância atribuído aos conteúdos para formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.....	137
Quadro 28 - Frequência de conteúdos de Geografia apontados pelos professores como necessidades formativas.....	144
Quadro 29 - Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de Geografia: frequência com que são trabalhados, grau de importância dos conteúdos para formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.....	146
Quadro 30 - Frequência de conteúdos de Ciências apontados pelos professores como necessidades formativas.....	148
Quadro 31 - Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de Ciências: frequência com que são trabalhados, grau de importância dos conteúdos para formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.....	149
Quadro 32 - Frequência de conteúdos de História apontados pelos professores como necessidades formativas.....	153
Quadro 33 - Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de História: frequência com que são trabalhados, grau de importância dos conteúdos para formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.....	154
Quadro 34 - Frequência de outras necessidades expressadas pelos professores.....	159

Quadro 35 - Proporção de professores quanto à indicação do grau de dificuldade em lidar com situações cotidianas escolares.....**160**

Quadro 36 – Proporção de professores quanto ao conhecimento a respeito dos documentos e programas oficiais.....**162**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SENTIDO DA ESCOLA E DA DOCÊNCIA	7
1. Educação escolar e sociedade.....	9
2. As especificidades da docência e a formação de professores.....	20
2.1. As especificidades da função docente	21
2.1.1. A natureza <i>reflexiva</i> e <i>artística</i> da docência.....	22
2.1.2. A natureza <i>interativa</i> da docência.....	31
2.1.3. A natureza <i>compósita</i> da docência.....	36
2.2. A formação de professores a partir do seu contexto de trabalho.....	40
Capítulo II - NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	48
1. Análise de necessidades no campo da formação de adultos e no campo da formação contínua de professores.....	49
2. Definição de necessidades.....	54
3. Modelos, técnicas e instrumentos usados no estudo da análise de necessidades formativas.....	64
4. A análise de necessidades formativas e a planificação de projetos de formação contínua de professores.....	77
Capítulo III - METODOLOGIA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	86
1. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir do seu perfil sócio-econômico- cultural.....	89
2. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir da sua formação profissional.....	101
3. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir das suas condições de trabalho.....	107
4. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir das suas expectativas sobre o papel da escola, o trabalho docente e da formação contínua de professores.....	114
5. Necessidades formativas dos professores pesquisados quanto aos conteúdos disciplinares.....	128

5.1. Panorama geral de indicações dos professores quanto aos conteúdos das disciplinas.....	129
5.2. Matemática.....	130
5.3. Português.....	134
5.4. Geografia.....	143
5.5. Ciências.....	147
5.6. História.....	152
6. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir das suas solicitações sobre conhecimentos didáticos e a partir de situações vivenciadas nas escolas.....	158
7. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir do seu conhecimento sobre os documentos e programas educacionais oficiais.....	162
CONCLUSÃO.....	164
BIBLIOGRAFIA.....	170
ANEXO	

INTRODUÇÃO

A pesquisa de necessidades formativas é relativamente nova entre os estudos da área de formação de professores. Temos conhecimento de pesquisas sobre análise de necessidades formativas no âmbito da formação de professores realizadas nos Estados Unidos da América e na Europa (Portugal, França, Inglaterra e País de Gales), relatadas por Rodrigues e Esteves (1993). No Brasil, mais recentemente, esse tema também tem sido preocupação de pesquisadores dentro das universidades como podemos averiguar pelos estudos de Silva (2000), Nuñez e Ramalho (2007), Azevedo (2000), Carlino (2000), Oliveira, Andrade e Pereira (2007), Pimenta (2007) e projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Ensino de Araraquara, ligado à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP⁶. Em Presidente Prudente, há uma pesquisa sendo realizada pelos professores e alunos do Departamento de Educação e do Departamento de Matemática, Estatística e Computação da Faculdade de Ciências e Tecnologias de Presidente Prudente – UNESP, sobre as necessidades formativas dos professores das escolas do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais, com o intuito de servir de base à instalação do Centro de Formação de Professores.

Investir na pesquisa das necessidades formativas docentes também não é muito comum aos órgãos e instituições responsáveis pela implementação de políticas públicas para a formação contínua de professores. Quando um diagnóstico dessas necessidades é realizado, geralmente, baseia-se no desempenho dos alunos, mensurado em avaliações externas, como o SARESP⁷ e o SAEB⁸ e não em estudos a respeito das dificuldades dos professores. Investigações, estudos ou pesquisas a propósito das necessidades formativas dos professores a partir das suas condições de trabalho e das

⁶ Em um primeiro momento, realizamos esse levantamento, utilizando a Internet como recurso de pesquisa. Em um segundo momento, utilizamos algumas dessas fontes como material de leitura.

⁷ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

dificuldades enfrentadas no desempenho da sua função é uma rara preocupação do poder público. Essa falta de empenho em considerar todos os fatores envolvidos no desenvolvimento profissional dos professores induz à falácia da falta de compromisso dos docentes para com a educação escolar e para com a sua profissão, o que compromete eticamente a profissionalidade dos professores. Os resultados alcançados pelos alunos da escola pública nas avaliações externas são apenas um elemento no auxílio do diagnóstico das necessidades formativas dos professores.

Compreendemos, por um lado, que outros aspectos, além da formação técnico-pedagógica do professor, implicam no seu desenvolvimento profissional, dentre os quais a sua condição sócio-econômica, as suas condições de trabalho, a sua formação profissional e as suas representações a respeito da função docente e do papel da educação escolar na sociedade. Por outro lado, entendemos também que a participação dos professores nas etapas de planejamento e avaliação dos projetos de formação contínua é de suma importância para que suas necessidades sejam satisfeitas e seu desenvolvimento profissional seja contemplado, de modo a atender a todas as dimensões próprias da docência. No entanto, sabemos que essa participação docente é inexistente, quando não, mínima e limitada. Ao professor, geralmente, resta o papel de executor de tarefas e de atividades, que pouco repercutem no seu desenvolvimento profissional porque são oferecidas sem vínculo com o contexto escolar, em módulos sem continuidade e em horários extraordinários a sua jornada de trabalho.

Dessa forma, a tendência dos órgãos responsáveis pela formação contínua de professores em apresentar modelos prontos - que nem sempre atendem à demanda de necessidades expressas pelos professores - pouco contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Esses órgãos não consideram a possibilidade de o professor ser sujeito da sua própria formação e nem sempre admitem a

influência de outros aspectos, além da sua formação técnica, no desenvolvimento profissional docente. A maioria desses modelos formativos é guiada por metas ditadas por tendências políticas interessadas na utilização da educação escolar como instrumento para manter o atual *status quo* social e econômico, pois são ações formativas elaboradas com a finalidade de atender as necessidades expressas pelo mercado e não pelas comunidades ou pelos professores.

Nesse sentido, o nosso interesse em estudar a formação contínua de professores, a partir das suas necessidades formativas, envolve essas reflexões e se intensificou quando participamos do projeto de formação contínua em serviço “Melhoria do ensino público: a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental de Presidente Prudente”⁹, desenvolvido por um grupo de professores da UNESP/FCT/Campus de Presidente Prudente-SP, junto aos docentes do curso de formação de professores das séries iniciais no Ensino Médio, em 1998. Num primeiro momento, a nossa participação nessa ação formativa foi motivada pela busca de soluções imediatas para nossas dificuldades e problemas enfrentados, na ocasião, quando acabávamos a graduação em Letras e nos sentíamos incipientes diante da função profissional pela qual éramos responsáveis: formar outros professores, no curso de Habilitação Específica para o Magistério. A expectativa era receber dos pesquisadores e dos outros professores, também participantes dessa formação, direcionamentos para melhor formar aquelas futuras professoras. Essa expectativa superou-se quando, no decorrer do projeto, a motivação para participar dos encontros, das discussões, das reflexões coletivas bem como para fazer as leituras recomendadas pautou-se pela convicção de que nós, professores, éramos capazes de superar as nossas dificuldades, anseios e problemas, próprios da sala de aula, a partir de

⁹ Projeto aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP – com a coordenação da Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes e Prof. Dr. Gelson Yoshio Guibu, todos do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente.

soluções elaboradas e pensadas por nós mesmos e não por pessoas externas ao nosso contexto profissional. A participação nesse projeto enriqueceu, sobretudo, não somente a nossa atuação em sala de aula, na ocasião, mas também a nossa percepção a respeito da própria função docente na sociedade.

Esse interesse pelo estudo da formação contínua de professores, a partir das suas necessidades, voltou a manifestar-se devido a nossa atuação como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) junto à Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino da região de Presidente Prudente¹⁰, de julho de 2004 a julho de 2008. Nessa função, trabalhávamos com os programas de formação contínua de professores da educação básica estadual, implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE). Essa vivência como representante de um órgão oficial responsável pela implementação dos programas de formação contínua e o convívio com as manifestações dos professores participantes dessas ações formativas também motivaram a realização desta pesquisa.

Essas experiências, vivenciadas nesses dois momentos específicos da nossa vida profissional, proporcionou-nos confrontar dois tipos de perspectivas a respeito da formação contínua que nos impulsionou a refletir sobre as exigências sociais atribuídas pelo sistema educacional ao papel do professor na sociedade e sobre as reais condições de formação e profissionalização docentes.

O problema em pauta nesta pesquisa é, portanto, como contemplar as necessidades formativas docentes nos projetos de formação contínua de professores, tendo em vista a importância da função docente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esta pesquisa pretende, então, responder o seguinte questionamento: quais são as necessidades formativas desses professores, quando levamos em consideração os outros

¹⁰ A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é estruturada em pólos regionais chamados Diretorias de Ensino que, por sua vez, possuem, dentre outros, dois departamentos - a Supervisão e a Oficina Pedagógica - responsáveis pelos acompanhamentos administrativo e pedagógico junto às escolas.

aspectos envolvidos no desenvolvimento profissional docente, além da formação técnica-pedagógica, isto é: as suas condições sócio-econômicas, a sua formação profissional, as suas condições de trabalho e as suas representações sobre a função docente e a formação contínua?

Assim sendo, este estudo tem como objetivo geral contribuir com a área de formação contínua de professores, a partir do estudo das necessidades formativas dos professores estaduais, do ciclo I do Ensino Fundamental, das escolas do município de Presidente Prudente. A partir deste objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1. investigar as necessidades formativas dos professores indicados no objetivo geral, a partir da caracterização das suas condições sócio-econômicas, da sua formação cultural e profissional, das suas condições de trabalho e das suas expectativas sobre a função docente e sobre a formação contínua de professores;
2. analisar as necessidades formativas segundo uma concepção de formação contínua de professores que articula o processo de formação e profissionalização dos docentes no ambiente de trabalho desses profissionais;
3. oferecer indicadores para a planificação de projetos de formação contínua de professores.

Para compor a metodologia deste trabalho, optamos pelo levantamento de indicadores quantitativos sobre os quais pudemos fazer uma análise também qualitativa. Realizamos, então, um estudo bibliográfico e uma pesquisa empírica por meio da aplicação de um questionário. O estudo bibliográfico nos proporcionou condições para construir um aporte teórico sobre a função docente, a perspectiva de formação contínua de professores como desenvolvimento profissional contínuo e o estudo de necessidades formativas no campo da formação de professores. Esse estudo nos serviu de referencial para a reflexão dos dados coletados pelo questionário. Já o questionário teve a função de caracterizar o perfil de todos

os professores atuantes nas escolas estaduais, de ciclo I do Ensino Fundamental, de Presidente Prudente, e levantar informações sobre as suas necessidades formativas.

O resultado desta pesquisa configura-se na elaboração desta dissertação que se apresenta em três capítulos. O primeiro aborda a relação da educação escolar com interesses políticos e econômicos que transcendem a esfera educativa e, por isso, a importância de uma formação de professores comprometida com o fortalecimento da democracia e da valorização sócio-política da profissão docente. O segundo capítulo apresenta um aporte teórico a propósito do campo de estudos de necessidades formativas na área educacional e na formação de professores. Por fim, o terceiro capítulo configura-se na descrição do método utilizado para a realização desta pesquisa e também apresenta a análise dos dados coletados por meio do questionário. Ainda compõem este texto, além desta introdução, a conclusão, na qual apresentamos alguns indicadores de necessidades formativas dos professores pesquisados.

CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O SENTIDO DA ESCOLA E DA DOCÊNCIA

(...) devemos dar importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes e não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal etc. Os motivos, as motivações do professorado têm sido um capítulo ausente da formação de professores e da investigação sobre a formação de professores (SACRISTÁN, 2005, p. 86).

A relação entre sociedade e educação escolar, e as implicações dessa relação para o encaminhamento de ações na área da formação de professores foram as temáticas motivadoras deste capítulo.

Sacristán (2005) relaciona a formação de professores à necessidade de lhes proporcionar condições para que se apropriem de um motivo para atuar profissionalmente. Assim, para esse autor, oferecer uma formação sem discutir um motivo pelo qual seja importante ou necessário utilizar as aprendizagens ali veiculadas não repercute no desenvolvimento profissional do professor.

Formar o professor para que ele seja capaz de contribuir conscientemente para com o processo educacional é, primeiro, valorizá-lo como agente social cuja ação é fundamental para a construção da sociedade; e, segundo, é proporcionar meios formativos para que ele próprio constitua e reconstitua constantemente a sua identidade, a sua função e os seus ideais profissionais, pessoais e coletivos dentro do contexto social no qual atua. Por isso, entendemos que o papel dos professores não deva restringir-se à mera execução de planejamentos já formulados e decididos previamente por agentes externos à educação.

Na epígrafe, Sacristán (2005) alerta para a necessidade dos professores de compreenderem os motivos pelos quais a educação escolar é planejada. E, mais do que isso, a necessidade destes profissionais de interferirem na formulação desses motivos. Segundo ele, *educar os conhecimentos sem educar os motivos* pelos quais os conhecimentos são ensinados não forma o professor a ser capaz de interferir conscientemente na realidade que o circunda. Entendemos, portanto, que a busca por um *motivo* envolto na ação educativa não é algo que possa ser imposto ou conduzido. Envolve contribuir com a construção de uma vontade política (que também é pedagógica) de se impor conscientemente nas decisões educacionais.

Sob este ponto de vista, a formação de professores está diretamente relacionada ao sentido atribuído à educação escolar e à definição da função do trabalho docente na sociedade, pois os papéis do professor e da escola não estão separados do projeto de sociedade que se vislumbra.

Pôr em perspectiva a formação de professores com o intuito de possibilitar aos docentes a busca de um *sentido* para atuar diariamente no contexto escolar redimensiona os conceitos de formação, de função e da profissão docentes. Por isso é que nos propusemos a discutir idéias levantadas por alguns autores sobre a necessidade da redefinição da identidade da escola e da profissão docente no contexto atual.

Para tanto, organizamos este capítulo em duas partes. A primeira discorre sobre o *sentido* da educação escolar e seu vínculo com as ideologias circundantes na sociedade. Essa discussão está fundamentada nas idéias de Tedesco (2004), em Singer (1996) e em Sacristán (2005), as quais demonstram que a crise educativa atual configura-se na relação entre as necessidades da sociedade contemporânea, a perda da identidade da escola frente a esse novo contexto e a necessidade da conscientização do professor a respeito da importância da prática política na profissão docente.

A segunda parte aborda as características específicas da docência necessárias para superar a ênfase na função tecnicista e produtivista dessa profissão e a necessidade de superar os modelos de formação contínua de professores direcionados pelos pressupostos da *racionalidade técnica*, para que seja possível redefinir a função da docência e resgatar o seu imprescindível valor político e social. Baseamo-nos, portanto, em Pérez Gómez (1995 a, 1995 b), Tardif e Lessard (2007), Roldão (2006), Imbernón (2000) e em estudos já realizados por Leite *et al* (2008), Porto (2000), Borges (2000), Garrido *et al* (2000), Marin (2000) e Monteiro e Giovanni (2000).

1. Educação escolar e sociedade

Tedesco (2004) e Singer (1996), ao refletirem sobre a atual situação da educação escolar, apontam para uma mesma perspectiva, a de que há uma crise que não reside isoladamente nas ações educacionais em si, mas sim no conjunto das circunstâncias históricas e sociais associadas ao âmbito econômico e político da sociedade. Nesse sentido, a educação escolar é guiada por interesses de vários agentes sociais, localizados na esfera econômica e política da sociedade.

Segundo Tedesco (2004), a educação escolar está passando por uma crise de identidade, cujo conflito encontra-se na relação entre quantidade e qualidade da educação. Segundo o autor, depois da necessidade de expandir o ensino, o próximo desafio da educação seria garantir o mesmo grau de equidade qualitativa a todos. No entanto, “a realidade social é mais complexa” (ibidem, p. 51), pois há fatores de ordem econômica que interferem nas questões educativas. A educação escolar, nesse sentido, pode tornar-se um instrumento de satisfação das necessidades do mercado de trabalho e não um instrumento de satisfação das necessidades da sociedade na sua totalidade.

Tedesco (2004, p.16) defende a tese de que a crise atual da educação é consequência de “um processo de profunda transformação social”, por meio do qual surgem “novas formas de organização social, econômica e política”, as quais foram motivadas pelo avanço tecnológico do final do século XX e são responsáveis pelo surgimento de um novo contexto social.

Dentre as características desse novo contexto estão a valorização da articulação do conhecimento, do domínio das novas tecnologias, das capacidades de interação, de criatividade e de flexibilidade. O valor anteriormente atribuído à memorização e à especialização do conhecimento é substituído pela ênfase na articulação do saber; e o individualismo e a competitividade individual devem dar espaço à capacidade de compartilhar o conhecimento por meio do trabalho em equipe. No entanto, segundo esse autor, embora essas mudanças tenham adentrado com bastante velocidade nas várias áreas sociais, como a economia, a cultura e a política, esse mesmo ritmo de transformações não foi entoado pela educação.

O autor elabora alguns argumentos para respaldar a sua análise sobre as causas do alheamento da escola diante dessas transformações sociais, dentre os quais abordamos dois deles. O primeiro diz respeito ao forte apego da escola a formas tradicionais que não garantem mais a formação do indivíduo capaz de responder às exigências do mundo contemporâneo. E um segundo argumento refere-se à ausência de *sentido* da educação escolar nesse novo contexto, ou seja, a educação escolar está diante de um momento no qual se configura a necessidade da construção de um novo *sentido* para a sua existência. No entanto, a educação escolar tem encontrado dificuldade para construir e assumir esse novo *sentido* para si mesma dentro da sociedade atual.

Quanto ao primeiro argumento, Tedesco (2004) expõe que o sistema educacional atual ainda não conseguiu romper com características do sistema educacional

chamado por ele de *tradicional*. Conforme o autor, o *sistema educacional tradicional* se fixou em duas categorias que não se adequam mais às necessidades das novas sociedades: “a seqüencialidade e a hierarquização”. A crise do *sistema educacional tradicional* provém da impossibilidade de manter a vigência da “seqüencialidade” e da “hierarquização” diante do tratamento dado à aprendizagem do conhecimento na atualidade. Como argumenta Tedesco (2004, p. 26):

A seqüência clássica de acesso ao conhecimento é questionada tanto pela necessidade da aprendizagem e da formação permanente como pela difusão da informação geral sem discriminação de idades que os meios de comunicação de massa realizam; a hierarquização, por sua vez, é questionada pelo acesso universal à educação, pela ruptura dos vínculos de autoridade e pela dissociação entre ascensão educacional e ascensão social.

O sistema educacional tradicional, contudo, já serviu a determinadas necessidades da sociedade que estava se consolidando no final do século XIX. Segundo Tedesco (2004, p.25), esse *sistema* “respondeu concomitantemente às exigências políticas do processo de construção da democracia e dos Estados nacionais e às exigências econômicas de construção do mercado” cujas exigências eram próprias daquele contexto histórico. Ou seja, o *sistema educacional tradicional* atendia às necessidades de uma conjuntura social interessada em instituir a democracia, de modo a dar sustentabilidade ao poder do Estado-Nação, que se formava, e a dar condições à geração e ao acúmulo de riqueza, proporcionada pela expansão dos mercados no sistema capitalista. Logo, a democracia, o mercado e o poder do Estado, enquanto nação, fortaleceram-se conjuntamente e a educação escolar foi o instrumento pelo qual se operou a socialização desses conceitos na sociedade. A educação escolar, portanto, por meio da constituição de um sistema educacional, apoiou de modo relevante a transformação de uma conjuntura político-social a outra.

De acordo com Tedesco (2004), o *sistema educacional tradicional*, nessa conjuntura social do final do século XIX, guiava-se por um *sentido* que abrangia três dimensões: o *fundamento*, a *unidade* e a *finalidade* do projeto de sociedade a ser construído:

O *fundamento* da proposta era dado pelo princípio da nação, da democracia e do mercado como eixos articuladores sobre os quais se apoiava o projeto coletivo; a *unidade* baseava-se no nível significativamente alto de articulação da “imagens do mundo” oferecido por essa proposta ideológica, na qual cada um tinha seu lugar na estrutura social; a *finalidade*, por fim, estava baseada na projeção da possibilidade de um futuro sempre melhor, de uma ampliação progressiva dos espaços de participação, de liberdade e de justiça (TEDESCO, 2004, p. 29, grifo do autor).

O segundo argumento de Tedesco (2004) a respeito da crise da educação escolar, abordado aqui, é a ausência de *sentido*. A educação escolar do início do século XXI precisa encontrar, para si, um novo sentido, pois novos interesses permeiam a formulação ou reformulação dos projetos sociais. No entanto, segundo Tedesco (2004), um dos aspectos da crise na área educacional é o não saber para onde ir ou, em outras palavras, é o não saber como reelaborar o *sentido* da educação num projeto sócio-educacional que, ao mesmo tempo, abranja a todos, sem exceção, de modo satisfatório.

Tedesco (2004) compreende que “o fenômeno de *falta de sentido*” (p. 41, grifo do autor) é resultado da *crise de identidade* das sociedades contemporâneas e da *ausência do sentido de continuidade histórica*¹¹, que são causadas pelo *déficit de socialização* vivenciado na atualidade.

O *déficit de socialização* consiste na perda da capacidade das instituições formadoras (escola e família) de cumprir com duas metas sociais seguintes: transmitir valores

¹¹ Segundo Tedesco (2004), a *perda da continuidade histórica* é um fenômeno social caracterizado por alguns analistas como a deterioração das bases das identidades tradicionais devido à velocidade com a qual ocorrem as transformações de ordem profissional, espacial e política na sociedade.

e normas culturais que regulam a “aceitação da concepção comum do mundo e da sociedade” e incorporar todos ao sistema vigente.

Para esclarecer como ocorreu a perda da capacidade das instituições formadoras de transmitir valores e normas culturais que regulam a “aceitação da concepção comum do mundo e da sociedade”, temos que reiterar as três idéias bases constituintes do *sistema educacional tradicional* do final do século XIX, ou seja: a democracia, o Estado-Nação e o mercado.

Segundo Tedesco (2004), no decorrer do século XX, o equilíbrio entre esses três eixos articuladores, sobre os quais se apoiava o projeto social do final do século XIX, foi abalado por causa do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação - principalmente dos meios de comunicação de massa - e do declínio do regime comunista a partir de 1989¹², com a queda do muro de Berlim. Esse abalo enfraqueceu os princípios da democracia e do Estado-Nação diante daqueles vinculados ao mercado. Tal desequilíbrio entre essas três fontes orientadoras das ações sociais, somado à velocidade com a qual a sociedade vem se transformando e se comunicando por meio das altas tecnologias, repercute no direcionamento da área educacional. Dessa forma, exige-se que, também na educação escolar, sejam efetuadas mudanças, pois, diante de novas necessidades, determinadas pelas transformações sociais, o *sistema educacional tradicional* torna-se inválido e a identidade da educação escolar deteriora-se frente a um novo conceito de sociedade a ser elaborado.

No entanto, segundo Tedesco (2004, p.30), “o mercado, sem o peso e o controle da democracia e da nação, assume um significado muito diferente do original e não é capaz de gerar uma proposta educacional” que incorpore todos ao sistema social vigente - segunda meta social que não está sendo cumprida pelas instituições formadoras. Essa incapacidade do mercado de incorporar toda a população é resultado das transformações

¹² Segundo Tedesco (2004), “ao desaparecer o antagonismo entre dois sistemas políticos incompatíveis, as opções políticas com que o cidadão se defronta são pontuais, e não globais” (p. 30), acentuando o poder de decisão e influência do mercado sobre questões sociais.

ocorridas nas relações de trabalho devido ao avanço da tecnologia nos meios de produção. Esse avanço tecnológico modificou essas relações, reduzindo significativamente postos de trabalho estáveis e motivando o vínculo por maior tempo possível dos que ocupam esses postos, de modo a não substituí-los com frequência. Esses dois fenômenos sociais geram outros dois, citados por Tedesco (2004, p.52): a *segmentação* e a *exclusão* que contribuem para “o desemprego, a pobreza e as diversas formas de marginalidade associadas à violência e à intolerância”, pois resultam da “ausência de participação [dos excluídos] nas estruturas que têm algum sentido para a sociedade” (ibidem, p. 54).

É nesse sentido que Tedesco afirma que a crise atual da educação escolar implica também fatores externos à própria esfera educacional e depende da relação entre *quantidade* e *qualidade* da educação, pois o mercado de trabalho atual não garante a absorção de todos os trabalhadores mesmo que estes tenham escolaridade de boa qualidade.

Embora agora a atividade produtiva e o exercício da cidadania tendam a exigir as mesmas competências e capacidades, o problema reside em que a atividade produtiva as reclama só para o núcleo-chave dos trabalhadores – os “analistas simbólicos”¹³ -, enquanto o exercício da cidadania – se seu caráter democrático é mantido – as reclama para todos (TEDESCO, 2004, p.51-52).

A formação do cidadão associada à qualificação para um mercado de trabalho, no qual os postos de trabalho se reduzem por conta da tecnologia, também exclui à semelhança da falta de escola para todos. Isso porque, embora haja mais qualificados, há menos postos de trabalho, o que não diminui a exclusão social.

O conceito de cidadania, por um lado, associado aos princípios da democracia e da nação, perde força ao vincular-se mais fortemente aos princípios de livre escolha do mercado. Por outro, esse conceito, associado aos valores democráticos de

¹³ Tedesco (2004, p.47-49) diferencia três categorias profissionais na atualidade: os serviços rotineiros, os serviços pessoais e os serviços simbólicos. Dessas categorias, somente para a última seria interessante, na ideologia do mercado, desenvolver as formas de pensamento sistêmico e a capacidade de abstração.

construção de consensos para tomadas de decisões, perde legitimidade frente ao conceito de cidadania apregoado pelos princípios e necessidades do mercado. Daí o conceito de cidadania ter sido fortemente guiado por interesses do *mercado* e não por princípios democráticos baseados na justiça social.

As necessidades educacionais, portanto, tornam-se aquelas que são interpretadas pelo mercado e acabam sendo essas que direcionam os projetos educacionais. Já aquelas necessidades educacionais advindas de uma interpretação calcada nos princípios da democracia tornam-se secundárias nos planos educacionais. Ou, como afirma Sacristán (2005), transformam-se em *metáforas* distantes da realidade, porque sugerem ao trabalho docente uma prática pedagógica alheia à sua dimensão política. Segundo esse autor, a ciência pedagógica perde valor diante da valorização de um discurso que coloca a formação de professores e a pesquisa nessa área numa posição de abstração diante da realidade política, econômica e histórica da sociedade.

Tedesco (2004) afirma que, a partir do final da década de 80, ou seja, final do século XX, o avanço tecnológico impulsionou mudanças nas formas de organização social de um modo geral, inclusive no modo de produção. Isso ocasionou a vinculação das necessidades de formação a serem satisfeitas para o desenvolvimento da cidadania àquelas a serem satisfeitas para o desenvolvimento do mercado. É por isso que Tedesco (2004, p.17) declara que “a rápida e profunda transformação tecnológica, assim como a globalização e a competição exacerbada pela conquista de mercados, está modificando os padrões de produção e organização do trabalho”.

Dessa forma, o perfil do trabalhador também se modificou, e o mercado de trabalho passa a exigir pessoas mais qualificadas, para ocupar novos postos de trabalho, e mais capazes de articular o conhecimento em favor de um mercado que inova constantemente. De acordo com Tedesco (2004), o que há de novo nas transformações ocorridas no modo de

produção é a valorização da aprendizagem do conhecimento. O mercado atual, portanto, exige uma maior escolaridade dos trabalhadores associada à melhor qualidade de ensino. Neste sentido, “a formação para o trabalho e a formação para a cidadania requerem as mesmas atividades” (TEDESCO, 2004, p. 57), quais sejam:

A capacidade de pensar de forma sistêmica e de compreender problemas complexos, a capacidade de associar-se, de negociar, de fazer acordos e de empreender projetos coletivos são capacidades que podem e devem ser exercidas na vida política, na vida cultural e na atividade social em geral (ibidem).

Em sentido semelhante à análise de Tedesco, Sacristán (2005) afirma que a educação vivencia uma situação paradoxal *lamentável*. Conforme o autor, estamos num momento no qual os discursos convergem, mas, pelo fato dos professores encontrarem-se num estágio de formação e atuação política inconsistente, não são capazes de influenciar conscientemente e, por isso, contundentemente, na elaboração de propostas educativas condizentes ao desenvolvimento e fortalecimento da democracia política e da igualdade social. Dessa forma, dá-se espaço para outros agentes sociais, que não o professor, o aluno e a comunidade, de conduzirem os projetos educacionais conforme seus interesses.

Para Tedesco, portanto, recuperar o *sentido* da educação escolar na direção de elaborar um projeto educacional que inclua a todos de modo satisfatório é defender que

a demanda de qualidade para todos, baseada no pressuposto de que todos os seres humanos são capazes de aprender, constitui a alternativa socialmente mais legítima. Essa exigência de democratização no acesso ao domínio das competências socialmente mais significativas tem, além de um fundamento ético, um evidente fundamento sócio-político (TEDESCO, 2004, p. 57).

Em concordância com Tedesco (2004), Singer (1996), ao tratar da crise no ensino, também ressalta a interdependência entre as questões educacionais, políticas e econômicas, defendendo a importância da participação política dos diretamente envolvidos no

ensino, ou seja: professores e alunos. Segundo esse autor, o sistema educativo passa por uma crise que tem raízes profundas na alienação dos envolvidos no ensino escolar a respeito “das novas características tanto do mercado de trabalho como do panorama político e social” (SINGER, 1996, p. 12).

Assim, a essência da crise no sistema educativo está na falta de oportunidade do exercício político dos docentes e da comunidade e na redução de espaços dentro do ambiente de trabalho docente para discussões coletivas a respeito de qual identidade a escola e o professor devem assumir frente às contradições do mundo atual.

Tedesco (2004) e Singer (1996), portanto, expressam concordância a respeito da importância da educação escolar na construção e implementação das bases da sociedade e entendem que a educação escolar é influenciada por diferentes representantes sociais fora da área educacional. Esses representantes conduzem a elaboração dos projetos educacionais conforme a intensidade da força política e econômica que possuem na sociedade. Observamos, dessa forma, que ao professor ainda não foram proporcionados voz e espaço suficiente para que ele - o principal dos agentes implementadores dos projetos educacionais - pudesse interferir nesses projetos em favor de uma ideologia própria, com a finalidade de, assim, dotar de *sentido* a sua ação pedagógica e, conseqüentemente, construir a sua identidade profissional frente aos desafios e contradições da sociedade atual.

Para construir um *sentido* de fato inovador e transformador para a educação, menos *metafórico* e mais próximo da realidade dos professores, acreditamos que é necessário recuperar a força destes dois eixos articuladores das sociedades democráticas: a democracia e o Estado-Nação. Isso porque se *o sistema educacional tradicional* valorizou os interesses do mercado em detrimento da socialização dos valores da democracia e do Estado-Nação, e não conseguiu, durante o século XX e início de século XXI, implementar um projeto social que incluía a todos em padrões semelhantes de qualidade de vida, encontramos-nos num

momento no qual o projeto educacional não deve novamente guiar-se predominantemente pelos valores do mercado. Dessa forma, a busca pelo *sentido* da educação deve recorrer a meios que valorizem os princípios dos dois outros eixos articuladores da sociedade: a democracia e o Estado-Nação.

Embora as formas de ensinar tenham predominantemente sido baseadas na lógica da *racionalidade instrumental* para favorecer os interesses do mercado, na atualidade, essas formas de ensinar não se adequam mais às exigências desse novo mercado (TEDESCO, 2004). A educação escolar, portanto, perdeu o seu *sentido* também para o mercado. Mediante essa perda, os representantes dos discursos tradicionais incorporam o discurso inovador, até então oposto, para implementar mudanças na educação escolar de modo que esta sirva novamente como instrumento para a instituição de novos conceitos favoráveis à dominância dos interesses do mercado na sociedade.

Dessa forma, estamos vivenciando, como afirma Tedesco (2004), uma época cujas tendências opostas defendem pressupostos semelhantes, mas esperam alcançar objetivos diferentes. Ou seja, tanto as tendências interessadas em fortalecer os pressupostos da democracia e do Estado, por um lado, como aquelas representantes da visão *produtivista* e guiadas pelos interesses do *mercado*, por outro, assumem o mesmo discurso, mas esperam resultados diferentes. As primeiras esperam fortalecer e expandir os ideais democráticos e, as últimas, fortalecer e expandir valores do sistema capitalista vigente.

Diante disso, de modo semelhante a Tedesco (2004) e a Singer (1996), compreendemos que o insucesso da escola em desapegar-se das formas tradicionais de educar e a dificuldade atual da educação escolar em construir um novo *sentido* para si mesma, diante do contexto social contemporâneo, têm raízes na incapacidade histórica da sociedade e da esfera educacional em subsidiar a atitude reflexiva do professor, do aluno e da comunidade junto à elaboração de projetos educacionais - realizáveis seja no âmbito da sala de aula, da

escola ou da nação. Essa atitude reflexiva a qual nos referimos não se configura a um ato de passividade restrita a decisões tomadas na sala de aula, mas, muito pelo contrário, numa prática política¹⁴ propriamente assumida pela área educacional.

Mediante esses pressupostos, acreditamos que a educação escolar contribui para a formação de agentes políticos capazes de defender seus interesses junto à elaboração de projetos sociais voltados ao atendimento de suas necessidades, quando valoriza a atuação de professores, alunos e comunidade na elaboração de projetos educacionais. Para tanto, os espaços destinados ao exercício do diálogo devem ampliar-se.

Uma forma de valorizar o exercício do diálogo na esfera educacional é reconhecer os professores como sujeitos capazes de contribuir para a planificação de programas de formação. Compreendemos que reconhecer o poder de decisão dos diretamente envolvidos nos processos educativos – professores e alunos - é indispensável para a construção de um projeto educacional mais próximo da ideologia desses últimos. Além disso, também entendemos que proporcionar espaços para a elaboração de consensos entre os vários envolvidos ou interessados nos processos educacionais contribui para a construção de um novo *sentido* para a educação escolar. Um *sentido*, esperamos, menos empenhado em manter a sobrevivência dos sistemas vigentes, mas, de outra forma, mais preocupado em auxiliar na socialização de valores sempre pertinentes ao bem-estar de todo e qualquer ser humano.

A função do professor e o papel da escola estiveram sempre vinculados a um projeto de sociedade. Formar os professores em busca de um *sentido* para atuar diariamente na escola é atribuir à formação mais do que um papel de atualização teórica ou

¹⁴ Entendemos que a prática política é um bem social e por ser uma elaboração social é aprendida socialmente. É, portanto, por meio da prática política que se desenvolve a atitude politizadora que, por sua vez, quando otimizada na educação escolar, agrega valor ao *sentido* da educação. A prática política na educação escolar admite que as ações educativas também sejam direcionadas para a preparação de pessoas capazes de atuar na construção de uma sociedade mais preocupada com o bem-estar da humanidade no mundo, diminuindo a ênfase da finalidade da educação escolar em apenas qualificar para atender as necessidades do mercado de trabalho.

prática, é, antes, atribuir à formação a responsabilidade de protagonizar a discussão sobre a valorização (em todos os aspectos) da profissão docente na sociedade.

2. As especificidades da docência e a formação de professores

Ao reconhecermos, no tópico anterior, que o *sentido* da educação escolar vincula-se a interesses sociais e econômicos, além da esfera educacional, e que a formação de professores deve levar em consideração que o professor é um agente político importante para a elaboração de projetos educacionais, deparamo-nos com a necessidade de compreender quais pressupostos envolvem a caracterização da profissão docente e, conseqüentemente, dos processos de formação.

Imbernón (2000) define *profissionalização* como sendo o processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas de determinada profissão. Acreditamos que o conhecimento profissional docente é um processo contínuo, construído no contexto profissional, durante a formação inicial e a atuação profissional do professor. Esse conhecimento é de natureza complexa, envolvendo a cognição, a experiência e a intuição, num processo direcionado por pressupostos éticos e políticos. O nosso esforço é compreender a profissão docente e a formação docente como elementos que se articulam num mesmo processo: a *profissionalização*.

Dessa forma, abordamos, primeiramente, o que determina a função docente e suas características específicas, para, depois, relacionar alguns apontamentos sobre a formação de professores.

2.1. As especificidades da função docente

Segundo Imbernón (2000, p.27),

O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto popular.

Ao campo da formação de professores são vinculadas diferentes concepções a respeito do papel da escola, da função docente, da definição de currículo e de ensino, prevalentes em cada época de ensino ao longo da história. A especificidade do trabalho docente caracteriza-se, por um lado, por aspectos externos à própria docência, pois é uma profissão situada em um conjunto mais amplo da organização social do trabalho, sendo a sua função bastante direcionada por necessidades muitas das vezes não condizentes àquelas próprias do contexto interno da escola. No entanto, por outro lado, é uma profissão que constrói sua identidade específica, de modo fortemente marcante, por meio das relações que estabelece no interior de seu contexto cotidiano. Compreender as perspectivas políticas subjacentes na definição da função docente é fundamental para entendermos qual *sentido* está sendo atribuído à educação escolar na atualidade.

Pérez Gómez (1995 a, 1995 b), Tardif e Lessard (2007) e Roldão(2002) discutem como sendo um dos traços específicos da profissão docente as tensões provocadas a partir de uma dupla finalidade existente na educação escolar, distinguida por Pérez Gómez como as funções socializadora e educativa. O entendimento das tensões e contradições, pelas quais passa a escola, é essencial para a compreensão dos aspectos que permeiam a definição da função docente na sociedade e dos aspectos que colaboram para a (re)construção constante da identidade docente nos contextos social e profissional.

Ao relacionarmos o trabalho docente à formação de professores, pretendemos compreender melhor quais características impõem-se como necessárias ao cultivo de uma formação que contemple a complexidade da profissão docente como é concebida pelos autores acima citados.

Para tanto, baseados em Pérez Gómez (1995 a, 1995 b), apresentamos, a seguir, os vários enfoques que distinguem as diferentes funções do trabalho docente e também a formação de professores. Baseados em Tardif e Lessard (2007), apresentamos a colaboração desses autores no sentido de redimensionar a função docente, ao concebê-la como um *trabalho interativo*. Por fim, baseamo-nos em Roldão (2002) que, ao caracterizar a especificidade da docência, complementa as idéias dos outros dois autores. Tais subsídios oferecem-nos condições para redimensionarmos a formação de professores, substanciada pelos princípios do desenvolvimento profissional docente a partir dos contextos escolares, sendo os próprios professores investigadores de sua prática profissional.

2.1.1. A natureza *reflexiva e artística* da docência

Pérez Gómez (1995 a) distingue três enfoques que determinam três concepções diferentes do trabalho docente e, conseqüentemente, cada uma dessas concepções determina diferentes conhecimentos relativos à profissão docente: o enfoque prático-artesanal; o enfoque técnico-academicista e o enfoque hermenêutico-reflexivo. Segundo o autor, cada uma dessas concepções orienta-se por um projeto de sociedade a que se quer construir.

O enfoque prático-artesanal concebe o ensino como uma atividade artesanal, na qual o conhecimento a respeito do ensino se acumulou no decorrer do tempo, sendo, portanto, o conhecimento transmitido de geração a geração. Segundo o autor, esse enfoque recebe uma orientação conservadora implícita, uma vez que supõe a reprodução de comportamentos pessoais e sociais consolidados pela estrutura social cuja configuração

ideológica e cultural favorece grupos dominantes. Nesse enfoque, o professor possui pouca autonomia real, porque sua atuação é reduzida à reprodução.

Já o enfoque técnico-academicista não requer especial competência para o ato de ensinar, pois reduz-se a uma mera transmissão dos conteúdos disciplinares. Nesse modelo, o professor é concebido como um técnico que, portanto, deve aprender técnicas para melhor ensinar os conhecimentos já elaborados por outrem. Nesse sentido, a profissão docente estabelece com outras profissões, como o pedagogo, o psicólogo, o pesquisador e outros especialistas, uma relação de subordinação. Como afirma Pérez Gómez (1995 a, p. 344), nessa perspectiva “la tarea del maestro es fundamentalmente técnica, aplicada y no intelectual, clínica o científica”. Segundo o autor, essa perspectiva oculta o conteúdo político e ético da ação pedagógica, pois limita os problemas humanos a problemas técnicos. Portanto, “a actividad profesional se reduce a una mera intervención técnica, mecánica, gobernada por expertos cuyo lenguaje y competencias son cada vez más especializados, menos comprensibles y por tanto menos accesibles al control democrático de la sociedad en general” (PÉREZ GÓMEZ, 1995 a, p. 345).

Esses dois primeiros enfoques correspondem, conforme ressalta o autor (1995 a, 1995 b), à concepção do professor como técnico, inerente ao quadro teórico da *racionalidade técnica*. Essa concepção “prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e a socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (PÉREZ GÓMEZ, 1995 b, p.96).

Nessa perspectiva, propõe-se a separação nítida entre a investigação e a prática e a subordinação da segunda em relação à primeira, pois os conhecimentos advindos dos teóricos e investigadores são valorizados em detrimento dos conhecimentos produzidos pelos práticos. Dessa forma, a *racionalidade prática* é reduzida à mera *racionalidade instrumental*, pois limita-se a incentivar o profissional a analisar os “meios apropriados para

atingir determinados fins, esquecendo o carácter moral e político da definição dos fins em qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos” (idem, 1995 b, p. 97).

Para essa concepção, as competências profissionais são consideradas de menor importância e devem ser aprendidas depois do aprendizado do conhecimento científico básico. É dessa maneira que a formação orientada pela *racionalidade técnica* estabelece os papéis e as competências do profissional, assim como os conteúdos e a estrutura dos programas de formação dos profissionais em geral. Em outras palavras, para essa concepção, só se aprende a prática depois que se aprender, na teoria, o que deve se saber na prática, o que demonstra a nítida separação de dois níveis de conhecimento, que, na verdade, não se separam nas manifestações concretas do ato de ensinar.

Segundo o autor, também no campo da investigação educacional, o modelo da *racionalidade técnica* ou *racionalidade instrumental* vem imperando desde os anos 60, repercutindo também na formação de professores:

Ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada desta concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes:

- um componente *científico cultural*, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar;
- um componente *psicopedagógico*, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1995 b, p.98).

O autor levanta duas críticas a respeito do modelo da *racionalidade técnica* na formação de professores. A primeira consiste no fato de que a organização imposta por esse modelo, na formação de professores, não considera a análise dos componentes da realidade social e nem os seguintes fenômenos práticos próprios da profissão: a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e os conflitos de valores. A segunda crítica está centrada na idéia de que, por ser, na formação de professores,

a definição de metas e de objetivos [...] um problema ético-político, nunca meramente técnico [...] não existe uma teoria científica única e objectiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnica a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas (PÉREZ GÓMEZ, 1995 b, p.100).

Dessa forma, esse modelo não responde de modo condizente à formação de um docente capaz de intervir autonomamente nos processos educativos. Sendo assim, a presença do modelo da *racionalidade técnica* no campo da formação de professores limita a definição da função docente à atuação meramente técnica, mecânica e burocrática, subtraindo, do processo formativo, componentes necessários ao desenvolvimento da compreensão da natureza ética e política da docência. Dentre esses componentes necessários está a reflexão como elemento essencial para a constituição da função docente.

O terceiro enfoque abordado por Pérez Gómez (1995 a) sobre o trabalho docente, o hermenêutico-reflexivo, concebe o ensino como uma atividade complexa, que ocorre em cenários singulares, determinados pelo contexto. Segundo o autor (1995 a, p.345), “el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula”. O autor esclarece que o trabalho docente atua em um ambiente psicossocial vivo e em constante transformação, no qual interagem múltiplos fatores e condições. Nesse ambiente, o docente enfrenta problemas imprevisíveis de ordem prática, que requerem opções éticas e políticas e que, portanto, a mera interferência técnica ou a aplicação de uma regra procedimental pré-determinada não contempla a complexidade das situações educativas. Para essa concepção de prática docente, conforme o autor, há a necessidade de vincular os conhecimentos resultantes da experiência vivenciada aos da aprendizagem teórica. Dessa forma, o autor concebe que o conhecimento docente é construído na atuação pedagógica, sendo resultado da combinação entre a investigação das situações do ambiente educativo e a utilização dos instrumentos e

ferramentas conceituais desenvolvidas pelo professor no decorrer da sua formação intelectual. Portanto, para esse autor, o componente básico da prática docente, aquele que especifica o trabalho docente, é o desenvolvimento da reflexão.

Ainda segundo Pérez Gómez (1995 a), a reflexão é um processo de reconstrução da própria prática e do próprio pensamento diante de situações educativas concretas pelas quais passa o docente. Assim, o conhecimento intelectual, as experiências individuais e coletivas vivenciadas agem como “ferramentas simbólicas” e não como regras ou critérios preconcebidos ou predeterminados por outros. Nesse sentido, segundo esse autor (1995 a, p.346),

el conocimiento profesional así concebido sufre, por tanto, una génesis dialéctica. Los docentes construyen de forma permanente su propio conocimiento cuando se sumergen en una *conversación* (SCHÖN 1983, 1987), tanto con la situación, como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en ese escenario concreto.

Portanto, para Pérez Gómez, a natureza da profissão docente é *artística*, porque lida na prática com situações sempre únicas, e é também *reflexiva*, porque requer a reconstrução constante do seu pensamento sobre sua prática e sobre outros aspectos de ordem ética, política e cultural, originários das situações reais de interação no ambiente escolar.

Conforme o autor, o enfoque hermenêutico-reflexivo permite e garante que a escola ressignifique a sua função perante a sociedade, assumindo, desse modo, o seu caráter próprio de levar os indivíduos e os grupos que frequentam a escola a confrontarem permanentemente “os pareceres, esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación” (PÉREZ GOMÉZ, 1995 a, p.349) existentes na realidade. Esse constante processo de reconstrução do pensamento somente é possível por meio do exercício da reflexão no cotidiano escolar.

O autor, portanto, defende que o caráter próprio da escola resulta da combinação da sua função educativa com a sua função socializadora e que a autonomia profissional do professor é imprescindível para que essa instituição assuma o papel de, continuamente, revelar aos alunos novas possibilidades de desmistificar a realidade imposta pela estrutura social vigente e dominante.

Segundo o autor, o papel mediador da escola é concomitantemente socializador e educativo e, por isso, a escola vivencia a constante tensão dessa duplicidade. É socializadora porque tem a função compensadora de incluir aqueles que são excluídos devido às desigualdades resultantes da sociedade capitalista; e é educativa porque possui o potencial de favorecer a transformação dos pensamentos dos indivíduos e dos grupos frente a uma cultura fortemente insuflada por ideais de grupos sociais dominantes e por princípios do livre mercado, cultura essa transferida principalmente pelos meios de comunicação de massa.

De acordo com Pérez Gómez (1995 a), a função socializadora da escola é responsável por amenizar os efeitos da desigualdade social, sem, contudo, suprimi-la, pois possui potencialidades que garantem aos indivíduos e grupos a possibilidade de se desenvolver intelectual, afetiva e socialmente, promovendo sua inserção social. Já a função educativa amplia e revaloriza a atuação da escola, pois atribui a ela um papel de contraste em relação aos princípios da cultura hegemônica, na medida em que proporciona a reconstrução do pensamento dos indivíduos e dos grupos por meio da reflexão. A prática e o desenvolvimento da reflexão, então, são fundamentais para que a escola possa se colocar como uma mediadora da transformação do pensamento humano em contraste ao pensamento socialmente dominante.

O autor afirma que o caráter próprio da escola, enquanto instituição social, é esclarecido quando a sua dupla função, socializadora e educativa, é compreendida como complementares uma a outra. Dessa forma, a escola pode ser considerada como um ambiente

potencialmente democratizador, pois nela há potencialidades à prática dos componentes crítico e reflexivo necessários à elaboração do pensamento autônomo de indivíduos e grupos. Para tanto, é fundamental, portanto, que os professores tenham autonomia para construírem a sua identidade profissional. Como afirma o autor:

esta función educativa de la escuela añadida a la función socializadora, y que precisamente especifica el carácter próprio de esta institución, diferenciándola de otras instancias sociales también implicadas em el proceso de socialización, justifica a mi entender el reclamo insistente de una relativa autonomía profesional del docente. El conocimiento profesional práctico y reflexivo cumple precisamente esta función de instrumento de mediación para provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial de las nuevas generaciones. La escuela debe ofrecer la ocasión del contraste permanente de pareceres, esquemas de pensamiento, sentimiento e actuación, de modo que los alumnos comprendan el significado, las posibilidades y consecuencias de los mismos, y se pongan en contacto con otras construcciones personales alternativas que ofrecen nuevos horizontes de exploración” (PÉREZ GOMÉZ, 1995 a, p. 349).

Por meio do desenvolvimento da reflexão é possível estimular o professor à conquista da autonomia profissional, porque, segundo Pérez Gómez (1995 a), para se compreender o sentido da autonomia profissional do docente é necessário entender a associação entre as funções socializadora e educativa da escola e a relação desse duplo papel com o controle democrático. Em outras palavras, somente compreendendo a função social e educativa da escola e sua potencialidade democratizadora é que o docente compreende a gênese do conhecimento específico de sua profissão e a importância da autonomia para a sua profissão. Desse modo, é inoportuno considerar a função docente, por ser também prática, uma atividade exclusivamente técnica. Pelo contrário, justamente por que o docente a ser formado deve ser conscientizado do papel da escola na sociedade atual e dos conflitos existentes em relação à determinação desse papel é que seria mais oportuno considerar a atividade docente de natureza *reflexiva e artística*.

Portanto, a formação de professores, baseada nos princípios da *racionalidade técnica*, não contempla o desenvolvimento da reflexão no intuito de direcionar a formação de um profissional capaz de manejar e compreender o potencial do caráter autônomo da sua profissão. Pérez Gómez defende a formação de professores baseada nos princípios da *reflexão* e do aspecto *artístico* da atuação docente, pois é essa formação que se preocupa com o desenvolvimento de um profissional capaz de lidar com questões próprias da função socializadora e educativa da escola.

Segundo o autor,

o êxito profissional depende da sua capacidade de manejar a complexidade [do meio educativo onde ocorre o ato educativo] e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1995 b, p.102).

Tardif e Lessard (2007) apresentam idéia semelhante, ao tratar da dupla natureza da educação escolar. Segundo esses autores, o trabalho docente é heterogêneo, de natureza *codificada* e *flexível*, compondo uma combinação de aspectos contraditórios entre si. Por um lado, é um *trabalho codificado*, porque comporta aspectos formais, determinados e rotineiros, além de estar inserido em um conjunto social amplo, no qual “a sua identidade profissional é definida pelo papel que exerce e o *status* que possui na organização do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 43). Concomitantemente, por outro lado, é um *trabalho flexível*, porque comporta situações imprevistas decorrentes de contextos variáveis. Para esses autores, essa natureza heterogênea remete a dilemas e tensões internos da docência que só podem ser identificáveis e analisados dentro dos contextos em que ocorrem. Segundo Tardif e Lessard (2007, p. 45):

Essas tensões, esses dilemas, estruturam a identidade dos docentes em diversos aspectos e em diferentes níveis, [...]: autonomia e controle na realização da atividade docente, burocratização e indeterminação da tarefa, generalidade dos objetivos educativos e rigidez dos programas e recursos didáticos, universalidade do mandato e individualidade dos alunos, rotina das tarefas e imprevisibilidade dos contextos de ação, relações profissionais com os alunos, acompanhadas de um grande investimento afetivo e pessoal, etc.

No entanto, embora haja a certeza de que há tensões e contradições que permeiam a definição da função docente e de que o modelo clássico de formação de professores, baseado nos pressupostos da *racionalidade técnica*, não contempla a complexidade do desenvolvimento profissional dos docentes, as instituições de formação de professores, como nos alerta Pérez Gómez (1995 b), ainda têm se orientado por esse mesmo modelo.

Os responsáveis pela formação docente, justificam-se, baseando-se na convicção de que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis; na crença de que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores é suficiente para preparar os futuros docentes para as situações reais de sala de aula; e na idéia de que existe uma relação linear e hierárquica entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas.

É opinião de Pérez Gómez (1995 b), no entanto, que a formação de professores deve superar o *modelo da racionalidade técnica* e se orientar pelo *modelo reflexivo e artístico* de formação de professores. Isso porque, no processo educativo, várias realidades criam-se e constroem-se constantemente, não existindo uma única realidade definitiva, que possa ser tomada como exemplo para todas as situações de ensino. É por esse motivo que o modelo de formação de professores *reflexivo e artístico* considera a prática como sendo o eixo do currículo da formação do professor. Segundo o autor, as capacidades profissionais do professor são mobilizadas não por causa do conhecimento acadêmico, mas,

fundamentalmente, por causa de um tipo de conhecimento produzido com o diálogo com a situação real.

Uma possibilidade de organizar esse conhecimento ao qual refere-se Pérez Gómez (1995 b) é conceber a docência como um *trabalho interativo*, de modo a localizar a pesquisa educacional diretamente no contexto profissional docente (TARDIF; LESSARD, 2007).

Imbernón (2000) acrescenta que localizar a formação dos professores nos seus contextos profissionais também é fundamental para construir esse conhecimento ao qual refere-se Pérez Gómez (1995 b). Desse modo, é possível vincular o processo de desenvolvimento formativo ao processo de desenvolvimento profissional docente. A partir desse princípio, o contexto de trabalho do professor assume uma configuração dupla de desenvolvimento: a da profissionalização e a da formação, ou seja, ao desenvolvimento do professor articulam-se elementos referentes à sua profissão e à sua formação. Essa questão, em específico, é tratada no item 2.2.

2.1.2. A natureza *interativa* da docência

Em relação à natureza da profissão docente, Tardif e Lessard (2007, p.31) redimensionam a docência, conceituando-a como um *trabalho interativo*, porque “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

Segundo esses autores (2007, p.11), as profissões que têm como “objeto de trabalho” o próprio ser humano

possuem características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo o trabalho com a matéria inerte.

As outras formas de trabalho a que se referem os autores são aquelas profissões de caráter técnico-produtivo, para as quais a produção é o seu objetivo e, por isso, são definidas como *trabalho produtivo*. Essas profissões são estruturadas e organizadas em modelos, orientados por pressupostos da *abordagem racionalista técnica ou instrumental* (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 16).

Os *trabalhos interativos*, por possuírem como “objeto de trabalho” o próprio ser humano, extrapolam os limites da definição dos trabalhos que lidam com a matéria inerte, pois esses trabalhos, dentre eles a docência, caracterizam-se devido à própria complexidade do seu objeto de trabalho, ou seja, o ser humano. Nesse sentido, as interações inerentemente estabelecidas entre o trabalhador e o “objeto trabalhado” são dimensionadas por fatores que ultrapassam a dimensão meramente técnica e a ênfase na produção, relevantes à abordagem produtivista. A reflexão e a interação, portanto, passam a ser componentes essencialmente relevantes para as relações de trabalho que envolvem o ser humano como “objeto de trabalho”, pois “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 20). Segundo esses autores, a presença de um outro sujeito - e não um material inerte ou um objeto - na relação com o trabalhador conduz para um novo modelo de relação de trabalho, baseado na interação humana, caso contrário, corre-se o risco de impor ao ser humano uma natureza não própria da sua humanidade, mas manipulada para fins de dominação, repressão e subjugação:

O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética que são inerentes à interação humana, à relação com o outro (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 30).

Dessa forma, os autores criticam os modelos, concebidos a partir da relação sujeito/objeto, aplicados à educação escolar por dois motivos: porque desfiguram o caráter

específico das relações de trabalho num contexto de interações humanas e porque não possuem elementos suficientes para contemplar a complexidade das relações entre os humanos. Segundo Tardif e Lessard (2007, p.28), “a presença de um ‘objeto humano’ modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador”.

Especificamente a docência, por sua vez, é um trabalho interativo porque a interação com o “objeto humano” está no centro do trabalho do professor. A docência

[...] enquanto trabalho de interação, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 11).

Esses traços distintivos originam-se da própria interação, no contexto escolar, entre os professores e seus alunos e entre os professores e demais agentes escolares (diretores, comunidade, supervisores etc.).

Os autores levantam três teses que sustentam a docência como sendo um *trabalho interativo*: primeiro porque “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações sociais atuais da sociedade do trabalho” (ibidem, p.17); segundo porque é elucidando os modelos de gestão e de realização do trabalho docente que é possível compreender qual a função dos professores; e terceiro porque “é necessário associar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente” (ibidem, p. 27).

A primeira diz respeito à importância que as *profissões interativas*, incluindo a docência, assumem na realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas. A segunda tese refere-se aos modelos subjacentes às condutas dos professores no seu trabalho, modelos esses determinadores da função docente, aos quais a compreensão é fundamental para, então, entender o papel assumido por essa categoria profissional na sociedade (cujos pressupostos foram abordados anteriormente por meio das idéias de Pérez

Gómez, 1995 a, 1995 b). Por fim, a terceira tese diz respeito à importância de considerar o próprio ambiente de trabalho docente, ou seja, a escola, como sendo um componente fundamental para compreender características próprias da docência, visto que as interações humanas relacionadas a essa profissão se passam todas no cotidiano escolar.

Baseados nessa última tese, Tardif e Lessard (2007, p. 36) levantam três “principais motivos que justificam [...] a necessidade de estudar a docência sob o ângulo da análise do trabalho” e que, sendo considerados, auxiliam na definição dos traços distintivos da docência enquanto um *trabalho interativo*, quais sejam:

1) “somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 33)

2) para que o serviço próprio da docência, que é ensinar, se faça, é necessário a adesão dos alunos à tarefa dos professores, ou seja, os alunos podem resistir e neutralizar o objetivo da ação docente se não forem convencidos do benefício de aprender;

3) os professores trabalham em coletividade com os alunos, isto é, com agrupamentos de pessoas e não individualmente como o faz o médico ou o terapeuta, necessitando lidar com duas variáveis: a equidade do tratamento e o controle do grupo.

Nas palavras dos autores:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Então acreditamos [...] que esse tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier* (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 35).

Devido a esses pressupostos, esses autores valorizam nas pesquisas, antes, o que os professores realmente são e fazem, em oposição ao que eles deveriam ser e fazer. É nesse sentido que os autores defendem a descrição e a análise da docência a partir dos próprios locais de trabalho, ou seja, defendem que a pesquisa sobre o trabalho docente seja feita a partir do local de trabalho dos professores, pois:

[...] os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 38).

Segundo os autores, essa visão de pesquisa permite analisar os traços distintos da docência, suas características próprias, situando-a no conjunto mais amplo dos *trabalhos interativos* por dois motivos: por favorecer o desenvolvimento de *modelos indutivos do trabalho docente* cujo objeto de estudo são “os sistemas de ação concretos nos quais os docentes atuam” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 39); e por considerar a totalidade dos componentes desse trabalho (organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados).

Compreendemos que os pressupostos levantados por Tardif e Lessard (2007), a respeito da pesquisa no âmbito da docência, são pertinentes para os trabalhos de formação de professores. Isso porque a ação formativa configura-se também como *interativa*, na medida em que a relação estabelecida entre os participantes durante a formação configura-se como um *trabalho interativo*. Nesse sentido, a formação de professores deve ser também realizada do ponto de vista da análise do trabalho cotidiano, localizado na escola e por meio de recursos da pesquisa protagonizada pelos próprios docentes a partir das suas necessidades de trabalho.

2.1.3. A natureza compósita da docência

De modo análogo a Pérez Gómez (1995 a) e a Tardif e Lessard (2007), Roldão (2006), por sua vez, ao discutir a natureza da função docente, acrescenta que o que determina o conhecimento profissional específico do professor a ser desenvolvido no decorrer da sua formação e atuação profissional é a definição da natureza da função específica dessa profissão. Essa caracterização da função docente é estabelecida por dois processos que se complementam: um, extrínseco, de natureza político-organizativa e outro, intrínseco, de natureza específica do “grupo social dos docentes” (ROLDÃO, 2006, p.4). Conforme a autora, o primeiro diz respeito à identificação dos docentes enquanto grupo profissional a partir da *institucionalização da escola como organização pública* e o segundo processo refere-se ao reconhecimento da necessidade de uma formação específica para a atuação na docência.

Para essa autora, sempre houve o consenso de que o traço distintivo da profissão docente é o ato de ensinar, mas a concepção do que é ensinar sempre esteve envolta em uma profunda tensão entre uma posição mais tradicional de um professor transmissor de conteúdos disciplinares e uma posição “mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes incluindo os disciplinares” (ROLDÃO, 2006, p.2). A autora afirma que as discussões sobre a dicotomia entre essas duas concepções de ensinar foram relevantes, mas estão ultrapassadas atualmente. Já é possível avançar para a elaboração de um conceito que associe a complexidade do ato de ensinar com “a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função” (ibidem). Segundo a autora, portanto, “a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas, ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas (ibidem).

Desse modo, Roldão (2006) afirma que a concepção de ensino como um ato de transmitir conhecimento foi pertinente e socialmente útil no passado porque o saber era

pouco disponível, pouco acessível e limitado a grupos restritos. Atualmente, as sociedades estão estruturadas em torno do conhecimento cujo acesso é mais facilitado. Dessa forma, a concepção de ensino tida como transmissão de conteúdos deixou de ser socialmente útil e, conseqüentemente, deixou de ser profissionalmente distintiva do trabalho docente.

Reconhecer que a definição da função docente é histórica-social e que depende de fatores extrínsecos e intrínsecos redimensiona a atuação docente, ampliando os limites da mera atuação técnica para uma atuação ética, política e social frente a essa profissão. É nesse sentido que Roldão (2006, p.5) defende “a *centralidade do conhecimento profissional*” como factor decisivo da distinção profissional”, ou seja, essa autora, à semelhança de Pérez Gómez (1995 a, 1995 b) e Tardif e Lessard (2007), reconhece a importância da autonomia como componente fundamental na especificidade do profissional docente, na atualidade.

No entanto, Roldão (2006, p.4) alerta que os professores vivenciam “um momento particularmente crítico” do seu desenvolvimento enquanto grupo socialmente reconhecido, pois passam por conflitivas tensões resultantes de fatores como:

a massificação escolar, com a conseqüente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo face às realidades actuais, a pressão dos administradores e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes [...].

Segundo a pesquisadora, esses fatores, se não bem compreendidos pelos docentes, podem acarretar um retrocesso na evolução histórica da profissão quanto à conquista de uma maior autonomia profissional.

Baseada nesse seu posicionamento frente à natureza e ao aspecto distintivo da função docente, Roldão (2006) propõe um conjunto de componentes geradores do conhecimento específico do docente, os quais citamos a seguir:

1. o conhecimento profissional docente é de *natureza compósita*, ou seja, é o conhecimento proveniente da “capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento” (ROLDÃO, 2006, p. 11) que, mais do que se integram ou se completam, se transformam por meio da combinação de saberes de várias naturezas em determinada situação real de ensino, resultando sempre na construção de novos conhecimentos úteis para a prática do docente;

2. é componente gerador do conhecimento específico do professor a *capacidade analítica*, ou seja, a capacidade reflexiva de analisar a prática docente realizada nas situações de ensino;

3. o conhecimento docente é de natureza *mobilizadora e interrogativa*, isto é, “o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o *questionamento permanente*, quer da acção prática [...], quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior” (ROLDÃO, 2006, p. 12);

4. o conhecimento profissional docente é gerado pela *meta-análise*, ou seja, requer a capacidade de se distanciar e auto-criticar-se permanentemente, sem, contudo, prescindir do intenso diálogo com vários conhecimentos construídos formalmente pelo docente;

5. por fim, é também gerador da especificidade do conhecimento profissional docente a *comunicabilidade e a circulação*. Segundo a autora, a ausência da observância a este componente é o que mais afasta os professores do domínio de um conhecimento profissional pleno, pois lhes subtrai a possibilidade de comunicar, transmitir e discutir os resultados dos processos de reflexão, mobilização e meta-análise, vivenciados pelo docente no contexto da situação de ensino. De acordo com Roldão (2006, p.13), sem a

consideração da *comunicabilidade e circulação* dos saberes docentes vivenciados na sua atuação profissional,

o seu desenvolvimento resulta impossível ou diminuto, perdendo-se infindáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes, por força desta limitação, muito forte na classe, e explicável entre outros factores, pelo praticismo que historicamente se associou à representação social do professor.

Baseados, então, nesse aporte teórico exposto até aqui, entendemos que a formação de professores está situada no contexto da própria escola e empenhada em motivar os professores a serem pesquisadores da sua prática e a se envolverem em processos de reflexão e interação humanas. Assim concebida, a formação de professores contempla a complexa natureza da profissão docente e dedica-se ao desenvolvimento do professor enquanto um profissional capaz de compreender as contradições próprias do seu trabalho.

Fundamentados nesses postulados de Pérez Gómez (1995 a, 1995 b), Tardif e Lessard (2007) e Roldão (2006), valorizamos a formação de professores, redimensionada de modo a voltar-se para o professor dentro do seu ambiente de trabalho, caracterizando esse ambiente como um espaço fundamental de dupla função: tanto voltado para a formação quanto para o desenvolvimento profissional docente. Assim, vinculando esses dois aspectos, formação e profissionalização, configura-se uma possibilidade de redimensionar a formação de professores, mais atenta à complexidade da função do professor na sociedade.

A superação do modelo racionalista e instrumental na formação de professores justifica-se, portanto, pela própria natureza do trabalho docente, ou seja, dimensionado aqui como sendo um trabalho de natureza *reflexiva, artística* (PÉREZ GOMÉZ), *interativa* (TARDIF; LESSARD) e *compósita* (ROLDÃO).

2.2. A formação de professores a partir do seu contexto de trabalho

Os pressupostos anteriores redimensionam a função e a formação de professores, na medida em que possibilitam a articulação entre a pesquisa, a formação e a profissionalização num mesmo contexto prático: o contexto de trabalho do professor. Dessa forma, os conceitos de função, formação e profissão docentes superam as definições baseadas nos pressupostos racionalistas, na medida em que são valorizados os aspectos político e ético, inerentes à natureza da docência.

De acordo com essa perspectiva de formação, que integra a pesquisa, a formação e a profissionalização, os professores colocam-se como sujeitos essenciais para a investigação das circunstâncias profissionais no decorrer de sua atuação profissional, permitindo-lhes o exercício da reflexão e do constante diálogo, no ambiente de trabalho, em busca de um *sentido* para atuar diariamente no contexto escolar.

A escola, desse modo, passa a possuir dupla função também na constituição do seu trabalhador, o professor: a função de profissionalizá-lo e a função de formá-lo permanentemente. Isto é, a escola é o local onde se institucionaliza socialmente a docência como profissão, e é também, ao mesmo tempo, o local onde se desenvolve a formação - sempre contínua e inacabada - da docência. A profissionalização e a formação do professor estão ligadas diretamente ao exercício de sua prática profissional e, portanto, podem articular-se entre si no ambiente da prática da docência, ou seja, o contexto escolar.

Leite *et al* (2008) afirmam que a profissionalidade docente desenvolve-se na articulação entre professor, profissão e escola e, portanto, está em permanente construção/reconstrução, sendo um

processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) dos docentes frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a

sociedade, enfim, e que se traduz na re-configuração do modo de ser e de estar na profissão (p.99).

Entendemos que *re-configurar o modo ser e de estar na profissão* envolve discutir a formação docente. Autores como Imbernón (2000), Porto (2000), Borges (2000), Garrido *et al* (2000), Marin (2000) e Monteiro e Giovanni (2000) são da opinião de que é necessário redefinir a docência como profissão para que se compreenda sob quais parâmetros deve-se direcionar a formação de professores. Formação e profissionalização, portanto, desenvolvem-se concomitantemente no contexto da prática escolar.

Segundo Imbernón (2000), o contexto de trabalho do professor tornou-se complexo e diversificado e, portanto, redimensionar as funções docentes é uma necessidade, ou, como afirmou Roldão (2002), há um consenso ou um convencimento geral disso.

Diante dessa constatação, de que a função do professor deve ser redimensionada, Imbernón (2000) afirma que a formação também deva ser redimensionada para atender duas finalidades: para superar a mera atualização técnica, possibilitando mais espaços de participação e reflexão; e para estimular a criticidade, proporcionando a compreensão das contradições da profissão e das situações que perpetuam a alienação profissional. Para Imbernón (2000), então, abordar a formação de professores de um outro modo implica

formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança no posicionamento e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (p.15).

Redimensionar a função docente, no esforço de superar as instruções de cunho *técnico-racionalista*, implica a convicção de uma concepção de escola e de formação

docente, cujas ações institucionais e formativas sejam articuladas entre si e estejam envoltas por uma atitude *protagonista coletiva* (IMBERNÓN, 2000, p.22). O protagonismo coletivo impulsiona para a autonomia compartilhada; para a cultura da colaboração; para a pesquisa e a reflexão, a partir do contexto profissional concreto, “com a intenção de melhorar globalmente [a escola] como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos” (IMBERNÓN, 2000, p.22).

Nesse sentido, Imbernón (2000) observa quatro evidências, a partir do contexto escolar, sobre as quais é possível pensar propostas e estratégias de mudanças na formação:

1. “o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos” (p.16), ou seja, é necessário desenvolver uma formação cujas atitudes e os conteúdos sejam igualmente importantes;

2. “a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear” (p.16), isto é, “deve ocorrer de forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais” (p.16);

3. “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (p.16);

4. “a aquisição de conhecimento por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial” (p.17).

Como proposta de mudança para a formação, Imbernón (2000), Porto (2000), Borges (2000), Garrido *et al* (2000), Marin (2000), Monteiro e Giovanni (2000) e Leite *et al* (2008) valorizam as ações formativas baseadas em dois componentes: as situações-problema reais, pelas quais passa a escola, e o processo de pesquisa. Dessa forma,

a formação baseadas nas instituições educativas supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter um consenso para o desenvolvimento da organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais (IMBERNÓN, 2000, p. 21).

Portanto, a escola, se vista como um local onde são processados e articulados componentes profissionais e formativos, torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento tanto profissional quanto formativo do docente, uma vez que a própria escola assume a condição de desenvolver-se institucionalmente (LEITE *at al*, 2008). Segundo Imbernón (2000), o conhecimento específico da docência legitima-se na prática e, por isso, é necessário considerar o desenvolvimento profissional do professor a partir dos seus contextos profissionais e da formação do coletivo.

Esse autor ressalta, inclusive, que por não ser a formação de professores o único meio pelo qual se dá o desenvolvimento profissional, esta se torna mais significativa quando incluída no cotidiano escolar. Isso porque o desenvolvimento profissional, embora seja decorrência da permanente formação do professor no decorrer da sua carreira, é “incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente” (IMBERNÓN, 2000, p.43). O autor esclarece que, além da formação, “a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc.” (p.43-44). A formação, portanto, deve ser abordada junto a esses outros aspectos, que também implicam no desenvolvimento profissional do professor, pois a articulação desses fatores manifesta-se fundamentalmente no ambiente cotidiano de trabalho do professor, ou seja, a escola.

Para Imbernón (2000, p.44-45),

o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e

conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Nesse sentido, a formação legitima-se quando contribui “para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (IMBERNÓN, 2000, p.45). Isto equivale a dizer que a legitimidade da formação se dá quando as aprendizagens repercutem nos sistemas de trabalho e, estes, por sua vez, na formação. É por esse motivo que acreditamos que o desenvolvimento profissional do professor impulsiona o desenvolvimento institucional da escola.

As propostas que envolvem a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa, tanto para a formação inicial como para a contínua, são apontadas por Porto (2000), Borges (2000), Garrido *et al* (2000), Marin (2000) e Monteiro e Giovanni (2000) como sendo capazes de proporcionar a construção de um tipo de conhecimento, chamado por Imbernón (2000) como *conhecimento profissional ativo* - que é diferente do conhecimento aprendido passivamente, longe dos ambientes de trabalho. O conhecimento passivo é baseado em instrumentos teóricos externos aos ambientes profissionais; já o *conhecimento profissional ativo* é formalizado dentro dos ambientes de trabalho dos professores e, por isso, é vinculado às características específicas de cada situação, sendo diretamente aplicável na prática docente.

Leite *et al* (2008), dentre outros, valorizam, de modo especial, a pesquisa, concebendo-a como eixo do processo de formação, tanto inicial quanto contínua do docente. Segundo os autores, “ao retirar da formação a prática com os processos de pesquisa e produção textual se exclui a possibilidade de autoria, da autonomia e da independência” (p.16) do professor. Esses autores acreditam que

Autonomia e independência sempre foram os marcos característicos da dimensão ética e política do trabalho docente. Ao excluímos o aprendizado

dos processos de pesquisa e sua comunicação dos cursos de formação de professores estaremos formando os jovens para uma sociedade autoritária e não para uma sociedade democrática, ao mesmo tempo em que ignoramos a dimensão política da prática pedagógica (p.16).

Dessa forma, como modelo para a prática de formação preocupada em construir um *conhecimento profissional ativo*, Imbernón (2000) cita o *modelo regulativo ou descritivo* que consiste em desenvolver ações formativas por meio da pesquisa-ação. Porto (2000), Borges (2000), Garrido *et al* (2000), Marin (2000) e Monteiro e Giovanni (2000) relatam processos formativos que aproximam a pesquisa da formação docente, na tentativa de superar os modelos *racionalistas* na formação de professores.

No caso específico da formação inicial, para desenvolver uma formação que integre os aspectos formativos e investigativos aos profissionais, seria necessário aproximar os futuros professores, por meio da pesquisa, aos seus futuros ambientes de trabalho: as escolas. Leite *et al* (2008) apontam o estágio como sendo uma possibilidade de aproximação entre a formação, a pesquisa e a profissionalização, ainda na formação inicial, quando essa prática de formação tem por “objetivo formar o profissional docente como intelectual crítico-reflexivo, possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas” (p.37). Para tanto, esses autores direcionam-se pelos conceitos de *professor-pesquisador* e *professor-reflexivo* e propõem a vinculação da pesquisa à prática de estágio, valorizando, dessa forma, a autonomia como quesito da formação e ressignificando a escola como ambiente de formação, de pesquisa e de trabalho (futuro) do futuro professor. Segundo relato de experiência dos autores, a prática de estágio na formação inicial, em consonância com esses pressupostos, contribui

na aquisição de atitudes básicas para a pesquisa em contexto educativo; no entendimento da pesquisa como momento privilegiado de reflexão sobre a ação; e no reconhecimento de que a perspectiva interdisciplinar é fundamental na compreensão tanto dos problemas e desafios vividos na escola como na realização de uma pesquisa. A trajetória percorrida por

alunos e orientadores em estágio revela a significação dessa metodologia e indica uma perspectiva formativa diferente, pautada, sobretudo, na autonomia do professor em gerir seu próprio crescimento profissional (LEITE *et al*, 2008, p.55-56).

No caso específico da formação contínua, Imbérnon (2000) acredita que a formação associada à pesquisa-ação proporciona ao professor o exercício da sua “criatividade didática” e da sua “capacidade de elaborar itinerários diferenciados com diversas ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diferentes” (IMBERNÓN, 2000, p. 54).

Perspectivas de formação que seguem esses pressupostos, segundo esses autores citados, proporcionam ao professor a aprendizagem de um conhecimento profissional que possibilita a elaboração de processos de intervenção mais autônomos, diretamente ligados aos ambientes de trabalho. A formação, portanto, vinculada à profissionalização e à pesquisa a partir do local de trabalho, configura-se numa possibilidade de desenvolvimento da autonomia profissional docente, na medida em que os professores e os futuros professores são motivados a refletirem sobre sua formação e profissionalização de forma articulada, por meio da pesquisa, que é realizada por eles próprios.

Os autores aqui concordam que, para que seja possível implementar esse tipo de formação, é preciso considerar que a ação formativa é um processo que deve ser contextualizado no ambiente profissional do professor, a partir da investigação das necessidades, expectativas, problemas e demandas, de modo a “analisar os ‘problemas profissionais e pessoais’, ou seja, partir deles e de uma metodologia de solução de problemas profissionais” (IMBERNÓN, 2000, p.71). A articulação, portanto, da análise de necessidades formativas aos processos de profissionalização e de formação docentes, a partir do contexto de atuação profissional ou a partir do exercício prático da docência, é uma possibilidade de estratégia de formação contínua que redimensiona, tanto a função quanto a formação de

professores, pois, supomos, pode contemplar a complexidade das características específicas do trabalho docente.

CAPÍTULO II: NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, são expostas as idéias de vários autores sobre a análise de necessidades formativas, incluindo a origem desses estudos, as definições do termo “necessidade”, os modelos, os procedimentos e os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados nesse campo de estudo e as funções adquiridas pela pesquisa sobre necessidades formativas para a planificação e avaliação de programas de formação, bem como para a sua utilização como meio de formação.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), por um lado, a análise de necessidades é entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos, colocando-se ao serviço da estratégia de planificação de ações educativas. Por outro lado, também é concebida como etapa do processo pedagógico de formação, podendo centrar-se no formando ou no formador.

Ao focar o formando, a análise de necessidades formativas objetiva fortalecer os princípios da auto-formação por meio da conscientização dos professores sobre as suas necessidades. Ao centrar-se no formador, a análise de necessidades formativas visa a eficácia da formação por meio do “ajustamento entre a formação esperada pelo formando e a formação dada pelo formador ou instituição formadora” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.12).

Conforme essas autoras, em ambos os casos, a análise de necessidades está associada a um dispositivo de pesquisa capaz de informar e orientar ações. A esse dispositivo de pesquisa está vinculada uma variedade de modelos, técnicas e instrumentos de análise das necessidades de formação.

Antes de determinar os procedimentos e instrumentos adequados à análise de necessidades, é fundamental discutir o conceito de “necessidades” e a natureza do estudo no qual está vinculada a proposta de análise de necessidades. Essa discussão torna-se

necessária porque as abordagens teóricas nas quais se apóiam as investigações desse campo estão subjacentes à definição de “necessidade”, o que determina o posicionamento político do estudo ou da pesquisa.

1. Análise de necessidades no campo da formação de adultos e no campo da formação contínua de professores

A análise de necessidades educativas surge no final da década de 60 como instrumento para a planificação e para o auxílio à tomada de decisão na área educativa. Segundo Rodrigues e Esteves (1993), essa análise foi introduzida na área educativa para auxiliar na estruturação e organização de processos formativos que respondessem mais eficazmente às exigências sociais, fazendo-se presente nas ações de formação contínua de adultos.

O estudo da análise de necessidades desenvolveu-se e se aprofundou primeiro no campo da formação de adultos e depois no campo da formação contínua de professores. Por esse motivo, há um quadro teórico já formalizado na direção do estudo de necessidades no campo da formação de adultos em geral. O âmbito da formação contínua de professores, por sua vez, vem se apropriando desse quadro teórico já formalizado, a fim de desenvolver pesquisas sobre as necessidades formativas dos professores.

Há uma discussão a respeito da necessidade em se dar um tratamento específico ao estudo das necessidades formativas no domínio da formação contínua de professores. Segundo alguns autores, como Ferry (1980 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), o campo da docência possui condições particulares para que haja uma teorização específica no tratamento da análise de necessidades docentes. Já para outros autores, como

Jobert¹⁵ (1988 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993) e Dominicé e Rousson¹⁶ (1981 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), isso não é necessário porque todo público possui especificidades e particularidades, cabendo ao formador compreendê-las e tratá-las de modo apropriado à formação.

Segundo Silva (2000, p.77), citando Knowles¹⁷, a andragogia¹⁸ possui os seguintes princípios:

- o autoconceito dos adultos evolui de uma situação de dependência para uma situação de autonomia;
- as experiências dos adultos devem ser aproveitadas para situações de aprendizagem;
- a aprendizagem dos adultos deve ter em conta a sua inserção em projectos ou realidades que lhes dizem respeito;
- os adultos preferenciam aprendizagens que venham ao encontro das suas necessidades;
- os adultos aprendem, sobretudo, em função de factores internos.

Silva (2000, p. 82) ainda cita quatro princípios que compõem a formação de adultos, elaborados por Charlot¹⁹:

- a formação dos adultos é uma formação continuada;
- a formação dos adultos deve ter as características próprias dos adultos;
- a formação dos adultos deve articular-se com a sua prática cotidiana;
- a formação dos adultos deve enriquecê-los culturalmente e não ter apenas como finalidade a rentabilização económica que advirá com a formação.

Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que o quadro teórico já sistematizado a partir das pesquisas realizadas na formação de adultos pode ser utilizado por pesquisas

¹⁵ JOBERT, G. Identité professionnelle et formation continue des enseignants, *Éducation permanente*, n.80.

¹⁶ DOMINICÉ, P.; ROUSSON, M. *L'éducation des adults et ses effets*. Problématique et etude da cas. Berne: Peter Lang, 1981.

¹⁷ KNOWLES, M. *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.). Houston, TX: Gulf Publishing, 1984.

¹⁸ Silva (2000, p. 77) define andragogia como “a teoria da aprendizagem do adulto”.

¹⁹ CHARLOT, B. Négociation des Besoins: Nécessité ou Impasse? In: *Education Permanente*, [S.l.: s.n.], n.34, p.17-33,1976.

específicas no campo da formação contínua de professores, mas com cautela, pois a docência requer especificidades. A esse respeito, as autoras ainda citam Ferry, Jobert e Dominicé e Rousson, cujas idéias estão expostas sinteticamente a seguir.

Ferry²⁰, citado por Rodrigues e Esteves (1993), reconhece as especificidades das ações de formação²¹, o que o leva a considerar os professores um grupo específico dentro do campo de formação de adultos. O autor defende que, para determinar as necessidades formativas de professores, é preciso mais do que dados psicológicos e sociológicos comumente levantados nas pesquisas do campo de formação de adultos. Ao situar a problemática das necessidades formativas no campo da formação contínua de professores, Ferry refere-se a três tipos de ação de formação:

- ações de ordem “prática-profissional”: aprendizagens de saberes, de saberes-fazer e de técnicas;
- ações de ordem “terapêutica pessoal” centradas sobre o funcionamento da pessoa: relações com os outros e consigo próprio;
- ações de ordem “sócio-institucional” que visam explorações e tomadas de consciência acerca das implicações sociais, das relações de força, das normas da instituição, etc (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 58).

Jobert (1988 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), apesar de admitir o particularismo do grupo dos professores, possui posição contrária à de Ferry. Para Jobert, formar professores é, antes, formar adultos. As diferenças próprias da profissão devem ser consideradas na elaboração da ação formativa.

Dominicé e Rousson (1981 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), por sua vez, não atestam a oposição entre a esfera educativa e a esfera econômica. Para esses autores, formar adultos é, em qualquer contexto, confrontar-se “com problemas face à aprendizagem e

²⁰ FERRY, G. Problématiques et pratiques de l'éducation des adultes. Quelques points de repères pour la formation des enseignants. *Revue française de Pédagogie*, n. 50.

²¹ Para Ferry, as especificidades das ações formativas são: “especificidade de objetivos, especificidade de modos de inserção institucional, especificidade de contextos culturais e de situações, especificidade dos grupos e singularidade dos indivíduos” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 59).

à transferência criativa de novas competências para a sua prática” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 60).

Silva (2000), por seu turno, no seu doutoramento, cita Blackmore²² e Canário²³ cujos autores compreendem que a formação contínua de professores deve considerar a experiência desenvolvida no campo da formação de adultos.

Apesar das diferentes perspectivas, os autores concordam num ponto: a negociação entre os vários agentes envolvidos nos contextos formativos é fundamental para o sucesso das ações formativas para adultos, sejam esses, professores ou outros trabalhadores. O motivo dessa certeza é que quanto mais espaço os profissionais têm para discutir e deliberar sobre a própria formação, mais se envolvem ao longo do processo de formação. A graduação do envolvimento do profissional, enquanto sujeito do seu próprio processo formativo, é um dos fatores que garante o grau de sucesso da ação formativa. Dessa forma, tanto na etapa de determinação das necessidades formativas como nas de formulação e avaliação da ação formativa, a negociação leva o profissional a um envolvimento menos passivo no processo formativo.

Essa posição mais participativa do profissional, no caso do professor, pressupõe situações formativas nas quais este poderá desenvolver faculdades intelectuais e comportamentos profissionais mais próximos de uma abordagem reflexiva sobre as problemáticas educacionais, tanto no âmbito do microsistema como no do macrosistema. Durante essas situações de formação, todo o conjunto de seu saber (pessoal, profissional, prático, teórico etc) será acionado na busca de soluções e propostas para a satisfação das necessidades formativas.

²² BLACKMORE, P. Staff Development Placing the Teachers at the Center. In: *British Journal of In-Service Education*, [S.l.: s.n.], v.17, n.3, p.195-196, 1991.

²³ CANÁRIO, R. Para uma estratégia de formação contínua de professores. In: LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. *Trabalho de projecto, duas leituras comentada*. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

Colocar os professores na posição de sujeitos da sua formação, portanto, é mais do que recolher suas opiniões, é mais do que levá-las em consideração, é mais do que adequar a formação ao que foi expressado por eles. É, antes, deixar claros tanto os interesses dos vários atores envolvidos nos processos formativos e educativos quanto às relações de poder estabelecidas entre eles nos contextos formativos e educativos. Por esse motivo, é fundamental a participação do docente como deliberador e não apenas como fonte de informações ou executor das ações de formação. Acreditamos que o posicionamento de admitir o professor como sujeito nos processos formativos e possibilitar espaços para a negociação entre os participantes desses processos são princípios relevantes para o desenvolvimento da postura mais democrática na formação contínua de professores. Por consequência da atitude mais democrática na formação contínua, desenvolver-se-á também a atitude mais crítica e democrática no docente.

A importância do princípio da negociação, reiterado do campo da formação de adultos, leva-nos à opinião de que tanto os demais princípios da *andragogia*, assim como a teorização advinda dessa área, devem ser considerados nas pesquisas de determinação das necessidades formativas no campo da formação contínua de professores. Dois argumentos permitem-nos chegar a essa conclusão. O primeiro deve-se ao fato de que a formação contínua de professores é também uma formação de adultos, portanto, os dois campos possuem pontos que se articulam. O segundo argumento é a possibilidade de, a partir das contribuições já elaboradas pelos estudos realizados na área da formação de adultos, formular conceitos, testar e elaborar técnicas e modelos para levantamento de dados e desenvolver procedimentos para a análise das necessidades formativas, no campo específico da formação contínua de professores.

Assim sendo, passamos a expor o conhecimento já elaborado por uma variedade de estudiosos a respeito das necessidades formativas, seja no campo mais amplo da

Educação, no campo da formação de adultos ou no campo da formação contínua de professores.

2. Definição de *necessidades*

A origem do termo “necessidade” é latina *necessitate*, sendo definido no *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* como:

1. qualidade ou caráter de necessário; 2. aquilo que é absolutamente necessário; exigência; 3. aquilo que é inevitável, fatal; 4. aquilo que constrange, compele ou obriga de modo absoluto; 5. privação dos bens necessários; indigência, míngua, pobreza, precisão (p. 1185).

Muitos autores tratam da conceituação do termo “necessidades”. Dos que se ocupam dessa tarefa, apresentamos os conceitos citados nos estudos de Rodrigues e Esteves (1993), de Rios (1990), de Silva (2000) e de Nuñez e Ramalho (2007), que foram elaborados por A. H. Maslow; R. Lafon; J. Mckillip; A. Rodrigues e M. Esteves; M. T. Estrela, A. Rodrigues, J. Moreira e M. Esteves; L. D’Hainaut; R. A. Kaufman; Roth; F. C. Pennington; D. L. Stufflebeam; M. Rousson e G. Boudineau; T. M. Suarez; Bradshaw e M. A. Zabalza.

Rodrigues e Esteves (1993) esclarecem que alguns autores classificam em dois planos as necessidades: o plano das necessidades fundamentais ou autênticas e o plano das necessidades específicas dos indivíduos. Da satisfação das primeiras depende a sobrevivência, o bem-estar e o desenvolvimento do ser humano, tanto no plano biológico como nos psicológico e social. As necessidades específicas, por sua vez, que emergem em contextos histórico-sociais concretos e são determinadas exteriormente ao sujeito, podem ser coletivas ou individuais e remetem-se ou para situações atuais - como é o caso das chamadas *necessidades-preocupação* - ou se reportam a situações ideais, traduzindo meios suscetíveis de satisfazer os desejos - caso das *necessidades-expectativa*.

Conforme Rodrigues e Esteves (1993), A. H. Maslow, por sua vez, elaborou um esquema com cinco categorias de necessidades. Esse esquema define a hierarquia das necessidades fundamentais: necessidades fisiológicas; necessidades de segurança; necessidades de pertença; necessidades de estima; necessidades de realização pessoal. Nesse esquema de Maslow, as duas primeiras categorias estão no plano da sobrevivência e as três últimas no plano da vida social.

Já para R. Lafon²⁴, citado por Silva (2000), as necessidades foram categorizadas nos seguintes tipos: vegetativo; sensório-motor; afetivo e sociais; intelectuais e culturais; coletivas; morais; e espirituais.

Para Mckillip²⁵, também citado por Silva (2000), as necessidades são definidas como juízos de valor, dependendo, portanto, dos sujeitos que as definem e dos contextos nos quais são definidas.

De modo análogo a essa definição, para Rodrigues e Esteves (1993), a palavra “necessidade” é polissêmica. Definir o termo “necessidade” não é tão simples, pois o seu conceito envolve os valores pelos quais são estabelecidas. Segundo as autoras, as necessidades são juízos de valor, portanto, não é possível referir-se a necessidades absolutas, pois elas estão sempre ligadas a contextos e a valores e crenças dos indivíduos.

Estrela, Rodrigues, Moreira e Esteves²⁶, citados por Silva (2000), definem necessidades como sendo “representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais” (ESTRELA; RODRIGUES; MOREIRA; ESTEVES, 1998, p. 130 apud SILVA, 2000, p. 44).

²⁴ LAFON, R. *Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

²⁵ MCKILLIP, J. *Needs Analysis. Tools for the Human Services in Education*. London: Stage Pub, 1987.

²⁶ ESTRELA, M. T.; RODRIGUES, A.; MOREIRA, J.; ESTEVES, M. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de centros de formação. In: *Revista de Educação*, v.VII, n.2, p.129-149, 1998.

Para Rios (1990), as necessidades da sociedade são criadas pelo ser humano, uma vez que são de natureza histórico e social e, dessa forma, movimentam a ação e as relações dos indivíduos, sendo, então, permanentemente recriadas e transformadas. Essa autora distingue dois tipos de necessidades: as concretas e as empíricas. As “necessidades empíricas são aquelas presentes na circunstância imediata dos indivíduos, ‘ditadas’ pelas características conjunturais da situação que esses indivíduos vivenciam” (RIOS, 1990, p. 41). As necessidades concretas, por sua vez, são definidas “pelos homens de uma sociedade, no processo de configuração de sua cultura (conhecimentos, crenças, valores, ‘artefatos’)” (ibidem.).

Rodrigues e Esteves (1993) citam D’Hainaut²⁷ que apresenta cinco propostas de categorização das necessidades:

a) Necessidades das Pessoas X Necessidades dos Sistemas

As primeiras referem-se ao indivíduo, as segundas às condições não satisfeitas, mas necessárias à existência e ao funcionamento de um sistema. Nem sempre há concordância entre as necessidades das pessoas e as necessidades do sistema, sendo muitas vezes conflitantes entre si. O ajuste das partes pode ocorrer por meio de formas de negociação, que vão desde a imposição até a conscientização.

Na esfera educacional, entendemos que a imposição usada como meio de ajuste entre as necessidades do sistema e as necessidades dos indivíduos pauta-se na concepção de uma educação escolar vista como mero instrumento de legitimação de valores propícios à manutenção do *status quo* da sociedade. Para que seja assegurada a construção democrática de projetos educacionais, incluindo-se os destinados à formação de professores, é necessário que o ajuste entre as necessidades do sistema e dos indivíduos seja possibilitado por meio da negociação entre os vários atores envolvidos nos processos.

²⁷ D’HAINAUT, L. Le besoins em éducation. In: _____ (coord.). *Programmes d’études et éducation permanente*. Paris: UNESCO, 1979.

b) Necessidades Particulares X Necessidades Coletivas

As necessidades particulares podem ser de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema. As necessidades coletivas são as que abrangem um grande número de indivíduos, grupos ou sistemas. Rodrigues e Esteves (1993) salientam o paradoxo entre o subjetivo e o objetivo, entre o individual e o coletivo na determinação e análise de necessidades, pois, embora sejam expressas pelas pessoas e, portanto, são necessidades da pessoa, são formuladas num dado contexto social. Citando Lê Boterf²⁸, as autoras alegam que “uma boa definição de necessidade tem de abranger dialeticamente a expressão subjetiva de uma necessidade e as limitações objetivas do contexto no qual aquela tem lugar” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.15).

c) Necessidades Conscientes X Necessidades Inconscientes

Algumas necessidades são percebidas de modo consciente pelo indivíduo, grupo ou sistema; outras não, apresentando-se de maneira nebulosa e confusa. As necessidades raramente expressam-se de forma imediata. Ao citar D’Hainaut, Rodrigues e Esteves (1993, p. 15) esclarecem que “o estado de ignorância que constitui precisamente a necessidade impede de percebê-la enquanto tal, ou de conceber os meios para a ultrapassar”.

d) Necessidades Atuais X Necessidades Potenciais

As necessidades podem incidir no presente ou serem projetadas. No caso da educação, as necessidades são frequentemente potenciais, pois, como já mencionado, a ação educativa raramente é imediata;

e) Necessidades segundo o setor em que se manifestam

As necessidades diferenciam-se de acordo com a esfera social na qual emergem. Rodrigues e Esteves (1993) citam a categorização de seis campos, elaborada por

²⁸ LE BOTERF, G. *L' enquête participation em question. Analyse d'une experience, description d'une méthode et réflexions critiques*. Paris: Edilig, 1981.

D'Hainaut: quadro da vida privada e familiar; quadro de vida social; quadro de vida política; quadro de vida cultural; quadro de vida profissional e quadro de vida de ócio e desporto.

D'Hainaut admite que a necessidade surge da não satisfação de uma condição necessária ao funcionamento das situações normais e ou ao alcance de seus objetivos. Rodrigues e Esteves (1993) advertem que a definição de D'Hainaut assemelha-se à de Stufflebeam²⁹, a qual apresenta necessidade como sendo algo imprescindível ao alcance de objetivos.

Stufflebeam (1985 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), destaca quatro acepções base para a definição de necessidades, nas quais sintetiza a maior parte das múltiplas definições admitidas por diferentes estudos sobre necessidades. Essas acepções configuram-se nas seguintes categorias: discrepância, democrática, analítica e diagnóstica.

a) Necessidades como discrepância ou lacunas

Vários autores apresentaram a definição de necessidades como discrepância ou lacunas, dentre eles: Kaufman (1975) e Roth (1977 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.16).

Para Kaufman (1975, p. 64) “una necesidad educativa es una discrepancia mensurable del producto entre ‘lo que es’ y ‘lo que debe ser’. Si no existe deferencia entre el punto donde nos encontramos y aquél adonde queremos llegar, no existirá ‘necesidad’”³⁰.

A partir dessa definição, Roth (1977 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.16) define cinco tipos de necessidades decorrentes de cinco modos diferentes de conceber o estado desejado. Esta categorização discrimina o que deve ser observado na distância entre o estado atual e o estado desejado. Em relação ao estado atual, o estado desejado pode ser concebido como:

²⁹ STUFFLEBEAM, D.L. et al. *Conducting Educacional Needs Assesment*. Boston: Kluwer-Nijhoff Pub, 1985.

³⁰ Uma necessidade educativa é uma discrepância mensurável do produto entre “o que é” e “o que deve ser”. Se não existir diferença entre o ponto onde nos encontramos e aquele aonde queremos chegar, não existirá necessidade (KAUFMAN, 1975, p. 64, tradução nossa).

- o estado ideal, que permite identificar quais são as discrepâncias entre o estado atual e os objetivos que se pretende alcançar;

- uma norma, que permite identificar as discrepâncias sociais;

- um mínimo, que permite identificar discrepâncias essenciais;

- um desejo, que identifica as discrepâncias segundo o desejado e

- uma expectativa, que identifica discrepâncias quanto às expectativas.

Também Pennington³¹ (1985 apud SILVA, 2000, p.43) admite que a necessidade origina-se da discrepância “que pode ser reduzida ou anulada através de uma intervenção educativa planeada”. Para Pennington, necessidades são infinitas e nem sempre são conscientizadas, tal que o autor as diferencia como *sentidas e autênticas*.

Mesmo consideradas pelos autores citados como resultado de uma discrepância entre o real e o ideal, os mesmos não ignoram que as necessidades sofrem mutações. Nesse sentido, “uma boa análise de discrepâncias é não a considerar definitiva e completa, mas provisória e susceptível de permanentes revisões” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.17).

b) Necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria, (perspectiva democrática)

Rodrigues e Esteves (1993) esclarecem que necessidade, nesta segunda acepção destacada por Stufflebeam, é considerada aquilo que a maioria quer e é confundida com preferência. Trata-se de identificar as necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos.

Uma limitação dessa ótica é que as necessidades percebidas podem ser afetadas por elementos da moda, não correspondendo às necessidades mais pertinentes e mais válidas à população considerada. Outra limitação, é a confusão estabelecida entre necessidade

³¹ PENNINGTON, F. C. Needs Assesment in Adult Education. In: *International Encyclopedia of Education*. U.K.: Pergamon Press, p.3492-3496, 1985.

e preferência. Para distinguir necessidade de preferência, Scriven e Roth (1977 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.18), sugerem duas condições fundamentais:

- a. a de haver um benefício, o que distingue necessidade de preferência;
- b. a de haver um estado não satisfatório, o que facilita na distinção entre necessidade e desejo (aquilo que se deseja).

Combinar a definição dada por Kaufman (1975) a essas duas condições é o ideal, segundo Roth (1977 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.18). Ou seja, “detecta-se a discrepância e posteriormente testa-se com os critérios de benefício e condição não satisfatória para decidir se se trata de uma verdadeira necessidade ou simplesmente de uma preferência ou desejo” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.18).³²

c) Necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento (perspectiva analítica)

Esta terceira perspectiva de Stufflebeam baseia-se na análise sistemática e minuciosa da situação atual, com a finalidade de orientar ações para o futuro, considerando as previsões de problemas e tendências futuras.

d) Necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica (perspectiva diagnóstica)

A perspectiva diagnóstica, quarta e última acepção destacada por Stufflebeam, requer a descrição das deficiências prejudiciais e das variáveis que determinam o prejuízo da presença ou o benefício da ausência de uma necessidade. Essa acepção é pouco aplicável no âmbito da educação por causa das dificuldades de estabelecer a clara relação entre prejuízo e benefício.

³²Na pesquisa de análise de necessidades, deve-se fincar a atenção ao “discurso viciado” que permeia as entrevistas e considerações dos professores pesquisados, pois nem sempre o que eles atestam como necessidades, a serem satisfeitas nos projetos de formação, são fruto de um saber construído a partir da reflexão e do debate, mas são resultado da absorção superficial de uma cultura imposta pelas instituições formativas, escolares ou pelo próprio sistema educacional ou pela política educacional vigente.

Rodrigues e Esteves (1993) ainda citam Rousson e Boudineau³³ que propõem que a determinação de necessidades formativas decorra da elaboração de um projeto. Por isso, apresentam duas definições para necessidade: uma decorrente das necessidades hipotéticas dos agentes envolvidos no projeto, no início de sua elaboração; e outra definição apresentada no final da elaboração do projeto, decorrente das necessidades articuladas com um fim determinado ou orientadas para alcançar algo.

A primeira é considerada uma *definição provisória de necessidade*, apresentando-se nos seguintes termos “a necessidade pode ser considerada como a expressão de um projecto (realista ou não; explícito ou implícito) de um agente social (individual ou colectivo) relativamente a uma *necessité* e podendo estar em contradição com outros projectos” (ROUSSON; BOUDINEAU, 1981 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 17). Enquanto que a segunda definição é considerada uma *definição de necessidade de formação concreta*:

Le besoin de formation concret peut être considéré comme un projet, élaboré en tension, le cas échéant collectivement, à partir d’une analyse de la relation des agents sociaux, considérés à leur milieu, en vue d’un changement individuel ou collectif, désiré, réaliste et planifié impliquant un autre mode d’ajustement à l’environnement pertinent³⁴ (ibidem, p. 61).

Os autores consideram que a formulação do projeto para a posterior formação é o meio para determinar as necessidades de formação. Então, tanto o projeto como as necessidades formativas são formuladas a partir de tensões e de negociações advindas do consenso dos vários agentes envolvidos.

³³ ROUSSON, M. & BOUDINEAU, G. L’étude des besoins de formation. Réflexions théoriques et méthodologiques. In: DOMINICÉ, P. *L’éducation des adultes et ses effets: problématiques et étude de cas*. Berne: Ed. Peter Lang, 1981.

³⁴ “A necessidade de formação concreta pode ser considerada como um projeto, elaborado em tensão, em último caso coletivamente, a partir de uma análise da relação dos agentes sociais, considerados em seu meio, em vistas de uma mudança individual ou coletiva, desejada, realista e planejada implicando um outro modo de ajustamento ao ambiente pertinente” (Ibid., p. 61, tradução nossa).

Silva (2000) cita também os estudos de Suarez³⁵ e Bradshaw (1972 apud SILVA, 2000, p. 49) quanto às definições do termo “necessidade”. Segundo essa autora, Suarez coloca que os estudos sobre necessidades pautam-se em três definições que se assemelham às perspectivas de Stufflebeam, já mencionadas. As três definições são a de:

a) discrepância: elaborada por Kaufman, em 1972, em que as necessidades são determinadas pela distância entre o que é e o que deveria ser;

b) desejo ou preferência: na qual as necessidades são determinadas pela percepção dos indivíduos e

c) déficit: as necessidades equivalem às deficiências ou ausências de algo.

Para Bradshaw (ibidem, p.49), há quatro tipos de necessidades:

1. necessidades normativas: são determinadas por especialistas;

2. necessidades sentidas: “correspondem às expectativas sobre os próprios resultados, baseando-se grande parte das avaliações feitas no âmbito das necessidades de formação, nestas expectativas. Dependem [...] do modo como as pessoas vêem os seus problemas” (SILVA, 2000, p.49);

3. necessidades expressas: “decorrem das expectativas em relação aos resultados” (ibidem);

4. necessidades comparativas: “resultam da comparação da performance de um grupo relativamente a uma determinada população” (ibidem).

Para Zabalza³⁶, citada por Nuñez e Ramalho (2007), a definição de necessidade aproxima-se à de Kaufman (1975):

³⁵ SUAREZ, T.M. Needs Assesment Studies. In: *International Encyclopedia of Education*. U.K.: Pergamon Press, p.3496-3498, 1985.

³⁶ ZABALZA, M.A. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA,1998.

Para Zabalza, uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz ‘entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato’. A diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado, dentre outros fatores, determina a necessidade (NUÑEZ; RAMALHO, 2007, p. 02).

Diante do panorama teórico exposto sobre a definição de “necessidade”, reiteramos o caráter ambíguo do termo, que é característico de sua própria natureza histórico-social. Portanto, assim como Rodrigues e Esteves (1993) e Mckillip (1987 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), consideramos que as necessidades são originárias de juízos de valor, e, portanto, conceituar o termo “necessidade” depende dos objetivos de cada estudo.

Retomando a definição de “discrepância mensurável”, elaborada por Kaufman (1975), supomos que a discrepância acentua-se na medida em que as necessidades atuais não são expressas pelos docentes e compreendidas pelos formadores ou pelo sistema educativo. Dessa discrepância, origina-se a frustração quando as ações formativas não conseguem manter um diálogo entre as *necessidades-atuais* dos docentes e as *necessidades-expectativas*. O diagnóstico ou o estudo das necessidades formativas na formação contínua é um importante instrumento para que essa discrepância seja minimizada.

Por outro lado, a definição de necessidades como discrepância não é suficiente para, num contexto formativo, levar os professores à reflexão e ao desenvolvimento profissional. Acreditamos que a determinação consciente do que é necessário resulta do consenso das pessoas envolvidas nos contextos formativos. A discrepância entre o que se tem e o que se deseja pode ser mensurável no processo de pesquisa, num primeiro momento, mas é melhor compreendida tanto pelo formando como pelo formador em momentos de diálogo entre os sujeitos envolvidos nos contextos formativos. Concebemos, então, nesta pesquisa, que se necessidade é um produto histórico-social, a sua definição, portanto, deve considerar

os aspectos subjetivos e coletivos que se complementam no processo de conscientização e discussão das necessidades formativas.

Desse modo, as necessidades surgem do conhecimento das limitações individuais e coletivas de transformar contextos sociais. Necessidade, então, não é algo que se mede, mas que são formuladas a partir de um contexto social. Daí a característica ambígua e polissêmica do termo “necessidade”, pois sua definição está intrinsecamente associada a valores ideológicos, sociais, culturais, políticos e históricos dos indivíduos ou grupos.

Neste sentido, concluímos que a definição de “necessidade”, formulada por Estrela, Rodrigues, Moreira e Esteves (1998 apud SILVA, 2000) é a que melhor se aproxima da concepção de necessidade adotada nesta pesquisa. Necessidades são

representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais (ESTRELA; RODRIGUES; MOREIRA; ESTEVES, 1998, p. 130, apud SILVA, 2000, p. 44).

3. Modelos, técnicas e instrumentos usados no estudo das necessidades formativas

Após apresentarmos as várias acepções do termo “necessidade”, apresentamos, a partir de então, os modelos, as técnicas e os instrumentos, utilizados na análise de necessidades formativas.

Rodrigues e Esteves (1993), citando Witkin³⁷ (1977), mencionam que a escolha dos modelos, das técnicas e dos instrumentos de análise de necessidades formativas depende da natureza do estudo a ser realizado, dos seus objetivos, dos recursos, materiais e temporais disponíveis. Conforme as autoras:

³⁷ WITKIN, B.R. Needs Assessment. Kits, Models and Tools. In: *Educational Technology*, [S.l.: s.n.], n.17, 1977.

As diferentes abordagens e os diferentes modelos partem de orientações teóricas variadas, a que subjazem valores e pressupostos distintos. Também escolhem orientações metodológicas diversificadas que condicionam diferentes graus de validade nos resultados obtidos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 32).

De acordo com as referidas autoras, citando Pennington³⁸ e Kaufman³⁹, os modelos mais conhecidos e usados diferenciam-se:

- pelo conceito de necessidades que tomam como ponto de partida;
- pelo papel atribuído aos intervenientes no processo de identificação e avaliação das necessidades;
- pelos critérios usados, internos e externos ao sistema;
- pelo facto de se centrarem na sobrevivência dos sistemas ou na procura de potenciais soluções para os problemas;
- pelo grau de confiança e validade;
- pelos instrumentos e técnicas usados;
- pelo desenvolvimento concedido a cada uma das etapas do processo de detecção e análise (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 25).

Com a finalidade de utilizar o estudo de necessidades formativas para planificação de programas educacionais, Kaufman (1975), por sua vez, identifica três modelos: *o modelo indutivo, o modelo dedutivo e o modelo clássico*. Esses modelos diferenciam-se basicamente por conta de seu ponto de partida para a determinação de metas e objetivos para a educação. Kaufman (1975), ao apresentar esses modelos, reconhece a importância da interação das várias dimensões envolvidas no processo educativo⁴⁰.

A) O modelo indutivo: o ponto de partida para a aplicação desse método são as comunidades locais. Dessa forma, as informações verificadas a respeito do alcance das metas, do atendimento de expectativas e dos resultados de programas de educação implementados

³⁸ PENNINGTON, F. C. Needs Assesment in Adult Education. In: *International Encyclopedia of Education*. U.K.: Pergamon Press, p.3492-3496, 1985.

³⁹ KAUFFMAN, R. A possible taxonomy of needs assesment. In: *Educational Technology*, [S.l.: s.n.], n.17, 1977.

⁴⁰ Kaufman (1975, p. 44) refere-se a três “dimensões”, “focos” ou “fontes” de necessidades: as de natureza dos conhecimentos, as de natureza dos alunos e as de natureza da sociedade.

são primeiramente obtidas por meio dos membros dessas comunidades. O primeiro passo é investigar se os objetivos e as metas da educação foram alcançados conforme representações de amostras de sujeitos da comunidade local. Depois, esses resultados são comparados com os objetivos dos programas e, conciliando-se às discrepâncias, são traçadas outras ações formativas ou programas educativos que, depois de implantados, são novamente avaliados e revisados.

B) O modelo dedutivo: o seu ponto de partida é a identificação e seleção de metas educacionais já existentes e declaradas em documentos. O próximo passo é apresentar essa seleção aos vários participantes do sistema educativo para a elaboração de requisitos de mudança. Em seguida, são verificadas as discrepâncias e são estabelecidos os objetivos para o desenvolvimento de um programa educativo que será implantado, avaliado e revisado.

C) O modelo clássico: parte da elaboração de metas gerais para a educação, em seguida, passa-se à implantação e desenvolvimento de programas educativos e, depois, à sua avaliação. Este modelo não possibilita o trabalho preciso e mensurável, por não se basear em procedimentos para o levantamento de dados empíricos.

Kaufman (1975) ainda cita outros três modelos elaborados por Sweigert⁴¹, Rucker⁴² e Stufflebeam⁴³.

O modelo Swegert: é um modelo que pode ser usado para identificar zonas de interesse e possui as seguintes características: privilegia as necessidades dos alunos; identifica os grupos de alunos (ou os alvos do estudo); define critérios para a avaliação do progresso da satisfação das necessidades; estabelece críticas às necessidades; generaliza os enunciados e estabelece compromissos de subsídios.

⁴¹ JUNIOR SWEIGERT, R.L. The first step in educational problem-solving – a systematic assessment of student benefit, California State Department of Education, Bureau of Elementary and Secondary Education, PLEDGE Conference, outubro de 1969.

⁴² RUCKER, W.R. A value-oriented framework for education and the behavioral sciences. *The Journal of Value Inquiry*, III, n.4, 1969.

⁴³ STUFFLEBEAM, D. L. Toward a science of educational evaluation. *Educational Technology*, VIII, n. 14, jul. 1968.

O **modelo Rucker**: prevê a análise das necessidades de acordo com oito categorias de valores que permitem identificar zonas de interesse desde os interesses pessoais mais profundos até os mais complexos da sociedade. Essas categorias são: amor, respeito, capacidade, compreensão, influências, bens e serviços, bem-estar e responsabilidade.

O **modelo de Stufflebeam** ou o **modelo CIPP**: é denominado CIPP porque se caracteriza pela análise dos seguintes elementos: contexto, insumo, processo e produto.

Já Mckllip (1987), citado por Rodrigues e Esteves (1993), distingue três maneiras de analisar necessidades, tendo por base a forma como recolhem a informação: *o modelo de discrepância, o modelo de marketing e o modelo de tomada de decisão.*

A) O modelo de discrepâncias

É baseado no trabalho de Kaufman, é o mais usado na determinação e avaliação de necessidades educativas e comporta três fases:

1ª fase – O estabelecimento de objetivos, identificando o que se deve fazer: os resultados refletem as habilidades úteis e os desejos utópicos; os objetivos indicam as condições desejadas. Geralmente se recorre a um grupo de especialistas para que indiquem as dimensões desejadas;

2ª fase – A medida de Resultados, determinando o que é: consiste na medida das condições atuais; utilizam-se diversas técnicas e procedimentos nesta fase: análise de indicadores estatísticos, aplicação de questionários e entrevistas a amostras representativas, a informantes-chave e a grupos estruturados;

3ª fase – A identificação das discrepâncias, hierarquizando as diferenças entre o que deve ser e o que é: identificam-se as discrepâncias entre o estado atual e as condições desejadas. Em seguida, as necessidades são classificadas conforme a prioridade estabelecida.

Para Kaufman (1975) a determinação de necessidades deve obedecer três propriedades:

a) os dados devem ser representativos do mundo real. No entanto, como a identificação de discrepâncias por si só não garante a pertinência às necessidades reais dos indivíduos, considera-se o maior número de intervenientes no processo educativo (formandos, formadores, instituições formadoras, sociedade) para que sejam recolhidas informações de uma variedade de categorias de sujeitos, a fim de ampliar o leque de análise das necessidades;

b) toda enumeração e determinação de necessidades é provisória e, portanto, constantemente objeto de reavaliação;

c) a discrepância deve ser explicada por meio da expressão dos resultados e das mudanças de comportamento e não por meio dos processos.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 27), o ponto positivo fundamental do modelo apresentado por Kaufman é a previsão da “negociação de diferentes pontos de vista, de diferentes quadros de valores”. Assim, os procedimentos propostos de acordo com esse modelo valorizam a opinião do formando e aproximam os dados do contexto e dos outros intervenientes do processo de formação, embora prevaleça o olhar dos especialistas. As autoras citam como desvantagens desse modelo:

- a dificuldade de aplicação em áreas não mensuráveis;
- a aceitação de padrões e normas sem questionar o valor educativo dos mesmos;
- a tendência em privilegiar os produtos em detrimento dos processos;
- a redução da análise de necessidades a um processo mecânico de comparação entre percepções ou observações quantificáveis e padrões ou critérios, e de descrição das lacunas resultantes dessa comparação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 27).

B) O Modelo de Marketing

São aplicados neste modelo os princípios de marketing. As necessidades são equivalentes a preferências e são estabelecidas pelo cruzamento dos desejos da população-alvo com as possibilidades reais de ir ao encontro desses desejos. Implica duas dimensões: a atração do mercado e os custos dos serviços.

C) O Modelo de tomada de Decisão

Este modelo explicita os valores e o seu papel na análise de necessidades, diferentemente dos outros dois modelos. É um modelo que visa facilitar a decisão, dando indicações de como poderá ser tomada. Prevê três momentos fundamentais:

1. a modelagem do problema: consiste na conceituação do problema segundo duas dimensões: as opções (lista de possíveis soluções) e os atributos (aspectos do problema ou da solução);
2. a quantificação: consiste numa operação de apreciação por parte do decisor, quanto à utilidade e peso dos atributos e
3. a síntese: consiste na ordenação das necessidades de acordo com a quantificação feita.

J. Mckinley (1973 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 29), considera três modelos no diagnóstico das necessidades na área educacional:

1. **o modelo de realização pessoal:** caracterizado pela pesquisa externa aos obstáculos encontrados pelos indivíduos durante sua ação;
2. **o modelo da apreciação pessoal:** baseado na apreciação pessoal das próprias necessidades e
3. **o modelo de discrepâncias:** objetiva evidenciar a discrepância entre o estado atual e o estado desejável.

Cada um desses modelos referidos por J. Mckinley é utilizável conforme as orientações da política educativa. Neste sentido, se se pretende seguir os interesses da sociedade sobre o indivíduo, dar-se-á preferência ao modelo das discrepâncias. Se a prioridade é centrar-se no indivíduo, então, dar-se-á preferência às necessidades das pessoas, ou seja, utilizar-se-á o modelo da realização pessoal ou da apreciação pessoal.

Com a finalidade de equilibrar as necessidades das pessoas, as necessidades do grupo e as exigências do sistema, D'Hainaut (1979 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), apresenta um modelo de diagnóstico de necessidades educativas que se desenvolve em quatro fases:

1ª) diagnóstico das necessidades humanas – trata da pesquisa de necessidades conscientes e expressas, como também inconscientes e não expressas ou confusas;

2ª) diagnóstico da procura em relação com o sistema – trata da investigação dos papéis e funções que os interessados querem assumir no sistema e da definição daqueles papéis e funções que o sistema exige para se manter em funcionamento;

3ª) tomada de decisão sobre as necessidades e a procura – por meio de negociação entre os interessados é tomada uma decisão sobre quais necessidades e qual procura prevalecem para serem satisfeitas;

4ª) especificação das exigências de formação – determinação dos saberes, saber fazer e saber ser, relativos às necessidades selecionadas na fase anterior.

A análise de necessidades ainda pode se distinguir conforme a ótica *de quem expressa as necessidades*. Rodrigues e Esteves (1993) distinguem cinco abordagens segundo essa perspectiva: *a abordagem pela procura de formação, a abordagem através dos profissionais de educação, a abordagem pelos informantes-chave, a abordagem através de assembléias e a abordagem através de sondagens (survey)*.

A **Abordagem pela procura de formação** descreve o interesse e características das pessoas que desejam participar dos processos de formação. As necessidades são representadas pelos interesses da população que procura a formação, não se traduzindo em conteúdos, pois esses estão preestabelecidos pela instituição formadora. A finalidade da análise de necessidades nesse caso é encaminhar os interessados aos cursos que melhor se adequem aos seus interesses. A desvantagem, apontada por Rodrigues e Esteves (1993), está na eventual falta de conhecimento que a população tem a respeito dos serviços que serão prestados pela instituição formadora.

A **abordagem através dos profissionais de educação** privilegia o ponto de vista dos especialistas em educação, sendo os dados facilmente traduzidos em conteúdos e estratégias de formação. Possui, no entanto, o risco de depositar somente nesses especialistas o poder de definir os objetivos de formação que nem sempre correspondem às necessidades “reais” da demanda.

A **abordagem pelos informantes-chave** parte da informação recolhida entre pessoas com posição que lhes dão saber específico sobre suas necessidades. Os informantes-chave, geralmente, são as lideranças da comunidade ou são aqueles que têm prestígio nela. Questionários podem auxiliar na seleção daqueles que melhor representam a comunidade. Essa abordagem corre o mesmo risco da anterior de oferecer um panorama unilateral ou restrito sobre as necessidades, podendo marginalizar minorias cuja “visibilidade” na comunidade pode estar comprometida; ou, ainda, pode não representar as maiorias, se a perspectiva pessoal do sujeito selecionado sobrepor-se à da população.

Na **abordagem através de assembléias**, a informação é recolhida por meio de discussões feitas em assembléias, com número considerável de pessoas. Dessa discussão, são elencadas as necessidades, que, muitas vezes, tendem a refletir os interesses dos mais informados ou daqueles que melhor se expressam.

A **abordagem através de sondagens (survey)** “é o único processo sistemático de recolha de dados, através de uma amostra rigorosamente constituída de uma população” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 32). Exige rigor na determinação da amostra e na elaboração dos instrumentos de recolha e possui a dificuldade em conceituar e conduzir a sondagem.

Para Barbier e Lesne (1986 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), há diferentes maneiras sociais, e não modelos, de se fazer análise de necessidades de formação. Em seus estudos, esses autores categorizaram três modos de analisar necessidades, chamados de *modos de determinação dos objetivos indutores de formação*. Esses modos “correspondem a três maneiras diferentes de se situar, no plano ideológico e teórico, relativamente às necessidades e à formação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 32). Para Barbier e Lesne⁴⁴, “não é possível constatar necessidades objetivas [...] o processo de expressão de uma necessidade é uma prática que conduz a um produto específico [...] toda expressão de necessidades é uma expressão de necessidades em situação [...] diferentes agentes podem intervir no processo” com a expressão de objetivos, interesses e necessidades próprias que às vezes são até opostos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 56).

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), Barbier e Lesne definem *os modos de determinação dos objetivos indutores de formação* como esquemas descritivos de características das práticas; não são guias para a ação, pois não têm valor operatório; e não são antagônicos ou mutuamente exclusivos. Na opinião desses últimos autores, um bom plano de formação deveria contemplar todas as exigências expressas por estes três *modos de determinação dos objetivos indutores de formação*:

1. modo de determinação decorrente das exigências de funcionamento das organizações, realizado por especialistas;

⁴⁴ BARBIER, J.M. & LESNE, M. *L'analyse des besoins en formation*. Paris: Robert Jauze, 2ª ed. rev.; aum., 1986.

2. modo de determinação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos;

3. modo de determinação segundo os interesses sociais nas situações de trabalho, feito pelos parceiros sociais.

Rodrigues e Esteves (1993) citam Meignant⁴⁵, que, ao estudar casos de educação para adultos em organizações industriais, constata que os pedidos de formação de adultos originam-se de fatores de todas as ordens: socioeconômica, institucional, política, ideológica, psicossociológica, psicológica etc. Intervir na formação de adultos, segundo esse autor, significa elucidar esses fatores que determinam os pedidos de formação, para, então, oferecer condições para que esses pedidos sejam reformulados progressivamente. O autor pauta-se na idéia de que a escolha do conteúdo e do processo da ação formativa é sempre ideológica.

Rodrigues e Esteves (1993) declaram que Meignant admite como elementos do modelo: *o pedido de formação manifesto* – que é caracterizado pela articulação dos níveis socioeconômico, institucional e ideológico; *o pedido de formação latente* – cuja explicitação é tarefa do sistema que intervém na organização; *o campo teórico do sistema que intervém na formação e os elementos de informação possuídos pelo sistema que é cliente da formação*. Neste sentido, Meignant admite ser o diagnóstico acerca das organizações um instrumento que objetiva explicitar os interesses e as necessidades daqueles que estão sendo formados e daqueles que intervêm na formação. Esse diagnóstico é considerado “um instrumento que visa estruturar a relação entre o sistema cliente da formação e o sistema interveniente com fins formativos” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 55).

Ainda segundo as autoras, Meignant distingue dois modos de diagnosticar as necessidades de formação de adultos: um que visa explicitamente a análise de necessidades

⁴⁵ MEIGNANT, A. *L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles*. Paris: Mouton, 1972.

de formação e outro que objetiva um diagnóstico mais global sobre as organizações, em que os problemas de formação podem ser um dos elementos, entre outros.

Rodrigues e Esteves (1993) citam ainda Rousson e Boudineau⁴⁶ que pontuam as seguintes etapas para a determinação de necessidades formativas. Lembramos que esses autores associam a determinação de necessidades formativas como provenientes da formulação de projetos de formação:

1. o estudo mútuo das representações de cada um⁴⁷;
2. o estudo das condições e projectos económicos, técnicos, sociais e organizacionais nos quais a acção de formação pode intervir e nos quais as necessidades e projectos são elaborados;
3. a tomada de consideração: da evolução das condições acima mencionadas; dos desejos de mudança implicados pela representação de cada um; das possibilidades (campo de liberdade) ligadas à situação;
4. a pesquisa negociada de um ou de vários projectos;
5. a pesquisa negociada dos meios de formação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 61).

Na opinião de Chevrolet e Gautun (1983 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), a compreensão das necessidades formativas só é válida se precedida por uma análise da experiência da vida profissional dos formandos.

Nessa mesma linha de Chevrolet e Gautun⁴⁸, Josso (1984 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), propõe o estudo da biografia dos formandos como instrumento metodológico para a determinação das necessidades formativas. Por meio da biografia, Josso⁴⁹ objetiva “abordar as dinâmicas pessoais, para identificar, a nível colectivo, os actores, que interagem na dinâmica da formação contínua, os seus pedidos de

⁴⁶ ROUSSON, M. & BOUDINEAU, G., op. cit.

⁴⁷ As representações de cada um dos agentes envolvidos no processo são consideradas, pois os autores admitem conflitos e tensões entre os vários agentes envolvidos nos contextos.

⁴⁸ CHEVROLET, D.; GAUTUN, R. L' analyse du vécu professionnel comme préalable à la compréhension des besoins de formation. In: *Éducation Permanente*. [S.l.: s.n.], n.69, 1983.

⁴⁹ JOSSO, Ch. Dês demandes de formation continue aux processus de formation: lês apports de l'approche biographique. In: *Éducation Permanente*. [S.l.: s.n.], n.72/73, 1984.

formação e os respectivos contextos de emergência” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 62).

Assim, a partir da biografia, Josso coleta pedidos de formação que são por ele agrupados nas seguintes categorias: *registro psicológico*, *registro psicossociológico*, *registro sociológico*, *registro econômico*, *registro político* e *registro cultural*. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 64), para Josso, essas categorias correspondem ao “conjunto de dimensões da identidade profissional. O processo de formação da identidade profissional constitui-se em torno da emergência destes registros e da sua integração na imagem da profissão construídas pelos próprios profissionais em causa”. Dessa forma, Josso aproxima a análise e formulação das necessidades formativas ao processo de formação da identidade profissional.

Em relação à aplicação das técnicas e instrumentos para a recolha dos dados é importante, nesse momento, ter o cuidado de não constranger as pessoas. A situação criada para a expressão das necessidades influencia no resultado, ou seja, quanto mais condições de liberdade tiverem os sujeitos, mais probabilidade se tem de exprimirem necessidades de modo mais consciente. É nesse sentido que Pennington (1985 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993) concebe a análise de necessidades como uma prática sistêmica, sendo pertinente considerar o processo na sua globalidade.

Ainda segundo Rodrigues e Esteves (1993), a escolha das técnicas para a coleta das necessidades formativas deve levar em consideração os objetivos, o enfoque, o modelo de abordagem do estudo realizado. Elas destacam as seguintes técnicas:

- a) a observação: permite a descrição das condições reais das atividades;
- b) a entrevista: pode ser individual ou em grupo e é propícia à revelação de sentimentos, determinação de causas e descoberta de possíveis soluções;

c) o questionário: possui a vantagem de atingir uma vasta população, mas, por outro lado, não consente facilmente a detecção das necessidades latentes e inconscientes;

d) os materiais impressos: são excelentes fontes sobre as necessidades normativas e

e) os registros e relatos: são diferentes tipos de memorandos.

Silva (2000), no seu doutoramento, também cita Pennington⁵⁰ que agrupa as técnicas em duas naturezas: *formal e compreensiva*. As primeiras correspondem à “análise de relatórios e de publicações, análise de dados estatísticos, observação feita por especialistas, análise de resultado de testes estandarizados” (SILVA, 2000, p. 74). As de *natureza compreensiva* correspondem a “inquéritos, escritos ou por telefone, entrevistas e utilização de grupos” (ibidem).

No mesmo trabalho, Silva (2000) faz referência sobre as histórias de vida como uma abordagem inovadora de identificação, conscientização e definição de necessidades a partir da reflexão sobre a prática.

Citando Guba e Lincoln⁵¹ (1985), Rodrigues e Esteves (1993) concordam que a análise de necessidades produz legitimação política, mas está sempre suscetível à contestação. Isso porque o conceito e a determinação de “necessidades” são um produto histórico-social, dependente da subjetividade e ao mesmo tempo da coletividade de determinado momento ou situação. É imprescindível, portanto, que os procedimentos de coleta, estudo e análise das necessidades sejam bem explicados, no sentido de “clarificar os valores, crenças e pressupostos subjacentes ao conceito de necessidade com que se opera” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 35).

⁵⁰ PENNINGTON, F. C., op. cit.

⁵¹ GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Effective Evaluation*. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. S. Francisco: Jossey-Bass Pub, 4ª ed., 1985.

Compactuamos com Barbier e Lesne⁵², citados por Rodrigues e Esteves (1993), ao referirem que não há modelos de análise de necessidades, mas maneiras sociais de análise. Desse modo, para a configuração deste estudo, foram manejados instrumentos e técnicas que se aproximam de um dos *modos de determinação dos objetivos indutores de formação*: do “*modo de determinação a partir da expressão das expectativas dos indivíduos ou grupos*” que vem ao encontro do primeiro objetivo desta pesquisa.

4. A análise de necessidades formativas e a planificação de projetos de formação contínua de professores

Nesta seção foram expostas as idéias de vários autores sobre a utilização e função da pesquisa com análise de necessidades formativas de professores para a planificação de projetos de formação contínua. Foram abordadas, portanto, considerações sobre os aspectos técnico-operacional e político-pedagógico da “análise de necessidades formativas” como campo de pesquisa.

No âmbito da Educação, conforme o estudo de Silva (2000), ao citar Suarez⁵³, a análise de necessidades tem sido utilizada para identificar as necessidades e dificuldades dos alunos; para planificar programas de formação contínua de professores e para determinar as necessidades futuras de sistemas educativos. Ainda segundo o estudo de Silva (2000), Suarez define análise de necessidades como “um processo de recolha e análise de informações, que permite identificar áreas deficitárias que devem ser melhoradas e planificar ações que visam melhorar essas áreas, relativamente aos indivíduos, grupos, instituições, comunidades ou sociedades” (SILVA, 2002, p. 53). Desse modo, Silva (2000) considera que a análise de necessidades é utilizada tanto no âmbito do macrosistema como no do microsistema.

⁵² BARBIER, J.M.; LESNE, M., op.cit.

⁵³ SUAREZ, T.M., op. cit.

No âmbito do macrosistema, a análise de necessidades é utilizada como recurso para a planificação e avaliação dos sistemas educativos. Nesse caso, a análise de necessidades é considerada pela autora como *uma abordagem essencialmente técnica* (SILVA, 2002, p. 53). No domínio do microsistema, a análise de necessidades é um recurso para identificar e avaliar as necessidades de alunos e professores na intenção de formular ações que satisfaçam essas necessidades detectadas. Na opinião de Silva (2000), neste último caso, o estudo de análise de necessidades configura-se em uma *abordagem essencialmente pedagógica*.

A respeito desse caráter técnico e pedagógico da análise de necessidades, Rodrigues e Esteves (1993) declaram que o termo “análise”, por um lado, sugere uma abordagem psicossociológica, quando relaciona as expectativas de formação dos professores às representações que estes têm sobre escola e formação. Por outro lado, “análise” também vincula-se a uma vertente do tipo experimental, sendo os termos “detecção” e “exploração” mais usados do que o termo “análise”.

Para Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades é considerada uma etapa da planificação de programas de formação, pois orienta na formulação de objetivos e fornece informação para a decisão de conteúdos e atividades formativas. Além desse aspecto técnico, a análise de necessidades também é um instrumento pedagógico porque é utilizada para alcançar a eficácia e o sucesso nos programas de formação. Segundo as autoras,

o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente. [...] podemos dizer que o conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito. [...] tem-se verificado haver uma relação positiva com a eficácia da própria formação e com a satisfação que ela proporciona aos formandos. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 20).

Barbier e Lesne (1977 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 56), por sua vez, esclarecem que a noção de análise de necessidades apresenta-se ora como uma *função ideológica*, ora como uma *função operatória*. Para esses autores, essa distinção da função dos estudos nessa área se dá porque, inicialmente, a noção de análise de necessidades situava-se no plano estrito da resolução de problemas pedagógicos, sem a preocupação de se vincular ao sistema econômico e social. Todavia, a partir da década de 60, devido às críticas ao caráter tecnicista da formação, a noção de análise de necessidades aproximou duas vertentes: a humanista e a tecnocrática. A vertente humanista procurava adaptar a formação às aspirações pessoais e às necessidades profundas dos indivíduos, enquanto a vertente tecnocrática propunha-se a adaptar a formação às necessidades sociais. No entanto, tal consenso não se sustentou devido ao “caráter mistificador de grande número de práticas levadas a cabo sob a capa da análise de necessidades” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 56). Estudos desse tipo acabaram por resultar em programas de formação deficitários que refletiam no seu desenvolvimento o caráter mistificador dos estudos de análise de necessidades realizados nessa época.

Para esses autores, a análise de necessidades formativas na educação tem sido utilizada para orientar a planificação de programas de formação - inclusive de programas de formação contínua de educadores - no sentido de levantar dados para a implementação de futuros programas e/ou no sentido de avaliar programas já efetuados.

Esses programas de formação contínua seguem direcionamentos encaminhados pelas políticas públicas na área educacional. Tais políticas, por sua vez, atendem a interesses determinados por várias instâncias sociais. Assim, a pesquisa sobre necessidades formativas de professores para a planificação de programas de formação deve ser dimensionada em um horizonte mais amplo, envolvendo o contexto político no qual está

inserida. Por essa razão que as pesquisas que envolvem a determinação de necessidades formativas de professores não são neutras em termos políticos e ideológicos.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a planificação dos programas de formação docente pode ser direcionada no atendimento de necessidades levantadas de acordo com as seguintes perspectivas: do sistema, do formador ou do formando. Para essas autoras, dependendo dos objetivos de cada pesquisa realizada, o seu estudo pode evidenciar: os interesses sociais presentes numa dada situação de trabalho, revelando necessidades originárias de um coletivo; as exigências do sistema educativo ou as expectativas e necessidades individuais.

De modo muito semelhante ao exposto pelas autoras anteriores, Silva (2000) declara que as necessidades de formação de professores são determinadas a partir das seguintes perspectivas:

- *em função de exigências do sistema educativo:* quando as necessidades são definidas a partir de lacunas ou carências ou quando há a introdução de inovações;
- *em função da percepção dos professores:* quando as necessidades são definidas a partir das preferências, expectativas e desejos dos professores ou a partir das dificuldades, dos problemas e das carências no âmbito da prática pedagógica ou da escola; ou
- *em função da combinação das exigências do sistema educativo e da percepção dos professores:* quando “a definição do conceito de necessidades depende do problema em causa” (SILVA, 2000, p. 81).

Ainda Silva (2000, p. 95) conclui que as necessidades de formação contínua de professores podem ser determinadas:

- por especialistas, técnicos de educação e formadores, sem consulta prévia aos professores;
- por especialistas, técnicos de educação e formadores, com consulta aos professores;
- pelos próprios professores ou
- pelos próprios professores com ajuda de especialistas externos à escola.

Quando a perspectiva dos próprios professores é valorizada, oportuniza-se ao docente um maior envolvimento na elaboração dos programas de formação contínua. Há, inclusive, a convicção generalizada de que a eficácia dos programas de formação contínua de professores está associada ao grau de envolvimento e de participação dos docentes, nas várias fases da atividade formativa. Em outros termos, a participação do professor deve compreender “desde o momento da análise de necessidades e da formulação de objetivos de um dado programa até a sua concretização e avaliação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 53).

Nesse sentido, conforme Rodrigues e Esteves (1993), no âmbito da formação de professores, duas perspectivas dominam a área de análise de necessidades: *a de ajustamento entre a “procura” de formação e a “oferta” e a de ajustamento da “oferta” à “procura” de formação*. Segundo as autoras, ambas perspectivas residem no campo pedagógico, pois concebem a participação do docente no processo de levantamento e análise das necessidades, com a finalidade de contribuir para as relações pedagógicas entre formador e formando. A primeira no sentido de diminuir as resistências quanto aos objetivos, conteúdos e às estratégias envolvidos nas ações formativas. A segunda, por sua vez, tem uma finalidade mais formativa, a de garantir ao professor a posição de sujeito da sua formação, incentivando-o a desenvolver-se tanto pessoal como profissionalmente, a partir do processo de planificação das ações formativas.

A **perspectiva de ajustamento entre a “procura” de formação e a “oferta”** contribui com o processo de formação contínua de professores na medida em que permite conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para

garantir o ajustamento entre programa-formador-formando. A análise de necessidades procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas e está a serviço de uma política de formação que se dota de meios adequados para definir seus objetivos. As práticas desenvolvidas sugerem que o formador defina objetivos mais pertinentes para a formação, na medida em que recolhe as representações e percepções dos formandos. As práticas desenvolvidas nessa perspectiva também revelam que o formador, ao socializar os objetivos prontos aos professores, estes se apropriam de tais objetivos como se fossem suas necessidades. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 21), por um lado, essa prática pode ser “mistificadora [por]que oculta o que se faz com o que se diz que se quer”. Por outro, envolver os professores como co-responsáveis na definição de objetivos e na escolha de conteúdos e estratégias diminui as resistências de formação e potencializa os seus efeitos. Essa negociação é mais democrática, mas torna-se uma ilusão, se não consideradas as necessidades do sistema, pois nem sempre os docentes têm consciência de suas necessidades perante o sistema. Conforme Rodrigues e Esteves (1993, p. 21),

Considerando a desigualdade patente entre formador e formando quanto ao conhecimento do campo da formação, tanto no plano institucional como no plano pedagógico, a prática pode vir a legitimar a manutenção do *status quo* e a introduzir uma grande rigidez no sistema.

Já a **perspectiva de ajustamento entre a “oferta” e a “procura” de formação**, esta consiste em coincidir a formação dada com a formação desejada. As autoras concluem que essa perspectiva ultrapassa a recolha de dados e informações, permitindo que o professor participe da elaboração do processo formativo desde a sua concepção. A análise das necessidades nessa perspectiva desempenha uma *função essencialmente pedagógica*, antes e durante a formação, adequando o que é esperado e desejado pela população à ação formativa. Assim sendo, nessa perspectiva, analisar as necessidades prevê a análise no processo de formação, não apenas na etapa anterior à formação. Por isso, sugere que o formador apóie o

formando na construção das suas necessidades, mediante a criação de espaços e momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação. A análise de necessidades torna-se parte integrante do processo formativo, sendo o formando concebido, não como um mero objeto de formação, mas um sujeito privilegiado desta. Essa perspectiva centra-se na pessoa a se formar, não privilegiando o formador em relação ao formando, como o faz a perspectiva anterior. Há duas tendências para essa perspectiva: a clínica e a política. A primeira consiste em ouvir o professor e interpretar os dados resultantes; muitas das vezes as necessidades explicitadas não configuram as verdadeiras (autênticas, não ditas) que permanecem latentes. Já a abordagem política consiste em permitir ao professor que se conscientize do processo da sua formação. Os objetivos não são impostos e o senso crítico e interventivo dos docentes são suscitados.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), a perspectiva de análise de necessidades formativas, referente ao ajustamento da “oferta” à “procura” de formação, possui duas limitações. A primeira diz respeito à tendência dos professores expressarem estereótipos e modas, normalmente vagos, indefinidos e imprecisos que, geralmente, são baseados em propostas feitas pelas instituições de formação. A segunda limitação é o fato de que o formador é colocado numa posição de maior insegurança, na medida em que depende totalmente dos professores. Nesse caso, talvez não seja capaz de satisfazer todos os conhecimentos procurados ou desejados.

Em nossa opinião, toda pesquisa sobre necessidades formativas, com a finalidade de planificar programas de formação contínua de professores, apresenta uma intenção política. Seja a pesquisa realizada no plano do microssistema ou no plano do macrossistema; ou, seja ela conduzida pelo sistema, pelo professor, pelo formador ou fruto de consensos, a pesquisa não neutraliza seu caráter político.

Por isso, não diferenciamos as pesquisas a respeito de necessidades formativas em *essencialmente técnica e essencialmente pedagógica*, esteja ela enquadrada no âmbito do macrosistema ou do microsistema, por três motivos. Primeiro porque tanto a pesquisa realizada no âmbito do macrosistema quanto do microsistema utiliza-se de técnicas e instrumentos de pesquisa de recolha e levantamento de dados. Portanto, nem uma nem outra pesquisa pode ser “essencialmente” técnica ou pedagógica só pelo fato de estar enquadrada em um ou outro plano. O segundo motivo é que o que caracteriza as pesquisas de necessidades em uma abordagem mais próxima do caráter tecnicista, positivista, fenomenológico, reflexivo ou crítico-histórico etc são a contextualização teórica no qual estão envolvidas e a natureza do estudo no qual estão vinculadas. Por fim, como terceiro motivo para não diferenciarmos as pesquisas sobre necessidades formativas em essencialmente técnicas ou pedagógicas diz respeito à nossa convicção de que toda pesquisa na área da educação está envolta de um posicionamento político, mesmo aquelas que mantêm um maior distanciamento dos sujeitos ou objetos de pesquisa.

Baseados em Barbier e Lesne (1977 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993), também consideramos que análise de necessidades formativas de professores para a planificação de projetos de formação contínua admita duas funções: a *função ideológica* e a *função operatória*. No entanto, não cremos que seja possível distinguir as pesquisas nesse sentido, uma vez que não há como desvincular o caráter ideológico do operatório do próprio ato de pesquisar. Ademais, quando as pesquisas são utilizadas para a implementação de projetos de formação contínua de professores, não estão alheias às políticas públicas direcionadas para esse setor.

Nesse sentido, quando a pesquisa é utilizada para elaborar programas de formação, concordamos com Meignant (1972 apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993) ao declarar que a escolha do conteúdo e do processo da ação formativa é sempre ideológica.

Tomando por base o que foi exposto neste capítulo, reiteramos nossa idéia inicial de que a pesquisa sobre as necessidades formativas configura-se em um importante instrumento para a planificação de projetos de formação contínua de professores. Tais pesquisas contribuem para levantar dados para a elaboração e avaliação de projetos de formação contínua de professores, além de possibilitarem o envolvimento do professor numa dimensão mais ampla do trabalho docente. Isso significa apoiar os professores na direção da conscientização das próprias necessidades formativas diante de seus contextos e possibilitar espaços para a superação dos conflitos entre os vários interessados na formação.

O incentivo ao docente em ocupar posição mais atuante e também deliberativa no processo de planificação das ações formativas amplia o campo de atuação política do professor, pois, além de atuar na sua sala de aula, formando alunos, será motivado a pensar sobre as relações entre as suas dificuldades pedagógicas e as condições contextuais no cenário mais amplo da educação escolar.

Ampliar o campo de atuação do docente significa, portanto, possibilitar ao professor a compreensão da fluência dialética entre o pedagógico e o político. Nesse sentido, a análise de necessidades formativas é um meio capaz de proporcionar ao professor a constante reconstrução da sua identidade a partir da reflexão do desempenho da sua prática dentro do contexto histórico-social no qual está inserido. O estudo das necessidades formativas, regido por pressupostos teóricos voltados para a concepção do *desenvolvimento profissional contínuo*, pode vir a contribuir para a planificação de projetos de formação contínua de professores, nos quais as atitudes reflexiva, crítica e autônoma possam ser colocadas em prática.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem a finalidade de apresentar e analisar os dados coletados com a pesquisa empírica. Lembramos que o objetivo geral deste trabalho consistiu em contribuir com a área de formação de professores, a partir do estudo das necessidades formativas dos professores estaduais, atuantes no ciclo I, do Ensino Fundamental, do município de Presidente Prudente – SP.

Sendo assim, por meio dos dados coletados, apontamos algumas necessidades dos professores pesquisados, cuja satisfação envolve o planejamento futuro de ações de formação contínua que devem privilegiar o seu desenvolvimento profissional.

Sabemos, no entanto, que, assim como em todo estudo sobre necessidades formativas, as análises e as interpretações apresentadas neste trabalho não se encerram às nossas inferências. Por conseguinte, a fim de elaborar e desenvolver projetos de formação contínua mais próximos das necessidades dos docentes em questão, julgamos oportunas a discussão e a reflexão desses resultados com os professores, formadores e dirigentes políticos da esfera educacional, atuantes no município de Presidente Prudente.

Para apreendermos as necessidades desses professores, partimos do pressuposto de que é importante conhecer as suas condições sócio-econômicas, culturais e profissionais, bem como as suas expectativas e percepções a respeito da educação escolar. Isso porque as necessidades formativas têm relação com a formação, mas também com as condições de trabalho e com as condições sociais, econômicas e culturais nas quais vivem os docentes. Também são relevantes, para a compreensão das necessidades dos professores, as suas representações sobre os papéis da escola e do professor na sociedade,

porque essas representações revelam sobre quais perspectivas esses professores planejam e atuam no seu trabalho⁵⁴.

Tendo em vista nosso objetivo, realizamos esta pesquisa empírica por meio da aplicação de um questionário (anexo I) para conhecer o perfil desses professores e investigar as suas necessidades. O questionário possui quarenta e cinco questões, das quais quatro foram abertas e as demais foram fechadas, contemplando as seguintes dimensões dos sujeitos pesquisados: pessoal, social, econômica, cultural e profissional.

Optamos pelo questionário auto-aplicável porque, segundo Gil (1999), ele possui as vantagens de: possibilitar o alcance a um grande número de pessoas, mesmo quando estão dispersas geograficamente; ser de fácil aplicação, não exigindo muita experiência do pesquisador; garantir o anonimato das respostas; e de permitir aos pesquisados que respondam o questionário no momento em que lhes é mais conveniente. O questionário permite levantar características pessoais, profissionais e de formação de um número mais amplo de professores, oferecendo uma maior contingência de informações a respeito da totalidade dos professores.

A aplicação dos questionários foi realizada no mês de dezembro de 2007, para todos os professores das escolas estaduais que possuíam o ciclo I, do Ensino Fundamental, do município de Presidente Prudente, as quais totalizavam onze. Havia, na ocasião, cento e onze professores lecionando em classes regulares de 1ª a 4ª séries⁵⁵, dentre os quais dezesseis docentes (14,41%) se recusaram a preencher o questionário ou estavam em licença saúde.

⁵⁴ Garcia (1995), ao citar estudos realizados por Showers, Joyce e Bennett, declara que dentre as descobertas feitas por esses autores nas suas investigações sobre formação contínua de professores está a conclusão de que “o que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino” (p.65).

⁵⁵ Não compõem esse número as classes de educação especial, pois são atribuídas a professores com especificações formativas para essa tarefa.

Dessa forma, foram distribuídos noventa e cinco questionários, dos quais setenta e dois retornaram, correspondendo a uma amostra de, aproximadamente, 76%. Aplicamos os questionários pessoalmente, tomando o cuidado para que pudéssemos nos apresentar e expor os objetivos de nossa pesquisa. Coletamos os dados dos professores em dois locais: nas escolas e na Diretoria de Ensino. Nas escolas, alguns diretores nos cederam o espaço da HTPC para realizarmos, juntamente com os professores, a coleta dos dados; outros diretores nos permitiram expor os fundamentos da pesquisa, durante os intervalos, momento em que pudemos distribuir os questionários, que, em alguns casos, nos foram enviados pelos diretores e, em outros, foram recolhidos dois ou três dias depois. Na Diretoria de Ensino, distribuímos os questionário para parte dos professores pesquisados que, em dezembro de 2007, não se encontravam nas escolas, pois estavam corrigindo as redações do SARESP em duas salas da Diretoria de Ensino. Também realizamos uma breve exposição dos objetivos da pesquisa e recolhemos os questionários depois de preenchidos.

No decorrer do ano de 2008, a maioria dessas escolas foi municipalizada, restando apenas quatro escolas sob a jurisdição da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no município de Presidente Prudente.

Os dados coletados pelo questionário foram tabulados com o auxílio do *software* SPSS⁵⁶ e são apresentamos, a seguir, em sete itens:

1. a partir do seu perfil sócio-econômico-cultural, que compõe: a faixa etária; o sexo; a constituição familiar; a renda familiar; a classificação social (auto-classificação e classificação social de seus alunos); a escolaridade dos pais; o estado civil e os hábitos sócio-culturais;

2. a partir da sua formação profissional, que consiste: no tipo de escola cursada nos Ensinos Fundamental e Médio; na habilitação para o magistério, nas séries

⁵⁶ O software SPSS é um sistema de análise estatística e manuseamento de dados.

iniciais do Ensino Fundamental; na formação após a aquisição da habilitação para o magistério, nas séries iniciais do Ensino Fundamental; no tempo de magistério e no tipo de escola na qual ingressou na profissão docente;

3. a partir das suas condições de trabalho, que integram: a série na qual leciona; o número de escolas nas quais trabalha; a sua situação funcional; o número de alunos por classe; o número de horas remuneradas trabalhadas em sala de aula; em coletividade com a equipe escolar e individualmente, fora da sala de aula;

4. a partir das suas expectativas sobre o papel da escola, o trabalho docente e a formação contínua de professores;

5. quanto aos conteúdos das disciplinas de Matemática, Português, Geografia, Ciências e História;

6. a partir das suas demandas em relação a outros conhecimentos escolares e, por fim,

7. a partir do seu conhecimento sobre documentos e programas educacionais oficiais.

1. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir do seu perfil sócio-econômico-cultural

Como já mencionado no capítulo I, o desenvolvimento profissional do docente motiva-se pela articulação de diversos fatores, dentre eles, pelos processos formativos vivenciados pelos professores e as suas condições sócio-econômicas, culturais e profissionais. Desse modo, compreendemos as características dos docentes pesquisados propriedades relevantes ao levantamento de indicadores de necessidades formativas, porque, juntamente com a formação de professores, compõem os aspectos responsáveis pelo desenvolvimento profissional docente.

As informações a respeito do perfil dos docentes participantes desta pesquisa, portanto, contextualizam suas necessidades, na tentativa de vincular a formação contínua desses professores aos outros aspectos também importantes ao seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, apresentamos o perfil desses professores na seguinte ordem de informações: idade, sexo, constituição familiar, renda familiar, classificação social (auto-classificação e classificação social de seus alunos), escolaridade dos pais, estado civil e hábitos sócio-culturais.

Quanto à idade, verificamos que há uma concentração maior de professores acima de 45 anos, cerca de 47% dos professores, e também de 20 a 35 anos de idade, 28,6% dos professores, como demonstra o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Proporção de professores segundo a faixa etária

Faixa etária	Freqüência	%
de 20 a 25	7	10,0
de 26 a 35	13	18,6
de 36 a 45	17	24,3
de 46 a 55	18	25,7
de 56 a 65	15	21,5
Total válido	70	100,0
Em branco	2	
Total dos questionários	72	

Comparando esse resultado com a média nacional, divulgada por uma pesquisa sobre o perfil do professor brasileiro, realizada pela UNESCO (UNESCO, 2004), os professores estaduais, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, do município de Presidente Prudente têm mais idade do que os professores brasileiros. Os percentuais nacionais são de 21,9% para a faixa etária acima de 45 anos e de 42,4% para a faixa mais jovem, até 35 anos. Constatamos, portanto, que, no município de Presidente Prudente, a maioria desses professores está com idade às vésperas da aposentadoria, diferentemente dos percentuais nacionais cujos professores jovens são a maioria.

Quanto ao sexo, de acordo com os docentes que responderam essa questão, a grande maioria dos professores é do sexo feminino: 95,7%, ou seja, sessenta e seis sujeitos.

Somente três professores são do sexo masculino, cujo número corresponde a um percentual de 4,3%.

O alto índice de professoras no magistério é um fenômeno amplamente discutido e pesquisado na literatura da esfera educativa. Os números acima apresentam-se maiores do que os dados nacionais divulgados pela pesquisa já citada (UNESCO, 2004), cujo percentual de mulheres no magistério brasileiro é de 81,3%. Os estudos sobre a presença majoritária de mulheres na docência revelam que o entendimento do fenômeno da feminização no magistério transcende a questão numérica, quando as discussões a respeito dessa temática ampliam-se também para a análise da desvalorização econômica e social da profissão docente no decorrer da história. A idéia da profissão docente associa-se às idéias da maternidade e da vocação feminina que, por sua vez, estão associadas aos trabalhos com a infância e com a representação de que o homem é o provedor da família. Contudo, tanto o papel feminino na sociedade quanto a constituição familiar tradicional modificaram-se no decorrer da história, tornando a renda, tanto dos professores quanto das professoras, essencial nas famílias, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2: Número de professores segundo o sexo e a maior renda mensal da família

		Maior renda mensal da família			Total
		A sua	A de outra pessoa da família	As rendas são mais ou menos equivalentes	
Sexo	Masculino	3	-	-	3
	Feminino	37	16	10	63
	Total	40	16	10	66

O Quadro 2 demonstra que quarenta professores possuem a maior renda da casa (61%) e outros dez docentes possuem a renda equivalente com a de outra pessoa da família (15%), correspondendo a um total de cinquenta professores (75%) que têm a sua renda como uma das principais para o sustento da família. Portanto, a renda do docente é a principal fonte no orçamento familiar tanto dos professores quanto das professoras questionadas,

desmistificando a representação, ainda atual, de que o homem é o principal provedor da família⁵⁷.

Não é expressivo o número de docentes que afirmou possuir uma outra renda complementar. Apenas cinco professoras atuam em outra atividade remunerada, das quais três revendem produtos como roupas, jóias e cosméticos; uma trabalha no comércio e outra trabalha como costureira. A grande maioria, 93,1%, na qual estão também os três professores do sexo masculino, mantém a família com a renda única proveniente do trabalho docente.

Esses dados são importantes para o estudo das necessidades dos professores pesquisados na medida em que o desprestígio social e financeiro da profissão docente é também concernente ao desenvolvimento profissional do professor. A partir do momento em que a função docente deixa de ser concebida como um sacerdócio e passa a ser reconhecida como uma profissão fundamental na socialização de bens culturais, científicos, éticos e políticos para a construção das sociedades, a compreensão dos professores a respeito do processo de desvalorização social e econômica da docência torna-se uma necessidade na formação desses profissionais. Temáticas como a feminização, a profissionalização e a proletarização do trabalho docente são fundamentais para que os professores compreendam a identidade e a finalidade da sua profissão na sociedade atual. Segundo Almeida (1999, p. 40), a formação contínua de professores torna-se elemento central no processo de desenvolvimento profissional do professor quando o conceito de profissionalismo docente articula “a luta pela educação pública com qualidade social para os segmentos populares, com a luta por melhores

⁵⁷ O salário do PEBI, no Estado de São Paulo, em dezembro de 2007, com jornada de 30 horas, nível I (sem nível superior), é de R\$1144,39 e do nível IV (com nível superior) é de R\$1295,76. Esses valores correspondem à soma dos seguintes valores: do salário base de R\$835,12 para o nível I e de R\$966,75 para o nível II (Lei Complementar 875, de 06/10/2005); do prêmio de valorização de R\$40,00 (Lei Complementar nº 809 de 18/04/1996); da Gratificação por Trabalho Educacional de R\$ 60,00 (LC nº 874 de 04/07/2000); da Gratificação Geral de R\$60,00 (LC nº 901 de 12/09/2001) e da Gratificação por Atividade do Magistério, cujo percentual é de 15% da soma do salário base e das três gratificações citadas, correspondendo a R\$149,27 para o nível I e R\$169,01 para o nível II (LC nº 977 de 06/10/2005).

condições de trabalho e de salário, por formação profissional, pela dignificação da profissão docente e aumento do seu reconhecimento social”. Dessa forma, os resultados referentes à situação sócio-econômica dos professores pesquisados encontram espaço na análise de necessidades formativas quando concebemos que a formação desses profissionais deve se pautar pelo conceito de desenvolvimento profissional defendido por Almeida, acima citada, e por Imbernón (2000), já mencionado no primeiro capítulo. Entendemos, portanto, que esses autores, redimensionam a formação quando não a desvinculam das condições sócio-profissionais dos professores.

Quanto às representações que os professores questionados têm a respeito da classe social a qual pertencem, a metade dos professores (50%) auto-classificou-se na classe média baixa; vinte e sete professores, equivalente a 37,5%, classificaram-se na classe média; seis professores, 8,3%, classificaram-se na classe baixa e somente dois professores (2,8%) registraram fazer parte da classe média alta, como demonstra o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Proporção de professores quanto à auto-classificação social

Classe social	Freqüência	%
Média alta	2	2,8
Média	27	37,5
Média baixa	36	50,0
Baixa	6	8,3
Em branco	1	1,4
Total	72	100,0

Por um lado, esse resultado confirma o desprestígio social sofrido pela profissão docente no decorrer da história, pois, antes da década de 60, o magistério era uma carreira promissora, valorizada e elitizada, sócio-economicamente situada entre as profissões destinadas, sobretudo, àqueles pertencentes às classes sociais mais abastadas. Tal constatação coincide com a pesquisa da UNESCO, já citada na página 90 deste texto.

Por outro lado, se levarmos em consideração a escolaridade dos pais desses professores, verificamos que esse grupo de professores ascendeu socialmente em relação a seus pais, na medida em que possui mais escolaridade do que seus progenitores (Quadro 4).

Quadro 4 – Proporção de professores segundo a escolaridade dos pais

Escolaridade	MAE		PAI	
	Freqüência	%	Freqüência	%
Sem instrução	12	16,9	11	16,2
EF - ciclo I	42	59,2	45	66,2
EF - ciclo II	8	11,3	5	7,4
EM incompleto	2	2,8	2	2,9
EM completo	4	5,6	2	2,9
Ensino Superior incompleto	0	0	2	2,9
Ensino Superior completo ou mais	3	4,2	1	1,5
Total	71	100,0	68	100,0
Dado perdido/em branco	1		4	
Total dos questionários	72		72	

Verificamos que a maioria dos pais (73,6%) como das mães (70,5%) dos sujeitos dessa pesquisa frequentou apenas o Ensino Fundamental. Desses, a maior parte concluiu apenas até a 4ª série, ou seja, 59,2% das mães e 66,2% dos pais. Em torno de 17% dos professores possuem tanto a mãe (16,9%) quanto o pai (16,2%) sem nenhuma instrução. Já o índice daqueles professores que possuem mães concluintes do Ensino Médio é de 5,6% e 2,9% são os professores que possuem pais concluintes deste nível de ensino. Ainda é menor o índice dos professores que possuem mães com ensino superior completo, apenas três (4,2%), e, somente um professor (1,5%) alegou possuir pai que cursou esse nível de ensino.

Esses resultados confirmam, portanto, tanto a ascensão social da maioria dos professores desse grupo em relação a seus pais quanto o fato de que a profissão não é mais procurada por pessoas provenientes de classes sociais mais abastadas economicamente, quando a educação escolar era restrita à elite dominante da sociedade.

O Quadro 5 mostra a classificação social dos alunos segundo a opinião dos professores questionados. Metade desses professores (51,4%) classificou socialmente seus alunos na classe média baixa e 38,9% , na classe social baixa.

Quadro 5 – Opinião dos professores quanto à classificação social de seus alunos

Classe social	Frequência	%
Média	7	9,7
Média baixa	37	51,4
Baixa	28	38,9
Total	72	100,0

Comparando os Quadros 3 e 5, verificamos mais detalhadamente que, aproximadamente, metade dos professores se auto-classifica na mesma camada social em que classifica seus alunos, ou seja, na classe média baixa, e que quase 40% dos professores classificam os alunos na classe baixa.

A partir desse resultado, compreendemos que os professores têm conhecimento de que os bancos escolares públicos não são mais freqüentados por uma população elitizada, de classe média alta. Nesse sentido, os professores da escola pública não se colocam como empregados ou serviçais de alunos mais abastados sócio-economicamente, visto que tanto os docentes quanto os seus alunos não são provenientes de categorias sócio-econômicas dominantes. Dessa forma, a consciência dos professores sobre o perfil sócio-econômico da população que, atualmente, freqüenta os bancos escolares públicos é um elemento positivo na reflexão da função docente e da função da escola, uma vez que a perspectiva de ascensão social por meio do estudo torna-se muito mais presente e necessária para essa população atual do que para aquela elitizada, em épocas passadas. Ademais, o percentual de professores que considera ser um problema as características sociais dos alunos no trato com questões cotidianas da escola é de uma minoria de 18,6% (Quadro 33, à página 157).

A partir da análise desses dados sócio-econômicos, a questão entre a *qualidade* e a *quantidade*⁵⁸ da educação escolar, discutida por Tedesco (2004), revela-se como sendo um assunto relevante para a formação desses docentes aqui pesquisados. As representações que os professores têm quanto ao seu perfil sócio-econômico e ao de seus alunos podem ser o ponto de partida para incentivar as discussões em torno da democratização da escola pública e da função da escola e da docência na atualidade. Em outras palavras, por meio da análise dos contextos locais é possível planejar ações formativas que tratem de questões educacionais amplas. Certamente que a discussão desses assuntos com os professores repercute na relação professor-aluno-comunidade e na resignificação de seu trabalho na sociedade, uma vez que, convida esses docentes ao exercício da reflexividade e da criticidade.

Quanto à constituição familiar, a maioria do grupo de professores pesquisados (63,9%) é casada e 2,8% dos professores vivem em união consensual, totalizando 66,7%. Os solteiros alcançam o percentual de 22,2%; 8,3% dos professores são divorciados e apenas 2,8% são viúvos. Uma minoria dos professores mora sozinho, somente 2,8% (apenas dois professores). A grande maioria dos professores (86,4%) faz parte de famílias de até três pessoas, o que confirma a tendência atual de diminuição do número de pessoas nas famílias (Quadro 6, a seguir) em relação ao passado.

Quadro 6 – Proporção de professores segundo o número de pessoas com as quais mora

Mora com quantas pessoas	Frequência	%
Mora sozinho	2	2,8
1	17	23,6
2	17	23,6
3	21	29,2
4	8	11,1
5	7	9,7
Total	72	100,0

⁵⁸ Essa discussão é feita por Tedesco (2004) e o termo “*quantidade*” é entendido aqui como acesso à escolarização de um maior número de pessoas.

Ainda em relação ao perfil, levantamos os hábitos culturais e sociais dos professores questionados. Compreendemos que a formação cultural dos docentes, além da sua formação acadêmica e profissional, repercute na sua atuação em sala de aula e, portanto, os seus interesses e atividades culturais e sociais podem indicar áreas de investimento para a formação desses profissionais.

Presidente Prudente possui um número considerável e diversificado de atividades de lazer, dentre elas, dois *shoppings* com sete salas de cinema no total; dois teatros; um Centro Cultural; nove clubes esportivos; vários salões de dança ou danceterias; muitos bares e cafês com música ao vivo; muitas locadoras de vídeo; uma biblioteca municipal e outras quatro associadas as quatro faculdades localizadas no município; dois estádios de futebol e um museu, além de espaços para exposições de arte e fotografia.

Apesar dessa variedade de locais e atividades culturais, a atividade cultural preferida dos professores é assistir a fitas de vídeo, 54,9% fazem isso freqüentemente. As atividades menos procuradas pelos professores são: ir a estádios esportivos, 61,8% nunca vão a esse tipo de evento e 59,7% dos professores nunca vão a concertos de música erudita ou ópera. Ir a museu, teatro, exposições artísticas, cinema, shows de música, clubes e danceterias, bailes, bares com música ao vivo são eventos freqüentados esporadicamente pelos professores. Podemos deduzir que os professores preferem ficar em casa e assistir a fitas de vídeo a saírem de casa para se divertir.

O mesmo parece acontecer no que se refere aos hábitos culturais desses professores quando praticados no seu tempo livre ou na aprendizagem de atividades pertinentes ao seu desenvolvimento cultural, social e intelectual. Os professores preferem as atividades as quais podem realizar em casa, como assistir TV, ler e ouvir música no rádio ou no *CD player*, sem ter que sair de casa para freqüentar aulas individuais ou em grupos. Os professores indicaram como sendo as atividades menos habituais as seguintes: 78,6% *nunca*

estudaram um instrumento musical; 75,7% *nunca* praticaram teatro; 64,7% *nunca* estudaram idioma estrangeiro; 62,3% *nunca* praticaram ou aprenderam danças; 51,4% *nunca* estudaram ou fizeram algum tipo de artesanato, pintura e escultura. No entanto, no que se refere a essas atividades culturais, observamos que, praticamente dentre a outra metade de professores (48,6%) que indicou praticá-las, 34,3% dos docentes fazem-nas *às vezes* e somente 14,3%, *sempre ou freqüentemente*.

Analisando o Quadro 7 seguinte, somamos os índices da frequência *sempre/freqüentemente* aos da frequência *às vezes* e concluimos que, dentre as atividades preferidas pelos professores, no seu tempo livre, estão: assistir TV e ler revistas, todos os professores (100%) praticam essas atividades; ler revistas especializadas em educação, quase a totalidade dos professores, 98,6%, afirmou realizar essa atividade; ler jornal (98,6%); participar de seminários, palestras e colóquios (95,8%); ler materiais de estudo ou de formação (95,7%); comprar CD de música (94,4%); freqüentar a biblioteca (94,4%); comprar livros não-didáticos (91,4%); ouvir rádio (88,8%); ver jogos ou disputas esportivas na TV (84,5%); ler livros de ficção (72,9%); e fazer ginástica, esporte ou atividade física (69,5%).

Quadro 7 - Proporção de professores quanto à realização das atividades culturais

Tipo de evento ou atividade	Frequência em %			
	Sempre/freqüentemente	Às vezes	Nunca	Total
Participa de seminários, palestras e colóquios	32,4	63,4	4,2	100,0
Lê revistas especializadas em educação	69,0	29,6	1,4	100,0
Lê materiais de estudo ou formação	72,5	23,2	4,3	100,0
Estuda ou pratica idioma estrangeiro	11,8	23,5	64,7	100,0
Compra livros não-didáticos	41,4	50,0	8,6	100,0
Lê livros de ficção	22,9	50,0	27,1	100,0
Freqüenta a biblioteca	47,2	47,2	5,6	100,0
Compra CD de música	47,9	46,5	5,6	100,0
Estuda ou ensaia teatro	-	24,3	75,7	100,0
Estuda ou faz algum artesanato, pintura, escultura	14,3	34,3	51,4	100,0
Pratica ou aprende danças	11,6	26,1	62,3	100,0
Vê jogos ou disputas esportivas na televisão	26,8	57,7	15,5	100,0
Vê TV	69,0	31,0	-	100,0
Ouve rádio	43,7	45,1	11,3	100,0
Estuda ou sabe tocar algum instrumento musical	7,1	14,3	78,6	100,0
Lê jornal	64,8	33,8	1,4	100,0
Lê revistas	78,6	21,4	-	100,0
Faz ginástica, esportes ou atividade física	29,2	40,3	30,6	100,0
Usa o correio eletrônico (e-mail)	43,7	36,6	19,7	100,0
Navega na internet ou diverte-se com seu computador	33,8	42,3	23,9	100,0

Ainda como mostra o Quadro 7, a maioria dos professores usa o correio eletrônico (e-mail), 80,3%, e navega na *internet* ou diverte-se com o computador, 76,1%. Esse índice relaciona-se com o índice de professores que possuem computador, que é de 87,5% e, desses, 83,1% acessam a *internet* em casa. Somente nove professores (12,5%) declaram não possuir computador em seus domicílios.

Quanto à participação dos professores em associações ou instituições, verificamos que a freqüência desse grupo questionado em atividades desse tipo é mínima. Como demonstra o Quadro 8, a seguir, com exceção das paróquias e das associações

religiosas, que são freqüentadas por 87,2% dos professores, as outras instituições e associações arroladas são pouco freqüentadas. Uma soma de 82,6% manifestou nunca participar das associações de consumidores; 80% dos professores não participam de nenhum partido político; 74,3% não estão vinculados a nenhuma associação ecológica ou de direitos humanos; 71% *nunca* vão às associações de bairro e 65,2% afirmaram *nunca* participarem de entidade filantrópica ou ONG.

Quadro 8 - Proporção de professores quanto à participação em associações ou instituições

Tipo de atividade	Frequência em %			
	Sempre/freqüentemente %	Às vezes %	Nunca %	Total %
Associação ou clube esportivo	12,7	39,4	47,9	100,0
Centro cultural (musical, cineclube etc)	5,7	42,9	51,4	100,0
Paróquia ou associação religiosa	54,3	32,9	12,9	100,0
Associação de bairro	-	29,0	71,0	100,0
Sindicato	8,8	44,1	47,1	100,0
Partido político	2,9	17,1	80,0	100,0
Associação ecológica ou de direitos humanos	-	25,7	74,3	100,0
Associação de consumidores	-	17,4	82,6	100,0
Entidade filantrópica ou ONG	7,2	27,5	65,2	100,0

Ainda observando os dados do Quadro 8, ao somarmos os índices da frequência *sempre/freqüentemente* à da frequência *às vezes*, verificamos que os sindicatos são freqüentados por cerca de metade dos professores, 52,9%, dos quais, 44,1% vão *às vezes* aos sindicatos e somente 8,8%, *sempre ou freqüentemente*. Os outros 47,1% afirmaram nunca participarem de associação sindical. O mesmo ocorre com a frequência em associações ou clubes esportivos e em centros culturais, aproximadamente metade dos professores freqüenta esses locais, 52,1% e 48,6% respectivamente. Já uma percentagem pequena registrou participar ativamente dessas atividades, sendo os índices de 12,7% para os professores que vão *sempre* a associações ou clubes esportivos e 5,7% para aqueles que *sempre* freqüentam centros culturais.

Esses dados a respeito dos hábitos sociais dos professores questionados revelam que a atuação política dos professores não é assumida pela maioria deles. A baixa participação em sindicatos, associações de bairro, associações de consumidores, em partidos políticos parece indicar a pouca atuação política dos professores frente a assuntos sociais aparentemente não ligados às atividades da sua profissão. O comportamento pouco motivado a questões sociais pode repercutir na atuação dos professores nas escolas, uma vez que uma boa parte desses professores afirmou ser papel da escola e do professor formar para a cidadania, quando perguntados a respeito da função da escola e do professor (dados analisados no item 4).

Percebemos, nesse sentido, que a formação contínua dos professores deve assumir o papel de conscientizar esses professores frente aos aspectos relacionados ao desenvolvimento e exercício da cidadania de si mesmos e não apenas dos seus alunos.

2. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir da sua formação profissional

Entendemos que um docente começa a formar-se professor desde quando tem seu primeiro contato com a educação escolar, ainda quando aluno. Assim, a sua trajetória escolar também é relevante para a formação profissional do docente. Neste sentido, levantamos informações detalhadas a respeito da formação escolar e profissional dos professores participantes desta pesquisa, na seguinte ordem: tipo de escola cursada nos Ensinos Fundamental e Médio; habilitação para o exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental; tipo de escola na qual ingressou na profissão docente; pós-graduação e tempo de magistério.

A grande maioria desses professores cursou escolas públicas tanto no Ensino Fundamental (98,6% dos professores) quanto no Ensino Médio, cujo percentual foi de

94,3%. Quando esses resultados são confrontados com os da média dos professores brasileiros, verificamos que os professores de Presidente Prudente têm uma vivência na escola pública ainda maior do que a média dos professores brasileiros, pois, para estes últimos, as escolas públicas foram freqüentadas por 81,3% no Ensino Fundamental e por 69,2% dos professores brasileiros no Ensino Médio (UNESCO, 2004).

Essa vivência nas dependências da escola pública torna-se ainda mais relevante quando comparamos os resultados a respeito do tipo de instituição na qual os professores questionados iniciaram a sua carreira. Dos informantes, 79,2% (57 professores) iniciaram a carreira na escola pública, sendo apenas quinze (20,8%) os professores cuja carreira foi iniciada exclusivamente em escola privada.

Esses dados demonstram que a convivência com as características peculiares do cotidiano da escola pública vem de longa data para uma maioria dos professores participantes desta pesquisa, pois o ambiente e a dinâmica próprios da escola oficial lhes são familiares não só na ótica docente, mas também na perspectiva discente. Essa situação constitui-se num elemento favorável para as ações de formação desses professores, na medida em que auxiliam no exercício da reflexão a respeito dos vários aspectos envolvidos na profissão docente, desde os pedagógicos, nos contextos da sala de aula e da sala de professores, até os mais amplos de natureza histórica e política.

A respeito da habilitação para lecionar na Educação Infantil e no ciclo I do Ensino Fundamental, a maioria dos professores questionados (88,6%) adquiriu-a no Ensino Médio, por meio do curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e do oferecido pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM). Apenas oito professores (11,4%) não possuem formação específica para o magistério no Ensino Médio. Quanto ao Ensino Superior, apenas sete professores não possuem curso superior (11%), todos os demais cursaram a Licenciatura em Pedagogia, em instituição privada (42,2%, vinte e sete

professores) ou a Licenciatura em Pedagogia, em universidade pública (outros 42,2%, também vinte e sete professores) ou ainda o Normal Superior (4,7%, isto é, três professores). Em contraponto, na média nacional, apenas 61,9% dos professores brasileiros possuem formação pedagógica em nível superior. Portanto, todos os professores prudentinos, participantes desta pesquisa, têm a formação adequada à legislação em vigor, sendo uma grande maioria licenciada em nível superior, colocando-os em posição favorável em comparação à formação da média dos professores brasileiros.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em convênio com a PUC/SP, USP e UNESP, nos anos de 2000 e de 2001, concedeu, exclusivamente, para os professores efetivos, com habilitação para o magistério no nível médio, o Programa Especial de Formação Superior (PEC), que garantiu a esses professores formação profissional complementar àquela oferecida em nível médio. Dos professores questionados, apenas sete deles (10%) possuem formação profissional realizada por meio desse programa.

Em relação à continuidade da escolarização dos professores, metade dos professores (52,9%) não continuou os estudos em programas de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou como alunos de um outro curso de graduação. Apenas 20% dos questionados correspondem à percentagem daqueles que possuem ou estão cursando pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, dos quais 2,9% têm título de mestre em Educação. Outros 27,1% já cursaram ou estão cursando uma outra graduação. Somando aqueles 20%, equivalentes aos que freqüentam ou freqüentaram a pós-graduação, com esses últimos 27,1%, obtemos o resultado de 46,8% (33 professores), que corresponde ao índice de professores que buscaram continuar a sua escolaridade por meio da formação acadêmica.

Embora somente cerca da metade dos professores tenha afirmado ter continuado os seus estudos por meio da formação acadêmica, ou seja, ingressando em cursos de graduação e pós-graduação vinculados ao ensino superior, uma maioria de 83,3% dos

professores admitiu ter participado de cursos destinados à sua formação, nos últimos dois anos.

Por meio do cruzamento dos dados acima, verificamos que há um grande interesse dos professores em continuarem seus estudos, seja pela via acadêmica ou por meio de outros cursos destinados à sua formação. Apenas seis professores (8,5%) não se preocuparam em participar de outros cursos nos últimos dois anos.

Compreendemos que o grupo de professores questionados, portanto, dispõe-se a buscar ações em prol da sua formação contínua, o que facilita a implementação de ações formativas, visto o grande interesse desses docentes em continuar estudando, mesmo após legalmente habilitados a lecionar e empregados.

Quanto ao tempo de magistério dos professores (Quadro 9, a seguir), verificamos que a maioria dos professores possui experiência na docência, cerca de 61,1% dos professores possuem mais de 15 anos de atuação no magistério. Observamos também que há uma maior concentração de professores no início e no final da carreira, sendo que 34,7% (vinte e cinco docentes) têm de 1 a 10 anos de profissão e 43% (trinta e um professores) têm mais de 21 anos de experiência.

Quadro 9 – Proporção de professores segundo o tempo de profissão

Tempo de profissão	Frequência	%
de 1 a 5 anos	18	25,0
de 6 a 10 anos	7	9,7
de 11 a 15 anos	3	4,2
de 16 a 20 anos	13	18,1
de 21 a 25 anos	15	20,8
mais de 25 anos	16	22,2
Total	72	100,0

Essa concentração de início e fim de carreira na docência também é constatada quando comparamos esses resultados com aqueles já mencionados a propósito da idade dos professores. Verificamos que um percentual alto de professores possui até 5 anos de

docência (25%) e até 35 anos de idade (28,6%), ou seja, nesse grupo questionado há uma quantidade grande de professores iniciantes. Também são relevantes os percentuais de 21,5% de professores, com mais de 56 anos de idade, e de 22,2% de professores, com mais de 25 anos de docência, demonstrando um número também alto de professores com muita experiência no magistério.

De acordo com estudos de Huberman (2000), a respeito do ciclo de vida profissional dos professores, o início da carreira docente pode ser marcado por duas fases: a de *exploração* e a de *estabilização*. Decorrentes da fase de *estabilização* são manifestadas duas outras fases: a da *diversificação* e a fase do *pôr-se em questão* ou do *questionamento*. Já os anos correspondentes ao final da carreira docente podem ser marcados pelas fases de *serenidade e distanciamento afetivo*; de *conservantismo e lamentações* e de *desinvestimento*.

Segundo esse autor, as fases do ciclo de vida do professor não assumem uma homogeneidade nem uma seqüencialidade muito severa, pois fatores de ordem psicológica, como mudança de valores e de interesses, por exemplo, e de ordem externa, como acidentes, crises econômicas ou mudanças políticas, influenciam o comportamento dos professores, podendo acelerar ou retardar, ou ainda, repetir as características comportamentais dessas fases. Dessa forma, para Huberman (2000), a relação entre a idade cronológica e as fases da carreira docente são evidentes, mas não são homogêneas, sendo importante considerar outros aspectos, além da idade e do tempo de carreira, ao se determinar a fase vivenciada pelos professores.

Portanto, direcionados por essas considerações, entendemos ser relevante para o estudo das necessidades dos professores questionados relacionar a sua idade e o seu tempo de magistério com as características das fases do ciclo de vida do professor, estudadas por Huberman (2000), que serão expostas a seguir.

A fase de *exploração* caracteriza-se por dois aspectos: a *sobrevivência* e a *descoberta*, que, de modo geral, são vivenciados concomitantemente, sendo o segundo aspecto que permite suportar o primeiro. Nessa fase, a preocupação, própria da inexperiência de não conseguir assumir esse novo papel social e as novas responsabilidades profissionais, convive com a exaltação e a empolgação de ter a sua sala de aula, os seus alunos e por se sentir parte de um corpo profissional. A fase de *exploração* desemboca na fase de *estabilização*, designada pelo momento no qual o professor compromete-se fortemente com a profissão, porque faz a escolha da sua identidade profissional e passa a se sentir mais firmemente vinculado a um grupo profissional. É nessa fase também que o professor sente-se pedagogicamente mais competente, mais confiante, encontrando um estilo próprio de ensino. De acordo com os resultados expostos anteriormente, supomos, portanto, que dezoito professores participantes desta pesquisa estejam vivenciando as fases de *exploração* e *estabilização*, correspondentes aos cinco primeiros anos de profissão.

Decorrentes da fase de *estabilização* advêm as fases de *diversificação* e do *questionamento*. A fase de *diversificação* manifesta-se pelo maior ativismo e dinamismo, pela necessidade de criar modos de ensinar, experimentando novos materiais didáticos, novas formas de avaliar, novas maneiras de agrupar os alunos. Enfim, é uma fase de intensa diversificação e experimentação. É também caracterizada pela maior confiança dos professores em si mesmos em lançar críticas às imperfeições e mazelas do sistema educacional. A fase de *questionamento* ou do *pôr-se em questão* manifesta-se pelo auto-questionamento a respeito da decisão tomada em seguir a carreira docente e o seu desencadeamento é influenciado pelas condições de trabalho e pelo sucesso pessoal na carreira. Segundo os dados obtidos nesta pesquisa, supomos que vinte e três professores possam estar vivenciando esse estágio nas suas vidas profissionais.

Outra parte dos professores questionados talvez esteja vivenciando as fases de *serenidade e distanciamento afetivo*; de *conservantismo e lamentações* ou de *desinvestimento*, cujas manifestações comportamentais surgem, geralmente, aproximadamente a partir do vigésimo quinto ano de exercício no magistério. A primeira caracteriza-se pelo saudosismo, pela crescente sensação de confiança e serenidade, pela diminuição progressiva da ambição e menos vulnerabilidade quanto à avaliação dos outros sobre o seu trabalho. O distanciamento afetivo em relação aos alunos é também característico dessa fase. A fase de *conservantismo e lamentações* é marcada pela frequência de lamentações em relação à evolução e atitude dos alunos, em relação às políticas educacionais e aos colegas mais jovens. Por fim, a fase de *desinvestimento* manifesta-se pela atitude progressiva de alheamento às questões profissionais, em direção de uma posição mais passiva a propósito das decisões e dos acontecimentos. Então, segundo os dados levantados nesta pesquisa, trinta e um professores talvez estejam vivenciando uma dessas três fases do ciclo de vida dos professores.

3. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir das suas condições de trabalho

A compreensão das condições de trabalho dos professores é relevante para o estudo das necessidades formativas docentes, uma vez que esses elementos estão intrinsecamente associados ao desenvolvimento profissional da docência. Como já mencionado no capítulo I, a formação contínua de professores não é o único elemento que repercute no desenvolvimento profissional do professor. Outros fatores, dentre os quais as condições de trabalho, podem ou favorecer ou impedir o desenvolvimento profissional do professor. Por isso, compreendemos que a aquisição de conhecimentos profissionais docentes também está relacionada ao modo como essa carreira é estruturada e ao modo como as instituições escolares são organizadas.

A formação contínua de professores, nesse sentido, quando articulada aos outros aspectos também responsáveis pelo desenvolvimento profissional da docência, como o salário, as relações inter-pessoais no ambiente escolar, as relações hierárquicas, as condições de trabalho na escola etc, apreende a complexidade da função docente, pois não separa a aprendizagem contínua docente do seu trabalho. Contribuir, portanto, para o desenvolvimento profissional do professor envolve investir na melhoria do trabalho docente a partir das necessidades detectadas em torno de todos os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento profissional.

Em outras palavras, contribuir para o desenvolvimento profissional da docência envolve impulsionar o desenvolvimento das instituições escolares e da própria carreira docente. A articulação, portanto, entre formação e profissionalização evidencia-se quando não separamos uma dimensão da outra, no estudo das necessidades formativas desses profissionais. Por conseguinte, compreendemos que ter conhecimento das condições de trabalho dos professores é fundamental para levantarmos indicadores de necessidades docentes.

Dessa forma, apresentamos as condições de trabalho dos professores participantes desta pesquisa, na seguinte ordem: situação funcional; série na qual leciona; número de alunos por classe; número de escolas nas quais trabalha; número de horas remuneradas trabalhadas em sala de aula (com os alunos), em coletividade (com a equipe escolar) e individualmente (fora da sala de aula).

A situação funcional dos professores participantes desta pesquisa configura-se da seguinte forma: 79,2% são efetivos; 16,7% são ACT⁵⁹ e 4,2% são estáveis. A maioria dos professores, portanto, tem cargo efetivo, o que lhes assegura estabilidade na profissão, tanto administrativa quanto pedagógica, e maior segurança para se impor frente aos assuntos

⁵⁹ Admitidos em caráter temporário.

educacionais. No entanto, baseados nos estudos de Huberman (2000), a propósito do ciclo de vida profissional docente, para os 16,7% de professores ACT (doze professores) a situação administrativa de trabalho provisório pode acarretar a sensação psicológica de insegurança quanto à permanência na função, uma vez que esse professor pode perder as aulas a qualquer momento. Neste sentido, a falta de seguridade administrativa do trabalho docente sentida pelos professores ACT pode configurar numa dificuldade em transpor a fase de *exploração* para a fase de *estabilização*, pois esse professor, não sentindo que pertence permanentemente a um determinado corpo profissional, pode vivenciar as sensações advindas do aspecto da *sobrevivência* com mais intensidade do que as próprias da descoberta, culminando num descompasso. Portanto, considerar a situação funcional dos docentes para implementação de programas de formação contínua é relevante para compreender as suas necessidades formativas, pois o seu desenvolvimento profissional não se dá em separado das questões de ordem administrativas e trabalhistas.

As classes regulares de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental estavam distribuídas entre esses setenta e dois professores pesquisados da seguinte forma, no ano de 2007: vinte e dois professores (30,6%) lecionavam na 4ª série; dezoito professores (25%) na 1ª série; dezesseis professores (22,2%), na 3ª série; quatorze professores (19,4%), na 2ª série e apenas dois professores (2,8%) em classes multisseriadas⁶⁰. Quanto ao número de alunos freqüentes nessas salas de aula, cinquenta e um professores (70,8%) davam aulas para classes com 25 a 35 alunos; dezessete professores (23,6%) trabalhavam em salas com menos de 25 alunos; e apenas quatro professores (5,6%) lecionavam para turmas entre 36 a 40 alunos, como demonstra o Quadro 10, a seguir.

⁶⁰ Classes multisseriadas são aquelas cujos alunos estão em níveis de escolaridade diferentes, mas, estudam na mesma classe devido ao número pequeno de alunos por série. Nas classes multisseriadas, então, encontram-se alunos de 1ª e 2ª séries na mesma classe ou de 3ª e 4ª séries na mesma turma, por exemplo.

Quadro 10 – Proporção de professores segundo o número de alunos atendidos na sala de aula

Nº de alunos	Freqüência	%
Menos de 25	17	23,6
De 25 a 35	51	70,8
De 36 a 40	4	5,6
Total	72	100,0

A jornada dos PEB I⁶¹ nas escolas de Presidente Prudente não ultrapassa trinta horas semanais, das quais vinte e cinco horas são cumpridas em sala de aula, duas horas são destinadas ao horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e três horas são destinadas ao horário de trabalho pedagógico livre (HTPL)⁶².

Como demonstra o Quadro 11, a maioria dos professores questionados, quarenta e cinco, ou 62,5% dos docentes, trabalha apenas em uma escola estadual como PEB I, não acumula, portanto, cargo na rede pública municipal ou estadual e nem dá aulas em instituição privada de ensino. Já os outros vinte e sete professores (37,5%) lecionam também em outra escola, em período adverso ao trabalhado como PEB I. Dentre estes últimos, quinze professores (20,8%) acumulavam cargo como professor ou da Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental, em escola municipal; quatro (5,6%) trabalhavam em outra escola estadual, com carga suplementar no ciclo II do Ensino Fundamental; também eram quatro os docentes que acumulavam cargo como PEB II⁶³; e outros quatro professores trabalhavam em instituição privada, como professor da Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁶¹ Professor de Educação Básica correspondente à Educação Infantil e ao ciclo I do Ensino Fundamental, com vínculo empregatício na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

⁶² HTPC e HTPL são horas remuneradas ganhas pelo docente sem que ele esteja dentro da sala de aula. A diferença entre o HTPC e o HTPL é que a primeira refere-se ao tempo destinado ao trabalho com a equipe escolar, sendo, portanto, cumprido na escola. O HTPL, por sua vez, é o tempo destinado ao trabalho individual do professor, como correção de provas, planejamento das aulas, avaliação dos alunos etc, e é cumprido em local de livre escolha do professor.

⁶³ Professor de Educação Básica correspondente ao ciclo II do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com vínculo empregatício na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Quadro 11 – Proporção de professores quanto à atuação em mais de uma escola

Tipo de escola e atuação	Freqüência	%
Só trabalha em escola estadual como PEB I	45	62,5
Também trabalha em escola privada	4	5,6
Acumula cargo na escola municipal como PEB I	15	20,8
Trabalha em escola estadual com carga suplementar no ciclo II do Ensino Fundamental	4	5,6
Acumula cargo como PEB II na escola estadual	4	5,6
Total	72	100,0

Diante dessas condições de trabalho dos professores participantes desta pesquisa, compreendemos que a formação contínua desses profissionais faz-se necessária dentro de sua jornada de trabalho, pois para os vinte e sete docentes (37,6%) que afirmam acumular cargo em outras escolas, que ampliam a jornada como PEB II e dão aulas em escolas privadas, quase não há tempo livre para que se dediquem a atividades de natureza formativa, se estas forem implementadas fora do horário de serviço do professor. Essa nossa posição se reforça perante a constatação de que dentre esses professores dezessete trabalham mais do que 40 horas semanais dentro da sala de aula e dez docentes trabalham de 30 a 40 horas, como demonstra o Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Número de professores por horas semanais trabalhadas em sala de aula

Horas trabalhadas na sala de aula por semana	Nº de professores
Professores com jornada de 30 horas semanais na sala de aula	45
Professores com 30 a 40 horas semanais em sala de aula	10
Professores com mais de 40 horas semanais na sala de aula	17
Total	72

Uma possibilidade de agregar a formação contínua de professores a sua jornada de trabalho é otimizar e ampliar as horas destinadas ao HTPC. O espaço do HTPC é

propício à investigação das necessidades, dificuldades e anseios dos professores, se esse tempo for destinado à aprendizagem contínua e coletiva da docência. O HTPC, portanto, por ocorrer no contexto profissional desses trabalhadores, configura-se em um elemento favorável para a implementação de estratégias de formação capazes de satisfazer as necessidades formativas dos professores, dentro do seu ambiente de trabalho.

A maioria dos professores participantes dessa pesquisa, quarenta e três (59,7%), declarou fazer duas horas semanais de HTPC; dezessete (23,6%) afirmam fazer mais de quatro HTPC semanais; sete (9,7%) fazem quatro HTPC semanais e cinco (6,9%) fazem três, como mostra o Quadro 13.

Quadro 13 – Proporção de professores segundo o número de horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) realizadas por semana

Nº de horas	Frequência	%
2 horas	43	59,7
3 horas	5	6,9
4 horas	7	9,7
Mais de 4 horas	17	23,6
Total	72	100,0

Esse alto índice para duas e mais de quatro horas de HTPC tem relação com o número de aulas dadas pelos professores durante a semana. O professor com vinte e cinco aulas semanais cumpre duas horas de HTPC, aqueles que cumprem mais de quatro horas de HTPC são os que acumulam cargo em outra escola estadual ou municipal, como PEB I ou PEB II.

Quanto ao HTPL, o Quadro 14, a seguir, revela que uma soma de 29,2% dos professores pesquisados possui três HTPL semanais; 26,4% possuem duas horas de HTPL por semana; 11,1% fazem mais de quatro HTPL semanais e 8,3% cumprem quatro HTPL semanais. Ressaltamos que 19,4% não responderam a essa questão e outros 5,6% deram respostas com sentido incompreendido, totalizando 18 professores (25%), o que nos leva a supor que ou esses professores não sabiam o número de HTPL semanais realizadas ou não

sabiam o que é HTPL. Supomos isso porque no decorrer da aplicação do questionário, muitos dos professores ou nos perguntaram o que era HTPL ou expressaram oralmente não saber o número de HTPL que realizavam.

Quadro 14 – Proporção de professores segundo o número de horas de trabalho pedagógico livre (HTPL) realizadas por semana

Nº de horas	Freqüência	%
2 horas	19	26,4
3 horas	21	29,2
4 horas	6	8,3
Mais de 4 horas	8	11,1
Em branco	14	19,4
Dado perdido	4	5,6
Total dos questionários	72	100,0

A maioria dos professores (66,7%) declarou que as horas de HTPL são insuficientes porque o tempo para a criação e reflexão para a avaliação é muito maior do que aquele estabelecido na jornada de trabalho. Segundo as falas dos próprios professores “*é necessário pelo menos uma hora por dia para reflexão do fazer pedagógico*” ou “*porque o trabalho pedagógico não requer só planejamento, mas também preparação de atividades, correção etc.*” ou ainda “*é pouco tempo para prepararmos atividades para cinco disciplinas*”.

Outros 19,4% dos professores (quatorze docentes) são da opinião de que os HTPL são suficientes. No entanto, somente dez desses quatorze disseram o porquê da sua opinião. Dessas dez manifestações três confundem o HTPC com o HTPL e apenas dois professores admitem conseguir preparar as aulas nesse tempo, sendo que, de acordo com o depoimento dos professores, “*o tempo utilizado é satisfatório*” e “*consigo preparar as aulas nesse tempo*”. Os outros cinco professores referem-se à HTPL como sendo um elemento importante para o trabalho do professor pois, conforme a justificativa desses docentes, “*porque são bem aproveitadas*” ou “*atinge os objetivos desejados*”.

A partir desses dados, verificamos que os espaços destinados dentro da jornada de trabalho desses professores não são suficientes para assegurar a sua atitude reflexiva e crítica frente aos desafios da profissão. A importância em articular a aprendizagem docente a aspectos da sua profissionalidade está na possibilidade de romper com um modelo de formação pautado pela concepção racionalista de formação e, desse modo, construir um novo modelo de formação que seja capaz de contemplar a complexidade da função da docência nos dias de hoje.

4. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir das suas expectativas sobre o papel da escola, o trabalho docente e a formação contínua de professores

Conforme já citado no capítulo I deste trabalho, a educação escolar encontra-se num momento em que busca uma nova identidade para si mesma, diante dos desafios que a contemporaneidade lhe impõe. Compreender a diferença entre os discursos que atualmente defendem a importância da formação da cidadania, ora como exigência do mercado ora como necessidade para o fortalecimento da democracia, envolve conscientizar os professores a respeito da função do seu trabalho para a sociedade. A conscientização dos professores sobre a função do seu trabalho é fundamental para a construção de uma escola capaz de superar a sua condição de instrumento de dominação e controle democrático passando para a condição de espaço democratizador pelo qual é possível a emancipação de grupos sócio-economicamente desfavorecidos.

É nesse sentido que consideramos relevante, para o estudo das necessidades formativas dos professores, compreender quais as representações que os professores participantes dessa pesquisa têm acerca dos papéis da escola e do professor, da responsabilidade da avaliação da docência e da formação contínua de professores.

Em relação à opinião dos professores sobre o papel da escola, apresentamos a eles nove opções no questionário, das quais os professores teriam que escolher apenas uma que consideravam ser a mais importante para definir a função da escola e outra que julgavam ser menos importante para definir a finalidade dessa instituição. No entanto, por um lado, para definirem qual a função mais importante da escola, verificamos que trinta e três professores (45,8%) indicaram três ou mais das opções listadas, dentre os quais, somente três professores escolheram três opções, sendo que a grande maioria (trinta professores) optou por quatro ou mais das opções apresentadas. Por outro lado, para definirem a função menos importante da escola, cerca de 22,2% dos professores (dezesseis) não escolheram nenhuma das opções. Baseados nesse resultado, inferimos que os professores demonstram insegurança ao apontar o que seria o papel fundamental da escola, uma vez que uma grande parte deles escolheu mais do que quatro opções para definir a função mais importante da escola e houve uma incidência significativa de abstenções quando se perguntou sobre o papel menos importante da escola.

Para analisar as indicações dos professores, optamos por somá-las, de modo que o Quadro 15, a seguir, demonstra esse resultado:

Quadro 15: Número de indicações dos professores sobre o papel mais importante e menos importante da escola.

Opiniões sobre o papel da escola	Quantidade de indicações sobre o papel mais importante da escola	Quantidade de indicações sobre o papel menos importante da escola
Criar hábitos de comportamento	27	9
Desenvolver a criatividade e o espírito crítico	42	0
Formar cidadãos conscientes	58	0
Promover a integração dos grupos sociais menos favorecidos na sociedade	29	5
Proporcionar conhecimentos básicos	28	4
Selecionar os indivíduos mais capacitados	9	45
Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes	30	1
Transmitir valores morais	27	5
Formar para o trabalho	28	10

O item *formar cidadãos conscientes* recebeu o maior número de indicações dos professores quando perguntados sobre o papel mais importante da escola (cinquenta e oito indicações); e o item *selecionar os indivíduos mais capacitados* recebeu o maior número de indicações dos docentes quando perguntados sobre o papel menos importante da escola.

Quando perguntados a propósito da função do trabalho docente, os professores manifestaram opiniões que foram organizadas em sete itens, demonstradas, a seguir, no Quadro 16:

Quadro 16: Opinião dos professores a respeito do papel do professor

O papel do professor:	Nº de opiniões	Porcentagem
1. É ser mediador/orientador do processo de ensino-aprendizagem	22	30,9%
2. É ser formador de cidadãos	18	25,3%
3. Não é só transmitir conhecimentos, mas também formar cidadãos, conhecer seus alunos etc.	14	19,7%
4. É contribuir para o desenvolvimento do aluno	05	7%
5. É preparar o aluno para a vida	05	7%
6. Os professores expressam-se de forma muito genérica	04	5,6%
7. É ensinar (a ler e a escrever)	03	4,2%
TOTAL	71	100%

Obs.: Os percentuais foram calculados sobre o número de manifestações dos docentes.

A idéia de que o professor deva ser elemento de mediação entre o conhecimento e o aluno é a mais marcante, representando a opinião de vinte e dois professores (30,9%). Conforme afirmam esses docentes, o professor “*é o mediador e o orientador no processo ensino-aprendizagem*” ou o papel do professor é “*fazer a ponte ou o elo entre o conhecimento e seu aluno*” ou, ainda, de acordo com um dos professores, a função do professor é “*atuar como mediador no processo ensino-aprendizagem. Ser uma referência*

positiva para o aluno”. Isto é, o discurso pedagógico sobre a importância do professor se colocar na posição de mediador e não de transmissor do conhecimento é marcante nessas falas. No entanto, não podemos descartar a possibilidade dos professores estarem reproduzindo um discurso já amplamente divulgado na esfera pedagógica, tanto por meio dos documentos oficiais quanto da literatura.

Verificamos que essa tendência em reproduzir determinado discurso comum no domínio pedagógico repete-se nas dezoito outras opiniões, que têm incorporadas a idéia de que ao professor é atribuída a função de formar cidadãos e desenvolver a criatividade e a criticidade nos alunos. Conforme as manifestações desses professores, o papel dos professores é *“formar cidadãos para o futuro”* ou o professor possui o *“papel de formar cidadãos críticos e conscientes”* ou o professor deve *“desenvolver a criatividade e o espírito crítico, e formar cidadãos conscientes”*.

Outras quatorze opiniões parecem expressar o estado conflituoso do professor a respeito do seu papel, pois manifestam as idéias de cidadania e transmissão de conhecimento de um modo muito peculiar, procurando deixar claro que uma não exclui a outra. Expressam que o docente é responsável em transmitir conhecimentos, mas agregam a essa tarefa outras responsabilidades como formar cidadãos ou conhecer a realidade de seus alunos. Conforme uma das professoras, *“além de transmitir o conhecimento acumulado historicamente, [o professor deve] trabalhar para a formação da cidadania e espírito crítico”*. Para outra professora, *“além de transmitir conhecimentos, o professor deve conhecer seus alunos, para que possa desenvolver um trabalho adequado”*. Para uma terceira professora o papel do professor *“deveria ser o de, através dos conteúdos trabalhados, formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade”*.

Supomos que esses professores são da opinião de que a função docente envolve mais do que transmitir conhecimentos, uma vez que eles citaram como papel docente

a mediação, a orientação, a formação do cidadão e o auxílio ao desenvolvimento integral do aluno. Essas opiniões parecem procurar redefinir a função docente da mera transmissão de conhecimentos a uma dimensão mais complexa, talvez porque esses professores estejam percebendo a necessidade disso diante do contexto atual.

As respostas dos professores correspondentes a quarta categoria também tendem a reproduzir discursos veiculados no campo pedagógico a respeito do desenvolvimento do aluno. Uma das professoras expressa que o papel do professor é “*promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos*” e, outra, por exemplo, registra que é “*contribuir para o desenvolvimento e formação do aluno*”.

A quinta categoria, com cinco manifestações, a sexta, com quatro, e a sétima, com três, expressam discursos mais próximos do senso comum. Com frequência, os professores manifestaram opiniões do tipo: o papel do professor é “*preparar o aluno para os desafios da vida*”, ou “*é ensinar a ler e a escrever*”, ou, ainda, o papel do professor “*é garantir um ensino de qualidade para todos*”.

De um modo geral, percebemos que os professores, quando questionados a respeito do seu papel, procuram adequar a sua resposta a um discurso pedagógico já conhecido por eles. Entendemos que aprofundar a discussão desse assunto nas ações de formação contínua é relevante para a construção da identidade desses docentes. Estar certo de qual é a sua função profissional na sociedade contribui para o desenvolvimento da autonomia docente, aspecto, inclusive, considerado pela maioria desses professores como sendo importante na avaliação de seu desempenho, como mostra a análise do quadro seguinte.

No Quadro 17, a seguir, procuramos avaliar a opinião dos professores sobre a responsabilidade de avaliar o desempenho da docência. Constatou-se que a maioria dos professores (62,5%) emitiu a opinião de que o trabalho docente deve ser avaliado por um conjunto de pessoas, quais sejam, professores, pais, alunos, especialistas e gestores. Outros

25% (18 sujeitos) afirmam que os próprios professores são os que devem avaliar o trabalho docente.

Quadro 17 – Opinião dos professores sobre a responsabilidade de avaliar o desempenho da docência.

Opiniões sobre a responsabilidade em avaliar o desempenho da docência	Frequência	%
Os pais, os alunos e os gestores	2	2,8
Professores	18	25,0
Pais e alunos	1	1,4
Gestores	2	2,8
Especialistas em educação	2	2,8
Todos: professores, pais, alunos, especialistas e gestores	45	62,5
Professores, gestores, especialistas	1	1,4
Pais, alunos e especialistas	1	1,4
Total	72	100,0

Quando questionados sobre o porquê da sua opinião, as justificativas dos quarenta e cinco professores, que apontaram ser de responsabilidade de todos avaliar o desempenho da docência, contêm várias idéias, mas em nenhuma delas deixam de requisitar o poder do docente em avaliar o seu próprio trabalho.

Alguns compreendem que um conjunto de pessoas faz parte do processo educativo e todos se beneficiam desse processo de algum modo. Segundo a fala de uma das professoras, *“o professor pode se avaliar porque está intimamente ligado ao processo de ensino, podendo se auto-avaliar. A comunidade porque colhe os frutos da docência, os gestores porque acompanham a escola com um olhar diferente de quem está na sala de aula. Já aos especialistas cabe avaliar e dar apoio ao professor”*. Conforme a manifestação de outra professora, *“o trabalho do professor interessa à comunidade, aos gestores, especialistas e ainda aos outros professores”*.

As justificativas desse grupo de professores expressaram também a expectativa de dividir a responsabilidade da avaliação da docência com outras pessoas, na intenção de construir consensos. Segundo uma das professoras, *“a equipe professores/ gestores/ especialistas/ comunidade deve participar das discussões sobre políticas públicas*

que irão nortear o trabalho educacional evidenciando objetivos/ metas que cada um cumprindo o seu papel irá contribuir com uma escola de sucesso". Outra professora manifesta essa expectativa da seguinte forma: *"o bom funcionamento da escola e, conseqüentemente, o desempenho da docência, depende de todos"*.

Ainda nesse grupo, há justificativas que parecem não confiar na avaliação feita somente por um dos atores envolvidos nos processos educativos, como manifesta a seguinte fala de uma das professoras: *"porque se uma só das instâncias avaliar o desempenho da docência, não se terá um quadro fiel nesta avaliação, pois cada um usará o seu próprio saber e não o todo"*.

Quanto ao grupo de professores que atribui a responsabilidade de avaliar o desempenho da docência aos próprios professores (dezoito professores), há um reconhecimento de que as especificidades do trabalho docente são conhecidas apenas pelo próprio professor, pois apenas ele as vivencia.

De acordo com a fala de uma das professoras desse grupo, a avaliação do desempenho da docência deve ser feita pelos próprios professores porque *"só os professores podem avaliar pedagogicamente. Outras pessoas que não são da educação olham pelo seu interesse pessoal e diretores e supervisores caem na 'política da Educação'. Só quem está presente dia-a-dia pode ter a conclusão."* Outra professora manifesta-se da seguinte forma, *"porque quem está em contato direto com o aluno e essa diversificação de valores que eles trazem para a sala de aula é o professor e somente nós podemos fazer uma avaliação concreta e real diante da situação que nós estamos vivendo. É muito fácil teorizar e avaliar a educação para quem está fora, mas a realidade, quem vivencia somos nós. Isso não significa que estamos fechados para a discussão, mas avaliar é outra coisa"*.

As opiniões dos professores, a respeito de quem deve participar do processo de avaliação do trabalho docente, revelam que a maioria deles sabe da importância social do

seu trabalho e está disposta a participar da avaliação do seu desempenho. Os professores admitem a opinião de outros membros que não os da sua categoria, mas no sentido da contribuição e da cooperação e não no sentido do controle ou da dominação sobre seu trabalho, ou seja, requerem a sua autonomia e o seu poder de decisão.

Nesse sentido, as políticas públicas de avaliação do desempenho da docência voltadas para o controle e dominação do trabalho do professor parecem não estar de acordo com as suas expectativas em relação à avaliação do seu próprio trabalho. Os professores admitem serem avaliados por outros membros, mas requisitam a sua participação nesse processo.

Assim como os professores se preocupam em não perder a autonomia nos processos de avaliação do seu desempenho profissional, também têm a expectativa de poderem decidir a respeito da planificação dos projetos de formação contínua que irão usufruir. Quando perguntados sobre a formação contínua, dão preferência à escola como ambiente propício para a sua formação e manifestam importância ao fato de que suas necessidades sejam consideradas.

Foram feitas quatro questões a respeito da formação contínua: uma a respeito dos fatores que contribuem para o êxito na formação contínua; uma segunda a propósito do local mais adequado para a formação contínua e duas outras sobre as experiências de formação contínua vivenciadas pelos docentes.

As motivações apontadas pelos professores como sendo as mais favoráveis ao êxito da formação contínua, como mostra o Quadro 18, são os estímulos salariais (item indicado por 40% dos professores) e a promoção nas carreiras docente e administrativa (item apontado por outros 35,5% dos docentes). Embora os professores se queixem dos horários oferecidos para os cursos destinados à formação contínua, apenas onze professores (17,7%)

apontaram, como sendo importantes para o êxito da formação contínua, que as ações ocorram no seu horário de trabalho.

Quadro 18 – Opinião dos professores quanto aos estímulos que contribuem para o êxito da formação contínua

Estímulos	Frequência	%
Estímulos salariais	25	40,3
Uso do tempo de trabalho para a formação	11	17,7
Promoção na carreira docente e de administração	22	35,5
Diplomas e certificados formais	3	4,8
Distribuição da carga horária do curso	1	1,6
Total	62	100,0

Obs.: as respostas em branco foram desconsideradas para calcular a porcentagem.

O Quadro 19, a seguir, mostra a preferência dos professores quanto ao local onde deve ser realizada a formação contínua.

Quadro 19: Opinião dos professores quanto à preferência do local onde deve ser realizada a formação contínua

Local	1ª opção	2ª opção	3ª opção
Escola	28 (39%)	9 (12,5%)	28 (39%)
Diretoria de Ensino	14 (19,4%)	44 (61%)	7 (9,7%)
Instituições de Ensino Superior	24 (33,3%)	10 (14 %)	30 (41,6%)
Em branco	6 (8,3 %)	9 (12,5%)	7 (9,7%)
Total de professores	72 (100%)	72 (100%)	72 (100%)

A escola é apontada, como primeira opção, por 39% dos professores; como segunda opção, 61% dos docentes preferem as Diretorias de Ensino e, como terceira opção, 41,6% dos professores indicam as Instituições de Ensino Superior, como local preferido para a formação contínua.

Quando perguntados sobre como devem ser organizados os cursos destinados à formação contínua, os professores manifestaram que esse tipo de ação formativa deve: adequar-se às suas necessidades; ser organizada por profissionais capacitados; ser

organizada em módulos; ser oferecida no horário de trabalho do professor; ser oferecida em horários e períodos adequados para o professor e ser organizada de modo a oferecer orientação e modelos de atividades para serem aplicadas em sala de aula. O Quadro 20, a seguir, mostra o número de manifestações para cada uma dessas categorias.

Quadro 20: Manifestações dos professores quanto à organização e execução dos cursos de aperfeiçoamento de professores

Os cursos de aperfeiçoamento devem ser organizados	Nº de manifestações em cada categoria	Porcentagem
1. Conforme as necessidades dos professores	18	29,5%
2. Por formadores capacitados	15	24,6%
3. No horário de trabalho do professor	09	14,8%
4. Em módulo de modo que haja a melhoria da ação do professor	08	13,1%
5. Em horários e períodos do ano adequados para o professor	07	11,4%
6. De modo a oferecer orientação e atividades para serem aplicadas em sala de aula	04	6,6%
Total de manifestações	61	100%

Obs.: Os percentuais foram calculados sobre o número de manifestações dos docentes.

A primeira categoria é constituída por dezoito manifestações cujo conteúdo refere-se à importância de os cursos destinados à formação contínua adequarem-se às necessidades dos professores e à realidade das comunidades. Uma das professoras expressa-se da seguinte forma: *“eu acho que se os conflitos são gerados (ocorrem) no contexto escolar, é dentro desse mesmo contexto que as reflexões, discussões e busca de soluções devem acontecer. Os professores precisam perceber que possuem autonomia suficiente para buscar seu próprio aperfeiçoamento profissional. A proposta de formação continuada tem de ser*

uma proposta nascida das discussões e reflexões realizadas entre os profissionais que atuam na escola, com a participação da comunidade atendida pela escola". Outra professora manifesta-se assim: os cursos *"devem ser organizados de acordo com as necessidades e a realidade de cada escola"*.

Essas falas também explicam a preferência dos professores em escolher a escola como primeira opção para a formação contínua e corroboram a importância da formação contínua em atender as especificidades de cada escola, de cada realidade e de cada comunidade escolar. Os professores têm expectativa de que as ações formativas estejam vinculadas às situações do contexto escolar específico de cada escola.

A segunda categoria possui quinze opiniões cuja ênfase está na importância de os cursos destinados à formação contínua serem planejados e ministrados por profissionais capacitados ou especialistas em determinados assuntos que conheçam a realidade das salas de aula. Conforme a opinião de uma das professoras, os cursos *"devem ser organizados por pessoas com formação adequada e visar uma formação completa e contínua dos professores"*. Para outra professora, *"os cursos devem ser realizados por profissionais especialistas em uma determinada área comum ao interesse da maioria e principalmente que este formador já tenha ministrado aulas na escola pública de ensino fundamental, propiciando ao cursista uma formação científico/teórica, mas que seja possível aplicá-la em sala de aula"*.

A terceira categoria também é constituída por nove opiniões que expressam a importância de os cursos acontecerem no horário de trabalho dos professores, principalmente para aqueles que têm acúmulo de cargo. Segundo uma das professoras, os cursos destinados à formação *"deveriam ser em horário de trabalho, como era antes, em local de fácil acesso ao professor, pois geralmente a maioria dos professores tem dupla*

jornada e ter que fazer cursos à noite ou aos sábados é realmente querer massacrar o professor, sabemos que o trabalho não rende, ou seja, o aproveitamento é mínimo”.

A quarta categoria reúne oito opiniões que consideram importante a realização de cursos destinados à formação organizados em módulos, de modo que haja uma continuidade entre os temas oferecidos. Segundo uma das professoras, os cursos destinados à formação contínua *“devem ser executados com freqüência, contando com módulos de aprofundamento/continuidade do tema. Sua organização deve contemplar um cronograma sem aligeiramentos, de modo que os professores tenham oportunidade de ter uma formação continuada de qualidade”.*

A quinta categoria reúne sete opiniões cuja ênfase está nos horários e períodos dos cursos oferecidos. Segundo uma professora, os cursos destinados à formação contínua devem ocorrer *“durante a semana e não consecutivos. No sábado é cansativo e no final do ano não é produtor”.* Para outra professora, os cursos devem acontecer *“em período que não sobrecarregue o professor. Durante o dia, preferencialmente, de manhã que é mais produtivo”.*

Por fim, a sexta categoria compila as quatro opiniões cuja ênfase está na expectativa dos professores em receberem sugestões práticas ou atividades prontas para serem aplicadas na sala de aula, como expressa uma das professoras a propósito dos cursos destinados à formação contínua que *“devem ser objetivos e que apresentem atividades práticas para serem desenvolvidas com os discentes”.*

Quando perguntados sobre os pontos positivos e negativos das ações de formação contínua vivenciadas, os professores manifestam as seguintes opiniões, organizadas nos dois próximos quadros, 21 e 22, a seguir:

Quadro 21: Opinião dos professores quanto aos pontos positivos das ações de formação contínua já vivenciadas

Pontos positivos	Nº de manifestações	Porcentagem
1. Proporcionar aquisição ou atualização de conhecimentos e metodologias	46	28,3%
2. Proporcionar a comunicabilidade entre colegas e formadores	34	20,9%
3. Promover a melhoria no trabalho docente	28	17,2%
4. Proporcionar a reflexão sobre a prática docente	22	13,5%
5. Trabalhar com conteúdos vinculados à prática pedagógica	10	6,1%
6. Ter continuidade	06	3,7%
7. Sugerir modelos de atividades para serem aplicados em sala de aula	04	2,5%
8. Propiciar auxílio financeiro	03	1,8%
9. Proporcionar algum tipo de progressão funcional	03	1,8%
10. Possuir formadores competentes	02	1,2%
11. Acontecer fora do horário de trabalho	02	1,2%
12. Atender as necessidades dos professores	01	0,6%
13. Acontecer em Instituição de Ensino Superior	01	0,6%
14. Ser oferecida na modalidade presencial e a distância (on-line)	01	0,6%
Total de manifestações	163	100%

Obs.: Os percentuais foram calculados sobre o número de manifestações dos docentes.

Os professores demonstram valorizar as ações que lhes possibilitam modificar a rotina em sua sala de aula. Estão bastante preocupados em adquirir novas formas de ensinar seja por meio de teorias pedagógicas que ainda não conhecem, seja por meio de experiências de outros professores ou das sugestões dos formadores. Quando manifestam a preocupação com a possibilidade da formação contínua proporcionar a reflexão sobre a sua prática, a ênfase está na “prática” e não na “reflexão”, como menciona uma das professoras relativamente aos pontos positivos da formação contínua: “*reflexão para a prática*”, ou seja, ela não registra reflexão da prática, mas reflexão *para* a prática, isto é, pensar um modo novo para praticar a docência e não pensar a prática docente de um modo diferente.

Quadro 22: Opinião dos professores quanto aos pontos negativos das ações de formação contínua já vivenciadas

Pontos positivos	Nº de manifestações	Porcentagem
1. Ocorrer em horários inadequados	29	23,8%
2. Sobrecarregar os professores com atividades ou com carga horária excessiva	23	18,8%
3. Trabalhar conteúdos sem vínculo com a prática	14	11,5%
4. Não ser contínua e ser aligeirada	12	9,8%
5. Possuir formadores inadequados	11	9%
6. Não ser destinada a todos os professores ou não atender a todos os professores	09	7,4%
7. Ser mal organizada	07	5,7%
8. Não repercutir na progressão funcional	04	3,3%
9. Não consultar os professores sobre as suas necessidades	03	2,5%
10. Ocorrer em local inadequado ou por causa da distância ou por causa da falta de familiaridade com a realidade das escolas	03	2,5%
11. Valorizar somente a certificação	03	2,5%
12. Não motivar a comunicabilidade entre os docentes	02	1,6%
13. Não oferecer auxílio financeiro	02	1,6%
Total das manifestações	122	100%

Obs.: Os percentuais foram calculados sobre o número de manifestações dos docentes.

Os pontos negativos relacionados pelos professores revelam a sua dificuldade em participar de ações formativas realizadas fora de sua jornada de trabalho. Essas ações tornam-se desgastantes por estarem distanciadas do trabalho docente.

Segundo uma das professoras, “*os horários inflexíveis e cansativos*” constituem um ponto negativo; para outra professora, são as “*muitas tarefas a serem desenvolvidas em casa*”; outra professora revela a sua preocupação com o descompasso entre a formação contínua e sua atuação em sala de aula: “*geralmente os professores não são consultados sobre as suas reais dificuldades em sala de aula*”.

5. Necessidades formativas dos professores pesquisados quanto aos conteúdos disciplinares

Para levantar as necessidades formativas dos professores em relação aos conteúdos das disciplinas de Matemática, Português, Geografia, Ciências e História foram apresentadas quatro perguntas aos professores participantes desta pesquisa, dentre as quais uma era aberta e outras três fechadas.

Na questão aberta, solicitamos aos professores que, tendo em vista os conteúdos disciplinares, opinassem a respeito dos conteúdos que julgavam ser mais importantes a serem trabalhados nos programas de formação contínua em primeiro, segundo e terceiro lugar. A partir desses dados elaboramos um quadro-síntese geral e outros cinco quadros específicos para cada uma das disciplinas, conforme manifestação dos docentes. Ainda a partir das respostas para essa questão, foi elaborado um sexto quadro cujas solicitações dos professores são relativas a outros conhecimentos.

Nas três questões fechadas, apresentamos um conjunto de conteúdos para cada disciplina⁶⁴, de modo que os professores pudessem assinalar, segundo a sua opinião, o grau de frequência com que trabalham os conteúdos, o grau de importância dos conteúdos para a formação do aluno e o grau de dificuldade do professor ao desenvolverem os conteúdos em sala de aula. Nesse sentido, os quadros-síntese, elaborados a partir desses dados, mostram a comparação das opiniões dos professores sobre os conteúdos de cada disciplina em relação à frequência, à importância e à dificuldade dos conteúdos apresentados.

Na nossa análise procuramos comparar os dados levantados nessas quatro questões apresentadas aos professores, a fim de chegar a uma conclusão sobre as necessidades formativas em relação aos conteúdos disciplinares, apontadas pelos docentes. Desse modo, os resultados obtidos serão apresentados a seguir, primeiro, de modo geral, baseando-nos nos

⁶⁴ Os conteúdos listados foram recolhidos a partir das *Propostas Curriculares do Ciclo I do Ensino Fundamental*, elaboradas pela SEE/CENP, no ano de 1986.

resultados gerais coletados a partir da questão aberta; e, depois, por cada componente disciplinar.

5.1. Panorama geral de indicações dos professores quanto aos conteúdos das disciplinas

Os conteúdos mais indicados pelos professores na questão aberta, como sendo os mais importantes para serem trabalhados nos cursos destinados à formação contínua de professores, são os relacionados às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, como mostra o Quadro 23 a seguir:

Quadro 23: Freqüência de conteúdos das disciplinas apontados pelos professores como necessidades formativas

Disciplina	Freqüência
Matemática	59
Português	57
Geografia	19
Ciências	19
História	13
Conteúdos didáticos	16

A importância dada aos conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa talvez decorra do fato de que as avaliações externas, como SARESP e SAEB, enfoquem os assuntos dessas disciplinas nos seus sistemas avaliativos. A freqüência menor de solicitações, portanto, quanto aos conteúdos de Geografia, Ciências e História não revelam que os professores não tenham necessidades formativas em relação a esses conteúdos, mas que dão mais importância aos assuntos da Matemática e da Língua Portuguesa, seguindo a tendência do sistema educacional.

Verificamos que, com freqüência, os professores apontaram somente as áreas, ou seja, as disciplinas, sem, contudo, especificar um conteúdo ou os conteúdos dessas disciplinas, tornando a sua resposta bastante genérica e vaga. Isso pode demonstrar uma

certa insegurança dos docentes em nomear os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir, analisamos as respostas dos professores para cada componente disciplinar.

5.2. Matemática

O Quadro 24 sintetiza o resultado da questão aberta quanto aos conteúdos indicados referentes à Matemática.

Quadro 24: Frequência dos conteúdos de Matemática apontados pelos professores como necessidades formativas

Componente disciplinar	1ª opção	2ª opção	3ª opção	Total
Matemática	Operações – 1	Operações matemáticas com problemas para serem resolvidos (valor posicional) – 8	Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação) – 6	15
	Geometria – 7	Geometria – 3	Geometria – 4	14
	-	Conteúdos de Matemática - 9	Matemática - 1	10
	Técnicas para ensinar Matemática – 3	Situações-problema – 6	-	9
	Medidas – 2	Medidas – 2	Medidas – 1	5
	Números decimais e fracionais – 4	-	Frações - 1	5
	-	-	Perímetro - 1	1
	TOTAL			59

Os assuntos relativos à Matemática foram os mais solicitados pelos professores para serem trabalhados nos cursos destinados à formação contínua.

Os conteúdos sobre *operações* e *geometria* foram os mais indicados (quinze solicitações para o primeiro e quatorze para o segundo). As solicitações genéricas, ou seja, sem especificações de conteúdos matemáticos, somam dez. As indicações a respeito de

técnicas de ensino para esse componente totalizam nove, o que demonstra uma ansiedade dos professores em obter práticas pré-elaboradas ou *receitas* ou *modelos* de atividades para ensinar os assuntos relativos a essa disciplina. Os conteúdos sobre *medidas e números decimais e fracionais* receberam cinco solicitações cada e, por fim, *perímetro* foi o conteúdo matemático menos indicado pelos professores, apenas uma única vez.

O Quadro 25, a seguir, mostra os graus de frequência, importância e dificuldade, atribuídos pelos professores aos conteúdos matemáticos.

Quadro 25 - Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de Matemática: frequência com que são trabalhados, grau de importância atribuído aos conteúdos para a formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.

Conteúdo	Frequência com que trabalha em %				Grau de importância atribuída em %				Grau de dificuldade Atribuída em %			
	Sempre	Às vezes	Nunca	Total	Importante	Relativamente importante	Não é importante	Total	Fácil	Regular	Difícil	Total
1. Números (simbolização, classificação, seqüência, n° natural, n° racional e n° decimal).	94,2	5,8	-	100	97,2	2,8	-	100	87,1	12,9	-	100
2. Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação).	97,2	2,8	-	100	98,6	1,4	-	100	83,1	15,5	1,4	100
3. Medidas (noções de grandeza, de seriação, de distância, de perímetro e de tempo; unidades de capacidade e de massa; conceito de área)	67,1	32,9	-	100	77,8	22,2	-	100	57,1	38,6	4,3	100
4. Geometria (conceito; percepção e distinção de formas; noções de ângulo, de vértice, de arestas e de faces; noções de curvas e segmentos de retas; classificação de figuras geométricas; superfície; planificação de sólidos geométricos).	69,4	25,0	5,6	100	77,8	22,2	-	100	47,9	47,9	4,2	100

Analisando o Quadro 25, verificamos que, de um modo geral, os índices resultantes a respeito do grau de frequência com que são trabalhados os conteúdos acompanham os índices sobre o grau de importância e sobre o grau de dificuldade em trabalhar esses mesmos conteúdos. Segundo a maioria dos professores, 83,1%, o conteúdo sobre *operações* é mais *fácil* de ser trabalhado do que os conteúdos sobre *medidas* e *geometria*, que são apontados como *fáceis* por 57,1% e 47,9% dos professores, respectivamente.

No entanto, ao compararmos o Quadro 25 ao Quadro 24, verificamos que o conteúdo sobre *operações*, apesar de ser o mais solicitado, manifestado quinze vezes pelos professores (Quadro 24), é o que menos foi indicado pelos professores como *regular* ou *difícil* de se trabalhar em sala de aula, pois apenas 16,9% dos docentes fizeram essa indicação, como mostra o Quadro 25. Verificamos um alto grau de importância e de frequência apontado pelos professores, no Quadro 25, ao conteúdo sobre *operações*, cujos índices são de 98,6% e 97,2%, respectivamente. Notamos também que esse conteúdo é apontado como sendo mais fácil de trabalhar do que o sobre *medidas*, por exemplo, cujo número de solicitações, cinco (Quadro 24), é bem menor do que aquele concedido ao conteúdo sobre *operações*, embora seja indicado por 42,9% dos professores como sendo um assunto *regular* e *difícil* de se trabalhar em sala de aula, como demonstra o Quadro 25. Os professores, então, contraditoriamente, expressam um maior número de solicitações para o conteúdo sobre *operações*, embora expressem ter menos dificuldade com este conteúdo do que com o sobre *medidas*.

Acreditamos que essa disparidade entre os resultados ocorra porque os professores atribuem uma maior importância ao conteúdo sobre *operações* do que ao sobre *medidas* e, por isso, expressaram uma maior preocupação com os assuntos relativos a *operações*, embora demonstrem ter mais dificuldade com os conteúdos relativos a *medidas*.

A partir disso, compreendemos que os professores designam as suas necessidades formativas referentes aos conteúdos escolares não somente devido as suas dificuldades em trabalhá-los em sala de aula, mas também por causa da importância atribuída a esses conteúdos pelos próprios professores e pelo sistema educacional. O grau de importância, portanto, atribuído aos conteúdos direciona a manifestação dos professores quanto as suas necessidades formativas.

Quanto à *geometria*, diferentemente do que ocorre com *medidas*, o alto número de solicitações feitas acompanha o alto índice atribuído ao grau de dificuldade. A *geometria* possui quatorze registros de solicitação (Quadro 24) e é apontada por 52,1% dos professores como um conteúdo menos *fácil* de ser trabalhado. Também é o único conteúdo que não é trabalhado por 5,6% dos professores, como demonstra o Quadro 25.

Em síntese, as necessidades formativas referentes aos conteúdos da Matemática, apontadas pelos professores, são os relacionados à *geometria*, *medidas* e *operações*, sendo os aspectos associados à prática do ensino desses conteúdos uma preocupação bastante freqüente dos professores questionados.

5.3. Português

Os conteúdos relativos a Português formam o segundo grupo mais solicitado pelos professores, com cinquenta e sete solicitações no total. O quadro a seguir (Quadro 26) apresenta os conteúdos mais freqüentes relativos a esse componente curricular:

Quadro 26: Frequência dos conteúdos de Língua Portuguesa apontados pelos professores como necessidades formativas

Componente Curricular	1ª opção	2ª opção	3ª opção	Total
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa - 9	Português 1	-	10
	Recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem: aspecto estrutural da língua; aspectos discursivos; produção de texto a partir do interdiscurso; compreensão da micro e da macro estrutura textual – 5	Recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem: aspecto estrutural da língua; aspectos discursivos; produção de texto a partir do interdiscurso; compreensão da micro e da macro estrutura textual – 4	Recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem: aspecto estrutural da língua; aspectos discursivos; produção de texto a partir do interdiscurso; compreensão da micro e da macro estrutura textual – 1	10
	Aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita - 6	Aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema da língua escrita-1	-	7
	Expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da língua – 3	Expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem – 4	-	7
	Reflexões sobre a língua/Aspectos lingüísticos, gramática, ortografia – 4	-	Reflexão sobre a língua: construção de conceitos, nomenclaturas e classificação sobre os aspectos da língua – 3	7
	Alfabetização através de textos – 3	Alfabetizar, utilizando textos (mostrar mais possibilidades de atividades) – 2	-	5
	Leitura e produção dos mais diversos gêneros textuais – 3	Gêneros orais e escritos – 1	-	4
	As diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas – 2	-	As diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas – 2	4
	-	Correção de produção escrita – 1	Questões referentes a produção de texto – 1	2
	Variações lingüísticas e sua adequação a situação de uso das práticas discursivas – 1	-	-	1
	TOTAL			

Conforme o Quadro 26, os professores referiram-se ao componente de Português de modo genérico dez vezes. Também atribuem o mesmo número de solicitações aos assuntos referentes a *recursos expressivos de reconstrução da linguagem*. Sete solicitações foram feitas aos assuntos referentes a cada um dos seguintes conteúdos: *aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema da língua escrita; expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem e reflexões sobre a língua*. As solicitações a propósito dos assuntos relativos à *alfabetização com a utilização de textos* somam cinco. Os assuntos relativos às *diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas* receberam quatro solicitações assim como aqueles relacionados aos *gêneros textuais orais e escritos (leitura e produção)*. Os assuntos relativos à *produção e correção de textos* receberam duas solicitações e apenas uma solicitação foi feita aos conteúdos referentes às *variações lingüísticas e a sua adequação à situação de uso das práticas discursivas*.

O alto número de indicações para Língua Portuguesa supõe uma preocupação do professor alfabetizador quanto ao auxílio do conhecimento dos aspectos da língua à prática da alfabetização. Nesse sentido, os professores, ao solicitarem os conteúdos desse componente curricular, dão importância à relação da aprendizagem dos aspectos formais da língua com a alfabetização, que é própria dessa etapa da escolarização e tarefa que especifica a função do professor de ciclo I do Ensino Fundamental. A alfabetização, portanto, é uma preocupação básica desses professores. No entanto, não é a única, pois houve manifestações a respeito de como ensinar os demais conteúdos disciplinares sem, contudo, perder o foco na alfabetização.

O quadro seguinte, Quadro 27, demonstra os graus de frequência, importância e dificuldade, atribuídos pelos professores aos conteúdos de Português.

Quadro 27 - Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de Português: frequência com que são trabalhados, grau de importância atribuído aos conteúdos para formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.

Conteúdo	Frequência com que trabalha em %				Grau de importância atribuída em %				Grau de dificuldade Atribuída em %			
	Sempre	Às vezes	Nunca	Total	Importante	Relativamente importante	Não é importante	Total	Fácil	Regular	Difícil	Total
1. Gêneros orais e escritos: compreender as especificações dos gêneros: conteúdo temático, estilo e construção composicional (leitura e produção dos mais diversos gêneros textuais).	98,6	1,4	-	100	98,6	1,4	-	100	71,8	23,9	4,2	100
2. Expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem.	97,1	2,9	-	100	94,4	5,6	-	100	77,1	20,0	2,9	100
3. Aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita e suas convenções sonoras e gráficas.	97,1	2,9	-	100	97,2	2,8	-	100	65,7	28,6	5,7	100
4. As diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas (fonemas, morfemas, sintagmas, período, frase e texto).	57,1	35,7	7,1	100	68,1	30,6	1,4	100	37,1	51,4	11,4	100
5. Variações lingüísticas e sua adequação à situação de uso das práticas discursivas.	71,6	26,9	1,5	100	80,6	19,4	-	100	60,6	31,8	7,6	100
6. Determinação do tema por meio de recursos expressivos (manejo dos recursos da linguagem para o desenvolvimento da compreensão leitora e escritora).	90,0	8,6	1,4	100	85,9	14,1	-	100	59,2	39,4	1,4	100
7. Recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem: aspecto estrutural da língua (formulação, reformulação e correção); aspectos discursivos; produção de texto a partir do interdiscurso; compreensão da micro e da macro-estrutura textual (fazer conexões internas entre os enunciados).	72,9	24,3	2,9	100	84,7	15,3	-	100	43,7	46,5	9,9	100
8. Reflexão sobre a língua: construção de conceitos, nomenclaturas e classificação sobre aspectos da língua.	52,2	44,9	2,9	100	76,1	22,5	1,4	100	38,0	43,7	18,3	100

Quando somamos os resultados das colunas *regular* e *difícil* do grau de dificuldade dos conteúdos, calculamos o índice de professores que têm alguma dificuldade de trabalhar os conteúdos na sala de aula. Nesse sentido, a fim de organizar a análise dos dados do Quadro 27 em dois momentos, agregamos os conteúdos em dois grupos. Em um primeiro momento, então, analisamos os índices de professores para os quais a soma dos dados numéricos das colunas *regular* e *difícil* dos conteúdos é superior a 50% e, num segundo momento, analisamos aqueles para os quais a soma é inferior a 50%.

Dessa forma, no Quadro 27, quando se somam os graus de dificuldade *regular* e *difícil*, obtemos três conteúdos, indicados por um índice superior a 50% de professores, quais sejam: o conteúdo sobre *as diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas*, cujo percentual é de 62,8%; o conteúdo sobre *reflexão sobre a língua: construção de conceitos, nomenclaturas e classificação sobre aspectos da língua*, cujo percentual é de 62%; e o conteúdo sobre *recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem* para o qual o índice de apontamentos é de 56,4%.

Verificamos que, para a disciplina de Português, assim como ocorre com a de Matemática, os professores consideram a importância atribuída aos conteúdos como influente na indicação de necessidades formativas relativas aos conteúdos desse componente curricular. É possível constatar isso devido à contradição de dados apresentados nos Quadros 26 e 27. Nesse sentido, comparamos os resultados entre si dos três conteúdos, citados acima, como menos fáceis pelos professores (Quadro 27) e esses resultados ao número de solicitações feitas pelos professores a respeito desses mesmos conteúdos (apresentadas no Quadro 26).

Desse modo, embora o conteúdo sobre *as diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas* seja aquele que possui maior percentual quanto à dificuldade, recebeu apenas quatro indicações dos professores (Quadro

26). Essa contradição pode ser explicada se observarmos o Quadro 25, nas colunas referentes à importância atribuída aos conteúdos e à frequência com que são trabalhados. Observando essas colunas, constatamos que tal conteúdo é o que menos têm importância para os professores, pois somente 68,1% indicam-no como importante. Observamos também que é trabalhado *sempre* por um pouco mais da metade dos professores (somente 57,1%). Então, apesar de ser apontado como o conteúdo considerado menos fácil dentre os demais, foi pouco solicitado pelos professores, pois os docentes parecem atribuir menos importância a este conteúdo do que aos demais.

Quando comparamos esses resultados acima aos índices dos assuntos relativos à *reflexão sobre a língua: construção de conceitos, nomenclaturas e classificação sobre aspectos da língua*, cujo índice de dificuldade é semelhante ao do conteúdo anterior, mas cujo número de solicitações é maior (sete, como mostra o Quadro 26), notamos que esse conteúdo é considerado importante por um número também maior de professores (76,1%) em relação ao conteúdo anteriormente analisado. Ou seja, apesar de ser também considerado pelos professores um conteúdo menos fácil de ser trabalhado, assim como o anteriormente analisado, é mais solicitado por causa da importância atribuída a ele.⁶⁰

Quanto ao conteúdo sobre *recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem*, notamos que recebeu um número maior de solicitações (dez, como mostra o Quadro 26) em relação aos dois últimos conteúdos analisados, embora tenha sido apontado como sendo um conteúdo menos fácil de ser trabalhado por um percentual menor de professores (56,4%, como já mencionado). No entanto, o índice de professores que o considera importante (84,7%) e que trabalha *sempre* com esse conteúdo é maior do que o

⁶⁰ É importante ressaltar que o conteúdo *reflexão sobre a língua: construção de conceitos, nomenclaturas e classificação sobre aspectos da língua* é considerado *difícil* por um índice ligeiramente maior de professores, 18,3%, em comparação ao índice de professores que considera o conteúdo *as diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas* como sendo *difícil*, cujo percentual é de 11,4%. Essa diferença quanto ao grau de dificuldade entre os dois conteúdos pode também influenciar nos resultados das solicitações manifestadas pelos professores.

percentual de professores dos dois conteúdos analisados anteriormente. O conteúdo *recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem*, então, recebeu mais solicitações do que os outros dois, cujo grau de dificuldade *regular* e *difícil* somam um percentual acima de 50%, por ser considerado mais importante dentre esses três conteúdos e não por ser o menos fácil de ser trabalhado em sala de aula, como é de se esperar a respeito das manifestações dos professores.

No grupo de conteúdos cuja soma das porcentagens de professores dos graus de dificuldade *regular* e *difícil* é inferior a 50% (Quadro 27), temos os seguintes assuntos: *determinação do tema por meio de recursos expressivos*, com 40,8% de professores; *variações lingüísticas e sua adequação de uso das práticas*, com 39,4% de professores; *aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita e suas convenções sonoras e gráficas*, com 34,3% dos professores; *gêneros orais e escritos*, com 28,1% dos professores e, por fim, *expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem*, com 22,9% dos professores.

O mesmo efeito observado no primeiro grupo de conteúdos analisado ocorre neste grupo, no qual a contradição de resultados é também presente quando comparamos os dados referentes a esses conteúdos nos quadros 26 e 27. O único conteúdo desse grupo que não apresenta uma contradição entre seus resultados é o sobre *gêneros orais e escritos* cujos resultados apresentados no Quadro 26 acompanham os demonstrados no Quadro 27.

Por um lado, apesar de cerca de 40% de professores terem manifestado ter dificuldades em ensinar os dois primeiros conteúdos citados acima (*determinação do tema por meio de recursos expressivos* e *variações lingüísticas e sua adequação de uso das práticas*), o primeiro conteúdo não recebeu nenhuma solicitação dos professores e o segundo, apenas uma, como mostra o Quadro 26. Por outro lado, apesar de os conteúdos *aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita e suas*

convenções sonoras e gráficas e expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem possuir um índice menor de 40% de professores com dificuldades em ensiná-los (Quadro 27), são solicitados pelos professores sete vezes cada um (Quadro 26).

Entendemos que essa contradição entre os resultados significa que os professores quando perguntados sobre suas necessidades formativas a respeito dos conteúdos disciplinares consideram não somente a dificuldade que possuem em trabalhar os assuntos em sala de aula, mas também a importância atribuída a eles ou pelo sistema educacional ou por eles próprios devido a preferências individuais.

Observando a coluna de frequência com que são trabalhados os conteúdos e a coluna de importância atribuída a esses assuntos pelos professores, no Quadro 27, verificamos que aos conteúdos de *determinação do tema por meio de recursos expressivos* e de *variações lingüísticas e sua adequação de uso das práticas* são atribuídos menor importância (85,9% e 80,6% de professores, respectivamente) quando comparamos seus resultados com os dos assuntos relativos à *aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita e suas convenções sonoras e gráficas* e referentes à *expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem*, cujos percentuais de professores que atribuem importância a tais conteúdos é de 97,2% e 94,4%, respectivamente. Os primeiros conteúdos são também trabalhados por um percentual de professores menor (90% e 71,6%, respectivamente) do que aquele referente aos conteúdos de *aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita e suas convenções sonoras e gráficas* e referentes a *expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem* e cujo percentual de professores que trabalham sempre com esses conteúdos é de 97,1%. Para esse grupo de conteúdos, então, verificamos

também que a importância atribuída a esses assuntos influencia na manifestação de necessidades formativas dos professores.

Essa análise comparativa permitiu-nos demonstrar que, como ocorreu com a disciplina de Matemática, também para a disciplina de Português, a importância atribuída aos conteúdos influencia na escolha das necessidades formativas expressas pelos professores, em relação aos componentes disciplinares.

A contradição na manifestação das necessidades quanto aos conteúdos disciplinares também é presente quando comparamos os resultados referentes aos conteúdos de Português, demonstrados pelo Quadro 27, com os da Matemática, apresentados no Quadro 25. Notamos que os professores apontam os primeiros como sendo conteúdos mais difíceis de serem trabalhados do que os segundos. No entanto, por meio do Quadro 26, verificamos que há mais solicitações para os conteúdos da Matemática, cinquenta e nove solicitações, do que para os assuntos do Português, que recebeu cinquenta e sete solicitações.

Esses dados contraditórios, constatados nas manifestações dos professores, a respeito dos conteúdos tanto de Português quanto de Matemática, refletem o conflito entre as necessidades impostas pelo sistema educacional e as necessidades pessoais ou profissionais dos docentes questionados. Compreendemos que a superação desse conflito repercute positivamente na atuação dos professores em sala de aula e no seu desenvolvimento profissional, uma vez que esclarece a função dos conteúdos na perspectiva das necessidades do sistema e na perspectiva das necessidades dos alunos, impondo a necessidade de uma atitude reflexiva frente a esse assunto. Tal conflito, então, só pode ser superado por meio do ajuste entre as necessidades dos professores, as necessidades dos alunos e as necessidades do sistema. Para oportunizar esse ajuste, são necessárias duas ações importantes: a conscientização dos professores a respeito das intenções políticas envolvidas nos objetivos dos programas educacionais e o fomento ao diálogo entre os vários atores presentes nos processos

educacionais. Para tanto, é fundamental uma maior participação dos professores na elaboração dos objetivos educacionais, seja no âmbito da macroestrutura educacional (conselhos de educação) seja no da microestrutura (escolas e salas de aula). Nesse sentido, as ações de formação em serviço, quando direcionadas para a superação do conflito entre as necessidades do sistema e dos indivíduos, proporcionam o desenvolvimento de uma atitude reflexiva frente aos conteúdos disciplinares a serem selecionados para a composição dos currículos.

Em síntese, as necessidades formativas referentes aos conteúdos de Português, apontadas pelos professores, são as relacionadas às *diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas*; à *reflexão sobre a língua: construção de conceitos, nomenclaturas e classificação sobre aspectos da língua*; aos *recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem*; à *aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita e suas convenções sonoras e gráficas*; e à *expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem*. As questões referentes à alfabetização também é uma preocupação constante dos professores.

5.4. Geografia

Os conteúdos relativos à Geografia, juntamente com Ciências, formam o terceiro grupo mais solicitado pelos professores, com dezenove solicitações cada um. O quadro a seguir (Quadro 28) apresenta os conteúdos relativos à Geografia julgados pelos professores como sendo os mais importantes para serem trabalhados na formação contínua:

Quadro 28: Frequência dos conteúdos de Geografia apontados pelos professores como necessidades formativas

Componente curricular	1ª opção - frequência	2ª opção - frequência	3ª opção - frequência	Total
Geografia	-	Conteúdos de Geografia – 1	Geografia – 7	8
	Localização – 1	Localização - 1	Localização – 1	3
	-	Exploração do espaço - 1	Exploração do espaço – 2	3
	-	Aspectos físicos e hidrografia – 1	Aspectos físicos – 1	2
	Questões atuais (sociais, econômicas e políticas) – 1	-	-	1
	-	Relação espaço urbano e espaço rural - 1	-	1
	-	-	Relação trabalho campo/cidade - 1	1
	TOTAL			

Conforme o Quadro 28, oito solicitações foram feitas para o conteúdo de Geografia de modo geral, sem especificações dos assuntos. Os conteúdos *localização* e *exploração de espaço* receberam três referências cada; o conteúdo sobre *aspectos físicos e hidrografia* foi indicado duas vezes e *questões atuais (sociais, econômicas e políticas)*, *relação espaço urbano e espaço rural* e *relação trabalho campo/cidade* foram solicitados uma única vez pelos professores.

O menor número de indicações para os conteúdos relativos à Geografia parece refletir a menor importância dada aos assuntos para essa disciplina, comparando-se com as disciplinas de Português e Matemática. Dessa forma, os professores atribuem menos importância aos assuntos referentes à disciplina de Geografia e os trabalham com menos frequência do que os outros das duas outras disciplinas anteriormente analisadas. O Quadro

29, a seguir, mostra os graus de frequência, importância e dificuldade, atribuídos pelos professores aos conteúdos de Geografia.

Quadro 29– Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de Geografia: frequência com que são trabalhados, grau de importância dos conteúdos para formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.

Conteúdo	Frequência com que trabalha em %				Grau de importância atribuída em %				Grau de dificuldade Atribuída em %			
	Sempre	Às vezes	Nunca	Total	Importante	Relativamente importante	Não é importante	Total	Fácil	Regular	Difícil	Total
1. Diferenças sociais e econômicas.	76,1	23,9	-	100	93,1	5,6	1,4	100	80,0	20,0	-	100
2. Localização.	81,7	18,3	-	100	85,9	14,1	-	100	67,6	29,6	2,8	100
3. Exploração do espaço.	81,9	16,7	1,4	100	81,4	18,6	-	100	60,6	38,0	1,4	100
4. Aspectos físicos (clima, vegetação, relevo, solo e hidrografia).	56,9	41,7	1,4	100	62,0	38,0	-	100	53,5	45,1	1,4	100
5. Relação entre espaço urbano e espaço rural.	69,4	29,2	1,4	100	76,1	23,9	-	100	85,9	14,1	-	100
6. As relações de trabalho no campo e na cidade ao longo do tempo.	67,6	31,0	1,4	100	79,2	20,8	-	100	81,4	15,7	2,9	100

Para os conteúdos de Geografia, os resultados demonstram uma lógica diferente da ocorrida com os conteúdos de Matemática e de Português, pois os conteúdos mais solicitados pelos professores são também aqueles apontados por eles como sendo os menos fáceis. Analisando os Quadros 28 e 29, verificamos que os conteúdos que receberam maior número de indicações pelos professores, *localização*, *exploração de espaço* e *aspectos físicos*, são também os considerados menos fáceis por uma porcentagem maior de professores do que os demais, cujo número de solicitações é apenas uma solicitação ou nenhuma. Respectivamente, 32,4%, 39,4% e 46,5% dos professores não consideram esses conteúdos citados acima fáceis de serem trabalhados em sala de aula.

Em síntese, as necessidades formativas referentes aos conteúdos de Geografia, apontadas pelos professores, são as relacionadas aos assuntos sobre *localização*, *exploração de espaço* e *aspectos físicos (clima, vegetação, relevo, solo e hidrografia)*.

5.5. Ciências

Os conteúdos relativos à Ciências, conforme já dissemos, formam o terceiro grupo mais solicitado pelos professores, com dezenove solicitações, juntamente com os conteúdos da Geografia. O quadro a seguir (Quadro 30) apresenta os conteúdos mais frequentes relativos a Ciências, quais sejam: a disciplina Ciências, com seis indicações; *corpo humano e sexualidade*, com cinco solicitações; *energia*, com quatro; *relação entre Homem e Natureza*, com três solicitações e, por fim, *origem e formação do universo* é solicitado uma única vez pelos professores.

Quadro 30: Frequência dos conteúdos de Ciências apontados pelos professores como necessidades formativas

Componente curricular	1ª opção	2ª opção	3ª opção	Total
Ciências	-	-	Ciências/ Conteúdos e metodologias para trabalhar Ciências – 6	6
	-	-	Corpo humano – sexualidade – 5	5
	Transformação da energia solar em energia química – 1	Energia - 2	Energia - 1	4
	-	-	Relação entre homem e natureza – 3	3
	-	-	Origem e formação do universo – 1	1
	TOTAL			19

O quadro seguinte, Quadro 31, demonstra os graus de frequência, importância e dificuldade, atribuídos pelos professores aos conteúdos de Ciências.

Quadro 31 - Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de Ciências: frequência com que são trabalhados, grau de importância dos conteúdos para formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.

Conteúdo	Frequência com que trabalha em %				Grau de importância atribuída em %				Grau de dificuldade Atribuída em %			
	Sempre	Às vezes	Nunca	Total	Importante	Relativamente importante	Não é importante	Total	Fácil	Regular	Difícil	Total
1. Características dos seres vivos em relação ao seu habitat.	85,9	14,1	-	100	90,1	9,9	-	100	94,3	4,3	1,4	100
2. Características físico-químicas do solo, da água e do ar.	58,6	32,9	8,6	100	71,0	27,5	1,4	100	65,7	31,4	2,9	100
3. Energia: origem, tipos, transformações e usos da energia pelos seres vivos (transformação da energia solar em energia química: fotossíntese; uso da energia nas reações químicas dos seres vivos: respiração, excreção e digestão; transferência de energia entre os seres vivos e entre o ambiente: cadeia alimentar).	52,1	46,5	1,4	100	83,3	16,7	-	100	55,9	38,2	5,9	100
4. Origem e formação do universo (formação e constituição química da Terra; magnetismo).	38,6	51,4	10,0	100	52,8	47,2	-	100	34,3	51,4	14,3	100
5. Atração entre corpos celestes (estações do ano; fases da Lua, duração do dia e da noite; nascente/poente)	58,0	39,1	2,9	100	72,2	27,8	-	100	60,9	33,3	5,8	100
6. Reação entre Homem e Natureza (predação; extrativismo; degradação; preservação; extinção; transformação ambiental pela ação do Homem).	84,5	15,5	-	100	93,1	6,9	-	100	81,4	17,1	1,4	100
7. Corpo humano (aspectos relacionados ao funcionamento do corpo humano, à qualidade de vida e à sexualidade).	74,6	21,1	4,2	100	93,0	7,0	-	100	80,9	11,8	7,4	100

Verificamos que também na disciplina de Ciências, de modo análogo às disciplinas de Matemática e de Português, os professores parecem se influenciar pela importância atribuída aos conteúdos e pela frequência com que estes são trabalhados e não apenas pelo grau de dificuldade atribuído a esses assuntos para manifestarem as suas necessidades quanto aos conteúdos disciplinares.

Por meio do Quadro 31, observamos que os conteúdos indicados como menos fáceis pelos professores são: *origem e formação do universo*, 65,7% dos professores consideram-no *regular e difícil*; *energia*, considerado por 44,1% dos professores como sendo *regular e difícil* de ser trabalhado; e *atração entre corpos celestes*, indicado como sendo menos fácil de ser trabalhado por 39,1% dos professores. No entanto, como mostra o Quadro 30, o primeiro desses conteúdos recebeu somente uma solicitação; o segundo, quatro, e o terceiro, nenhuma. Se compararmos esse resultado com o do conteúdo *corpo humano*, notamos que este, embora tenha sido solicitado mais vezes (cinco), é indicado pelos professores como mais fácil de ser trabalhado do que os outros acima citados, pois 19,2% dos professores, percentual menor do que o dos outros apontados, consideram-no *regular e difícil* de ser ensinado.

Essa contradição pode ser explicada quando atentamos para as colunas do *grau de importância* e do *grau de frequência* com que esses conteúdos são trabalhados. *Corpo humano* é apontado por 93% dos professores como sendo um conteúdo importante, um dos mais importantes dentre os outros, e é também trabalhado *sempre* por 74,6 % dos professores. Em comparação com os índices dos conteúdos *origem e formação do universo*; *energia* e *atração entre corpos celestes*, que são considerados importantes por, respectivamente, 52,8%, 83,3% e 72,2% dos professores, o conteúdo *corpo humano* é mais valorizado pelos professores do que esses três últimos. O conteúdo sobre o *corpo humano* também é trabalhado *sempre* por um número maior de professores, 74,6%, do que os outros três, que são

trabalhados *sempre* por 38,6% dos professores; 52,1% e 58% dos professores, respectivamente.

Portanto, também para manifestar suas necessidades formativas em relação aos conteúdos de Ciências, os professores influenciam-se pelo grau de importância que atribuem a esses conteúdos e pela frequência com que trabalham esses conteúdos em sala de aula.

Essa análise leva-nos a supor que os professores expressam as suas preferências e não somente as suas necessidades relativas aos conteúdos disciplinares. Isso é corroborado com a análise dos índices atribuídos ao conteúdo *características físico-químicas do solo, da água e do ar* que, apesar de ser considerado menos fácil por 34,3% dos professores e ser trabalhado *sempre* por um pouco mais do que a metade dos professores (58,6%), não recebeu nenhuma solicitação. Quando analisamos os dados desse conteúdo, esperamos que os professores solicitem necessidades referentes a ele, mas isso não aconteceu, talvez porque prefiram outros conteúdos a esse, uma vez que a frequência com que é trabalhado é pequena em relação àquele que recebeu mais solicitações.

Os resultados a respeito dos assuntos relativos à *relação entre homem e natureza* também apresentam certa contradição, pois, embora tenha recebido três solicitações, mais do que o conteúdo anteriormente citado, por exemplo, é manifestado por apenas 18,5% dos professores como *regular e difícil* de ser trabalhado em sala de aula, índice menor de professores do que o do conteúdo anterior. No entanto, quando observamos o grau de importância e frequência com que é trabalhado em sala de aula, notamos que esse conteúdo é considerado importante e é trabalhado *sempre* por grande parte dos professores, 91,1% e 84,5%, respectivamente. Então, para o conteúdo referente à *relação entre homem e natureza* os professores também estão se baseando nos critérios atribuídos à importância e frequência

com que trabalham esse conteúdo em sala de aula, para manifestarem suas necessidades relativas a ele.

Em síntese, as necessidades formativas referentes aos conteúdos de Ciências, apontadas pelos professores, são as relacionadas aos conteúdos: *corpo humano, origem e formação do universo, energia, atração entre corpos celestes e características físico-químicas do solo, da água e do ar.*

5.6. História

Os conteúdos relativos à História formam o grupo menos solicitado pelos professores dentre todos os outros componentes curriculares, com somente treze solicitações. O quadro a seguir (Quadro 32) apresenta os conteúdos solicitados pelos professores relativos à História: a disciplina História foi citada cinco vezes pelos professores; *o Homem enquanto sujeito sócio-histórico* recebeu quatro solicitações, e as demais foram indicadas apenas uma vez pelos professores, quais sejam: *questões atuais (sociais, econômicas e políticas); movimento migratório ao longo do tempo no Brasil e suas causas; relação entre homem e natureza, meio ambiente, observando fatos históricos e identificação da questão afro-brasileira na questão social, cultural e econômica ao longo da história.*

Quadro 32: Frequência dos conteúdos de História apontados pelos professores como necessidades formativas

Componente curricular	1ª opção - frequência	2ª opção - frequência	3ª opção - frequência	Total
História	-	-	História – 5	5
	-	O homem enquanto sujeito sócio-histórico – 4	-	4
	Questões atuais (sociais, econômicas e políticas) – 1	-	-	1
	-	Movimento migratório ao longo do tempo no Brasil e suas causas – 1	-	1
	-	-	Relação entre homem e natureza, meio ambiente, observando fatos históricos – 1	1
	-	-	Metodologia, ou seja: como fazer? Por quê? Quais os fins? – identificação da questão afro-brasileira na questão social, cultural e econômica ao longo da história – 1	1
	TOTAL			13

O quadro seguinte, Quadro 33, demonstra os graus de frequência, importância e dificuldade, atribuídos pelos professores aos conteúdos de História.

Quadro 33 - Opinião dos professores a respeito dos conteúdos de História: frequência com que são trabalhados, grau de importância dos conteúdos para formação do aluno e grau de dificuldade do professor ao desenvolver esses conteúdos em sala de aula.

Conteúdo	Frequência com que trabalha em %				Grau de importância atribuída em %				Grau de dificuldade Atribuída em %			
	Sempre	Às vezes	Nunca	Total	Importante	Relativamente importante	Não é importante	Total	Fácil	Regular	Difícil	Total
1. O Homem enquanto sujeito sócio-histórico (recuperação da vivência do aluno por meio dos seus dados pessoais).	87,5	12,5	-	100	97,2	2,8	-	100	77,5	22,5	-	100
2. Origem, identificação e mudança sócio-histórica e cultural dos grupos sociais (relação e comparação sócio-histórica e cultural entre os diversos grupos sociais; relação do trabalho com a qualidade de vida e os valores culturais)	77,8	20,8	1,4	100	91,7	8,3	-	100	66,2	32,4	1,4	100
3. Sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade.	70,0	30,0	-	100	76,4	23,6	-	100	48,6	48,6	2,9	100
4. Movimento migratório ao longo do tempo no Brasil e suas causas	45,1	49,3	5,6	100	59,2	40,8	-	100	60,6	36,6	2,8	100
5. Identificação dos conflitos gerados pela disputa de terra ao longo do tempo.	39,4	52,1	8,5	100	63,9	36,1	-	100	54,3	42,9	2,9	100
6. Identificação da questão indígena no permanente confronto cultural e territorial ao longo da história.	53,5	40,8	5,6	100	78,9	21,1	-	100	64,8	28,2	7,0	100
7. Identificação da questão afro-brasileira na dimensão social, cultural e econômica ao longo da história.	56,9	40,3	2,8	100	86,1	13,9	-	100	60,6	32,4	7,0	100

Conforme o Quadro 33, os conteúdos de História considerados mais difíceis de serem trabalhados pelos professores são aqueles que, contraditoriamente, não foram indicados pelos professores, como nos mostra o Quadro 32: *sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade*, considerado *regular e difícil* de se trabalhar por cerca da metade dos professores (51,5%) e *identificação dos conflitos gerados pela disputa de terra ao longo do tempo*, admitido como *regular e difícil* por 45,8% dos professores.

Esses resultados contraditórios nos levam a supor, mais uma vez, que os professores tendem a expressar as suas preferências e não as suas necessidades relativas aos conteúdos disciplinares, como já foi mencionado anteriormente. Essas preferências muitas das vezes estão condicionadas ao grau de importância e valorização atribuído pelo sistema educacional ao conteúdo e à área de conhecimento.

Para os conteúdos *sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade* e *identificação dos conflitos gerados pela disputa de terra ao longo do tempo*, o índice de professores que os considera importante (76,4% e 63,9%, respectivamente) é menor do que aquele referente ao conteúdo que recebeu mais solicitações dos professores, isto é, do que o conteúdo *o Homem enquanto sujeito sócio-histórico*, como mostra o Quadro 32. Supomos, portanto, que as solicitações para este último conteúdo são mais frequentes (quatro solicitações) do que para os outros dois, porque é considerado *importante* pela quase totalidade dos professores (97,2%), mesmo sendo considerado menos fácil de ser trabalhado por um percentual mais baixo de professores, apenas 22,5% dos professores, em comparação aos percentuais dos outros dois conteúdos mencionados acima. Além disso, *Homem enquanto sujeito sócio-*

histórico é um assunto trabalhado por todos os professores, sendo que a maioria afirma abordá-lo *sempre* em sala de aula (87,5%).

No Quadro 33, verificamos também algumas contradições quanto aos dados dos seguintes conteúdos: *identificação da questão afro-brasileira na questão social, cultural e econômica ao longo da história* e *identificação da questão indígena no permanente confronto cultural e territorial ao longo da história*. A maioria dos professores concebe como sendo *importantes* esses conteúdos, sendo o primeiro apontado por 86,1% dos professores como sendo importante e o segundo, por 78,9% dos docentes. No entanto, somente cerca de metade dos professores trabalha *sempre* com esses conteúdos em sala de aula, 56,9% e 53,5% dos professores, respectivamente. Supomos que os professores atribuem bastante importância a esses conteúdos devido às leis 10.639/2000 e 11.645/2008⁶¹ que determinam a obrigatoriedade desses assuntos no currículo escolar, mas que ainda não estão seguros quanto à sua real importância e modo de abordagem na sala de aula. Por isso a disparidade entre os dados acima, pois os índices de professores que trabalham esses conteúdos *sempre* em sala de aula não acompanham aqueles que consideram serem importantes os mesmos conteúdos.

Ainda a propósito desses conteúdos, apesar de serem considerados por, respectivamente, 39,4% e 35,2% dos professores como sendo *regular* e *difícil* de serem trabalhados em sala de aula, o primeiro deles foi mencionado apenas uma única vez pelos professores e o segundo, nenhuma, como demonstrado no Quadro 32.

⁶¹A lei 10.639/2000 versa a respeito da obrigatoriedade nos currículos dos conteúdos relacionados às questões afro-brasileiras e foi revogada, sendo substituída pela lei 11.645/2008 que, além da obrigatoriedade dos assuntos referentes às questões afro-brasileiras, introduziu a obrigatoriedade nos currículos de conteúdos vinculados às questões indígenas ao longo da história.

Então, por um lado, na perspectiva do sistema, esses dois conteúdos citados seriam apontados como elementos a serem abordados com os professores, visto que, embora os docentes considerem esses conteúdos importantes, eles ainda são trabalhados com pouca frequência em relação aos demais e um pouco mais de um terço dos professores admite que esses conteúdos não são tão fáceis de se trabalhar em sala de aula.

Contudo, por outro lado, se levarmos em consideração que a Região de Presidente Prudente não possui comunidades indígenas nas suas proximidades, mas que é uma região próxima a muitos assentamentos associados ao movimento social *Sem Terra*, um conteúdo relevante a ser discutido com os professores seria: *identificação dos conflitos gerados pela disputa de terra ao longo do tempo*, embora não tenha sido mencionado pelos professores, como mostra o Quadro 32. Mesmo não sendo mencionado pelos professores, esse assunto, no entanto, também não é trabalhado com facilidade por quase a metade dos professores (45,8%), segundo apontamentos dos próprios professores (Quadro 33) e também não é trabalhado com frequência, pois apenas 39,4% admitem trabalhar *sempre* esse conteúdo na sala de aula. Ou seja, se levarmos em consideração as características sócio-históricas da região de Presidente Prudente, os assuntos relativos à *identificação dos conflitos gerados pela disputa de terra ao longo do tempo* assumem importância especial no currículo, apesar de os professores não o terem solicitado.

Verificamos que os dados contraditórios aparecem com frequência nos componentes curriculares analisados até o momento nesta pesquisa. Isso corrobora o nosso entendimento de que a discussão a respeito do conflito entre as necessidades do sistema e as necessidades dos indivíduos, relativas aos conteúdos disciplinares, devem ser abordadas nas ações formativas de professores, de modo a extrapolar a dimensão técnica e teórica do

ensino dos conteúdos, abordando também e, sobretudo, as dimensões política, cultural, social e ética da importância da aprendizagem desses conteúdos para os alunos.

Em síntese, as necessidades formativas referentes aos conteúdos de História, apontadas pelos professores, são as relacionadas aos conteúdos: *o Homem enquanto sujeito sócio-histórico; sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade; identificação dos conflitos gerados pela disputa de terra ao longo do tempo; movimento migratório ao longo do tempo no Brasil e suas causas; identificação da questão afro-brasileira na questão social, cultural e econômica ao longo da história e identificação da questão indígena no permanente confronto cultural e territorial ao longo da história.*

6. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir das suas solicitações sobre conhecimentos didáticos e a partir de situações vivenciadas nas escolas

Os professores solicitaram necessidades referentes a outros conhecimentos, num total de dezesseis. A partir dessas solicitações dos professores foi organizado o Quadro 34, a seguir, no qual agrupamos as solicitações da seguinte forma: dois grupos receberam cinco solicitações: um que compila assuntos referentes à *metodologia* e outro que integra temas relacionados à *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*; um terceiro grupo recebeu três solicitações relacionadas ao *planejamento*; e três últimos grupos receberam uma solicitação cada: *enriquecimento do conhecimento docente a respeito de museus e exposições, questões sobre crianças especiais e utilização da Internet na sala ambiente de informática (S.A.I.)*.

Quadro 34: Freqüência de outras necessidades expressadas pelos professores

	1ª opção - freqüência	2ª opção - freqüência	3ª opção - freqüência	Total
Outros conhecimentos	Versatilidade para trabalhar os conteúdos – 2	-	Uso de materiais concretos no ensino das diversas disciplinas – 1 Trabalho com pesquisas – 2	5 (sobre metodologia)
	Trabalhar sempre com a realidade do aluno - 1	Interação entre as matérias (pelos professores) – 2	Como trabalhar História, Geografia e Ciências na 1ª, sem deixar de trabalhar a alfabetização – 2	5 (sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade)
	O preparo do professor em conduzir o seu trabalho - 1	A continuidade de um trabalho - 1	A falta de informação para se continuar seu trabalho – 1	3 (sobre planejamento)
	Enriquecimento quanto ao conhecimento dos docentes: museus, exposições - 1	-	-	1
	-	Questões sobre crianças especiais - 1	-	1
	-	-	A funcionalidade da Internet na S.A.I. – 1	1
	TOTAL			

O Quadro 35, a seguir, mostra a proporção de professores quanto à dificuldade em lidar com situações cotidianas escolares. Comparando-se este ao quadro anterior (Quadro 34) verificamos que as questões pedagógicas referentes à metodologia,

solicitada cinco vezes pelos professores, são apontadas por mais da metade dos professores, pois 56,3% registram ser um problema *lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem*. Dessa forma, esses resultados nos mostram tanto a expectativa dos docentes relativa às questões metodológicas nas ações de formação de professores quanto a necessidade sentida pelos mesmos nas situações cotidianas.

Quadro 35– Proporção de professores quanto à indicação do grau de dificuldade em lidar com situações cotidianas escolares

Situações cotidianas escolares	É um problema		Não é um problema		Total	
	nº de professores	%	nº de professores	%	nº de professores	%
Manter a disciplina entre os alunos.	26	37,1	44	62,9	70	100
O domínio de novos conhecimentos.	8	11,4	62	88,6	70	100
Lidar com alunos portadores de necessidades especiais.	50	69,4	22	30,6	72	100
Lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem.	40	56,3	31	43,7	71	100
A relação com a família ou com os pais dos alunos.	15	21,4	55	78,6	70	100
As características sociais dos alunos.	13	18,6	57	81,4	70	100
O trabalho com os colegas.	4	5,7	66	94,3	70	100
Definir objetivos e conteúdos.	4	5,6	67	94,4	71	100
Organizar o trabalho em sala de aula.	3	4,3	67	95,7	70	100
Avaliar.	5	7	66	93	71	100
A relação com os gestores (direção, coordenação e supervisão).	12	17,1	58	82,9	70	100
Utilizar o computador e a internet nas aulas.	55	80,9	13	19,1	68	100

Obs.: Para calcular as porcentagens foram desconsideradas as respostas em branco

No entanto, observando o item a respeito da relação com os alunos portadores de necessidades especiais, percebemos que, embora cinquenta professores (69,4%) tenham apontado como sendo um problema lidar com essa situação em sala de aula, houve apenas uma solicitação a respeito desse assunto, como demonstra o Quadro 34.

O mesmo ocorre quanto à utilização do computador e da *Internet* nas aulas. Embora haja somente uma solicitação a respeito, a grande maioria de 80,9%, cinquenta e cinco professores, admitiu ter problemas em lidar com esse instrumento nas aulas (Quadro 35). Lembramos que a grande maioria de professores possui computador em casa (87,5%) e navega na *Internet* (76,1%), não sendo, portanto, somente o acesso a esses instrumentos que garantem o uso deles, como meio metodológico, nas salas de aula. Compreendemos que a questão metodológica evidencia-se de outra forma, visto que a contradição dos dados acima comprova que a utilização do computador e da *Internet* nas aulas requer dos professores mais do que conhecimentos técnicos a respeito desses instrumentos.

Em síntese, as necessidades formativas referentes aos conhecimentos pedagógicos, apontadas pelos professores, são as relacionadas: à *metodologia*; à *interdisciplinaridade e transdisciplinaridade*; ao *planejamento*; ao *relacionamento com os alunos portadores de necessidades especiais* e à *utilização do computador e da Internet nas aulas*.

7. Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir do seu conhecimento sobre os documentos e programas educacionais oficiais

O Quadro 36, a seguir, mostra a proporção de professores quanto ao conhecimento dos documentos e programas oficiais. De um modo geral, os professores têm um conhecimento regular a respeito dos documentos e dos programas educacionais oficiais.

Quadro 36 – Proporção de professores quanto ao conhecimento a respeito dos documentos e programas oficiais

Documentos e programas oficiais	Frequência em %			
	Suficiente	Regular	Insuficiente	Total
PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1ª a 4ª séries	69,4	29,2	1,4	100,0
Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, de 1997.	26,4	69,4	4,2	100,0
PNE (Plano Nacional da Educação).	18,3	52,1	29,6	100,0
FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento para a Educação Fundamental).	18,1	48,6	33,3	100,0
FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento pra a Educação Básica).	13,0	50,7	36,2	100,0

Uma soma de 69,4% dos professores manifestou possuir conhecimento suficiente sobre os PCN de 1ª a 4ª séries. Para todos os demais itens listados verificamos que o docente afirma ter conhecimento graduado como *regular* ou *insuficiente*. Um total de 86,9% dos professores manifestou não possuir conhecimentos suficientes sobre o FUNDEB; um percentual de 81,9% dos docentes afirmou não ter conhecimento suficiente sobre o antigo FUNDEF; 81,7% dos pesquisados alegaram não conhecerem suficientemente o PNE e 73,6% dos professores registraram não saber suficientemente a respeito das *Propostas Curriculares do Estado de São Paulo*, de 1986, apesar de esse documento ter sido publicado, pela primeira vez, há mais de vinte anos.

Compreendemos que conhecer esses documentos e programas educacionais seja necessário à formação docente, porque prepara o professor ao debate público a respeito das propostas delineadas para a educação escolar. No entanto, tais documentos e programas devem ser abordados de forma crítica, na intenção de recolher os professores da margem das discussões a respeito dos encaminhamentos políticos decisivos para o rumo da educação escolar. Afinal, a presença dos professores em debates dessa natureza é imprescindível, porque eles são formadores de opinião e, sobretudo, agentes fundamentais na implementação das propostas educacionais.

O FUNDEF e o FUNDEB, por exemplo, são programas de investimento na educação fundamental e básica cuja questão orçamentária está diretamente associada ao processo de municipalização da educação fundamental. Processo esse vivenciado por essa população de professores pesquisada, durante o ano de 2008, em Presidente Prudente, como já fora mencionado anteriormente. No entanto, apesar desse contexto, o índice de professores que admitiu saber suficientemente a respeito do FUNDEF e do FUNDEB não alcança 20% (18,1% e 13%, respectivamente, ou seja, em média, treze professores).

A formação de professores, vista como meio ao desenvolvimento profissional docente e, amparada pelo princípio da autonomia, deve incentivar o estudo, a reflexão e a discussão dos documentos e programas educacionais, a fim de embasar teoricamente e motivar os professores a exercerem um posicionamento crítico frente aos encaminhamentos direcionados para educação escolar.

Diante desses resultados, levando em consideração a concepção de formação que defendemos, analisamos como indicadores de necessidades formativas, a essa população de professores, os conhecimentos a respeito do FUNDEB e do PNE.

CONCLUSÃO

O investimento no desenvolvimento profissional do professor é de importância inquestionável para melhorar a qualidade da educação pública. No entanto, investir no desenvolvimento profissional docente não pode ser entendido como sinônimo de investimento apenas quantitativo.

Para superar os modelos de formação contínua de professores, baseados na *racionalidade instrumental* e guiados por interesses políticos que restringem a função da educação escolar a um instrumento de dominação social, compreendemos ser necessário investir numa formação qualitativamente diferente. É necessário implementar políticas públicas, destinadas ao desenvolvimento profissional contínuo do professor, de modo a contemplar as especificidades da função docente, defendidas por nós, no capítulo I, desta dissertação. Isto significa dizer que a formação contínua de professores deve investir também no desenvolvimento de características próprias da natureza ética e política da docência, as quais entendemos ser a autonomia, a reflexividade e a criticidade. A formação contínua de professores deve incentivar o docente a participar da vida social e política das comunidades para as quais trabalha e a integrar-se nas discussões a propósito do seu trabalho e do bem-estar social e econômico da sociedade em geral. Enfim, investir numa formação que não dicotomize a natureza prática da docência da sua natureza também ética e política.

Acreditamos que o estudo das necessidades formativas dos professores é uma possibilidade que contribui para a implementação de políticas públicas, na área da formação contínua de professores, mais eficientes ao atendimento da demanda de

necessidades expressas pelos professores e, por isso, mais pertinentes ao seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, pesquisar as necessidades formativas do grupo de professores participantes deste estudo possibilitou-nos formular alguns indicadores para o planejamento de projetos futuros de formação contínua, quais sejam:

1. Devido à natureza *reflexiva, artística, interativa e compósita* da docência, a formação contínua de professores deve superar os modelos *racionalista e instrumental* pelos quais vem sendo concebida;

2. A formação de professores deve protagonizar o debate sobre a redefinição da função docente na sociedade, a partir do reconhecimento do docente como capaz para contribuir ao planejamento de projetos de formação contínua. A presença de professores na elaboração, implementação e avaliação de ações voltadas à sua própria formação favorece a construção de projetos educacionais mais próximos da ideologia dos docentes;

3. O ambiente de trabalho do professor constitui-se num espaço de formação e de profissionalização, configurando-se, portanto, como local propício para o desenvolvimento de ações formativas capazes de superar modelos de formação baseados na *racionalidade técnica*;

4. A análise de necessidades formativas configura-se, por um lado, em um instrumento eficaz para o levantamento de dados para a elaboração e avaliação de políticas públicas destinadas à formação contínua de professores. Por outro lado, configura-se em um procedimento formativo quando articulado aos processos de profissionalização e formação do professor;

5. As ações de formação contínua de professores não devem desvincular-se das condições sócio-históricas-profissionais dos docentes, pois estas influenciam no seu desenvolvimento profissional. Portanto, é fundamental partir das representações que os professores pesquisados têm de si próprios, de seus alunos e de sua profissão para incentivar a discussão de temas que proporcionem a compreensão da identidade e da finalidade da docência na sociedade atual. A formação contínua de professores, então, deve oferecer meios para que os processos da feminização, da profissionalização e da proletarização do trabalho docente e de democratização da escola pública sejam compreendidos pelos professores;

6. A situação profissional dos docentes favorece ou impede o desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, a articulação entre a situação funcional dos docentes, com as suas condições de trabalho e com a sua formação contínua é fundamental para a compreensão das suas necessidades. Dessa forma, diante da situação funcional e das condições de trabalho dos professores participantes desta pesquisa, sugerimos que a formação contínua desses profissionais se realize dentro da sua jornada de trabalho;

7. A formação contínua dos professores pesquisados deve assumir o papel de conscientizar os professores em relação aos aspectos associados ao desenvolvimento e exercício da sua própria cidadania, além de conscientizá-los para a importância da formação da cidadania dos seus alunos;

8. Esse grupo de professores parece não oferecer resistência quanto à implementação de políticas públicas voltadas ao atendimento da sua formação contínua em serviço, pois a maioria dos professores pesquisados demonstra disposição em investir em prol da continuidade dos seus estudos. No entanto, para que as aprendizagens

veiculadas na formação contínua contribuam para o seu desenvolvimento profissional, é importante ter o cuidado de não incentivar políticas que valorizem apenas a certificação e a mercantilização de processos formativos;

9. A formação contínua de professores deve levar em consideração as necessidades próprias de cada fase profissional docente. Consideramos o investimento na formação contínua dos professores principiantes de suma importância porque é o momento no qual o professor ainda está experimentando a idéia de seguir essa profissão. Dessa forma, na fase de *exploração e estabilização*, que corresponde ao início de carreira docente, é importante que os professores recebam apoio institucional e formativo para que possam adquirir segurança pedagógica e profissional suficientes para exercerem a profissão. Não podemos deixar de observar que a maioria dos professores pesquisados (trinta e um professores) está no final da carreira. Portanto, as características próprias das fases de *serenidade e distanciamento afetivo*, de *conservantismo e lamentações* e de *desinvestimento*, citadas por Huberman (2000), também devem ser consideradas pelos definidores das ações de formação contínua desses professores;

10. As ações formativas destinadas a esses professores pesquisados devem auxiliá-los a superar o conflito, demonstrado pela pesquisa, entre as necessidades impostas pelo sistema educacional e as necessidades profissionais dos docentes questionados. Nesse sentido, a análise das dimensões política, cultural, social e ética do ensino dos conteúdos escolares faz-se necessária, além da discussão a propósito das próprias metodologias de ensino, pois proporciona o desenvolvimento da atitude reflexiva e crítica a respeito dos conteúdos disciplinares a serem selecionados para a composição dos currículos. O estudo reflexivo e crítico dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como das Propostas Curriculares para

o ciclo I do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, publicadas em 1986, pode ser o ponto de partida para analisar os conteúdos das disciplinas, uma vez que constatado, por esta pesquisa, que muitos dos professores não têm conhecimento desses documentos. Ressaltamos que discutir e refletir sobre os conteúdos curriculares não significa impor ao professor propostas curriculares prontas, pois a imposição fere o princípio da autonomia docente. De outra forma, é necessário que o ajuste entre as necessidades dos indivíduos (professores e alunos) e do sistema seja possibilitado pelo diálogo e negociação entre os professores, comunidade e representantes de órgãos oficiais educacionais;

11. Os processos de formação contínua devem auxiliar os professores a compreender as suas próprias necessidades formativas, para que possam buscar e reivindicar ações de formação contínua que efetivamente contribuam para o seu desenvolvimento profissional;

12. Os projetos de formação contínua, destinados a esse grupo de professores, devem incentivar o estudo, a reflexão e a discussão de documentos oficiais como o FUNDEB e do PNE, a fim de embasar teoricamente e motivar esses professores a exercerem um posicionamento crítico em relação aos encaminhamentos direcionados para a educação escolar do município de Presidente Prudente.

Ressaltamos que esses indicadores revelam parcialmente o contexto estudado, pois, devido à natureza sócio-histórica das necessidades e da sua constante mutabilidade, é importante que os professores estejam sempre envolvidos na planificação dos projetos formativos destinados ao seu desenvolvimento profissional. Entendemos, portanto, que esse estudo não se encerra aqui, nessas considerações finais, pelo contrário, esperamos que ele possa proporcionar novos questionamentos, novas inquietações e novos (re)começos.

Afinal, o sentido e a força da educação escolar estão nessa possibilidade para recomeços e continuidades do pensar e do fazer humano, ao qual não se pode resumir, impedir ou controlar.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria I. Desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores. In: _____. *O sindicato como instância formadora de professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

AZEVEDO, Heloisa H.; SCHNETZLER, Roseli P. Necessidades formativas profissionais de educação infantil. Disponível em < <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/telorse.PDF> > Acesso em 02/03/2007.

BEISIGEL, Celso de R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1., [Trabalho apresentado]. [S.l.:s.n], abr. 1980.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Robert. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Abel S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública. In: MARIN, Alda J. (org). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2000 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 39-61.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

FARIA, M.A.O.; JUNIOR, J.Z. Formação de professores no Brasil. *Educação e Comunicação*, v. 6, p.7-20, 2000.

FRANCO, Maria Amélia S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. *Nuances*, Presidente Prudente, v.9, n. 9/10, p. 189-208, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FUSARI, José C. *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão*. 1987. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1987.

GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma G.; MOURA, Manoel O. de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda J. (org). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papyrus, 2000 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 89-112.

GATTI, Bernadete. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, 1).

GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIORGI, Cristiano A. G. *Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social da democracia na escola do mundo globalizado*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, 160 p.

GIORGI, Cristiano A.G.; LEITE, Yoshie U.F.; RODRIGUES, Sílvia A. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. *Quaestio*. Sorocaba: [s.n], 7, n.2, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIANFOLDONI, Mônica H.T.A.; MOROZ, Melania. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antonio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

INFORSATO, Edson do C.; GALINDO, Camila J. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. Disponível em <<http://anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2621-Int.pdf>> acesso em 09/09/2008.

KAUFMAN, Roger A. Determinación de la Necesidades Educativas. In: _____. *Planificación de sistemas educativos: ideas básicas concretas*. México, D.F.: Trillas, 1975. Cap. 3, p. 41-67.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino, 2).

LEITE, Yoshie U. F.; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria I. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro, 2008.

LEITE, Yoshie U. F.; DI GIORGI, Cristiano. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n.2, p. 135-145, 2004.

MARIN, Alda J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p.153-172.

MARIN, Alda J. *et al.* Educação continuada e investigação-ação: da relevância de uma fase exploratória. In: MARIN, Alda J. (org.). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2000 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 113-127.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estatística dos professores no Brasil. Disponível em <www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003>. Acesso em 20 jul. 2005.

MONTEIRO, Dirce C.; GIOVANNI, Luciana M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda J. (org). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papyrus, 2000 - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 129-143.

NUNES, César. Economia, educação e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar no Brasil. *Revista HISTEDBR ON-LINE*, [s.l.], (nº especial), ago. 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/sumario22e.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2007.

NUÑEZ, Izauro B.; RAMALHO, Betânia L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/240beltran.pdf>> Acesso em 02/03/2007>.

NUÑEZ, Izauro B. Estudo das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t089.pdf>> Acesso em 09/09/2008.

PALMA FILHO, João C. A crise geral do capitalismo real e as políticas para o setor educacional. *Nuances*, Presidente Prudente, v.9, n. 9/10, p. 167-187, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA. *Volver a pensar la educacion*. Madrid: Morata, 1995 a. p. 339-353.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995 b, p. 93-114.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, Júlia I. P. B. *Necessidades Formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores*. 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PORTO, Yeda da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (org). *Educação continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-37 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RIOS, Terezinha A. A importância dos conteúdos Socioculturais no processo avaliativo. In: SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. São Paulo: FDE, 1990, p. 37-43 (Série Idéias, nº 8).

RIOS, Terezinha A. As dimensões da competência do educador. In: _____. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2003. p.45-67. (Coleção Questões da Nossa Época, 16).

RIOS, Terezinha A. Competência e utopia: prática profissional e projeto. In: _____. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2003. p.69-80. (Coleção Questões da Nossa Época, 16).

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Cadernos da Anped, Caxambu, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances*, Presidente Prudente, v.12, n.13, p.105-126, jan./dez.2005.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-88.

SANFELICE, José Luís. Crise! Que crise! *Nuances*, Presidente Prudente, v.11, p.5-8, out.1996.

SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época, 42).

SANTOS, Valdeci L.F. dos. *Formação contínua em serviço: um construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP*. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino da Matemática: ensino fundamental*. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa: ensino fundamental*. São Paulo: SE/CENP, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Geografia: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História: ensino fundamental*. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Ciências: ensino fundamental*. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SILVA, Maria Odete E. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar. 2000. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVEIRA, Renê J.T. O professor e a transformação da realidade. *Nuances*, Presidente Prudente, v.1, n.1, p.21-29, set.1995.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n.1, p.5-15, jan/fev/mar/abr 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007, p.15-54.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo Pacto Educativo*. São Paulo: Ática, 2004, 150 p.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*São Paulo: Moderna, 2004.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, 2000. p. 129-156.

ZUCHETTO, Suzana C. *A educação no município de São Paulo e a formação dos educadores (1983-1997)*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANEXO

ANEXO - QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a)

Este questionário tem como objetivo coletar dados a respeito das necessidades de formação dos professores de ciclo I do Ensino Fundamental das escolas estaduais de Presidente Prudente. O resultado desse levantamento de dados é uma das etapas da pesquisa desenvolvida por mim junto ao Programa de Pós-graduação da UNESP/FCT – Presidente Prudente. Gostaria que você respondesse as questões abaixo, fazendo os comentários que julgar necessários. Conto com a sua colaboração e agradeço antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

1. No momento, como PEB I da rede estadual, você está lecionando em qual série?

- 1ª série 3ª série
 2ª série 4ª série

2. Sexo?

- Masculino Feminino

3. Qual é a sua idade? _____ anos

4. Qual é o seu estado civil?

- Solteiro (a)
 Casado (a)
 Vive junto (união conjugal consensual)
 Divorciado (a)/Separado (a)
 Viúvo (a)

5. Você mora com quantas pessoas? _____ Dessas, quantas trabalham? _____

6. Qual é a renda mensal de sua família?

- até 2 salários mínimos
 mais de 2 a 5 salários mínimos
 mais de 5 a 10 salários mínimos
 mais de 10 a 20 salários mínimos
 mais de 20 salários mínimos

7. A maior renda mensal é:

- a sua
 a de outra pessoa da família
 as rendas são mais ou menos equivalentes

8. Você se identifica com qual classe social?

- Alta
 Média alta
 Média
 Média baixa
 Baixa

9. Qual o nível de instrução do seu pai e da sua mãe (marque com o X a opção correta)?

Nível de instrução	Pai	Mãe
Sem instrução		
Ensino Fundamental – ciclo I – 1ª a 4ª séries		
Ensino Fundamental – ciclo II – 5ª a 8ª séries		
Ensino Médio incompleto		
Ensino Médio completo		
Superior incompleto		
Superior completo ou mais		

10. Qual é o nível socioeconômico predominante entre os seus alunos?

- Alta
 Média alta
 Média
 Média baixa
 Baixa

11. Na sua casa existe computador?

- Sim Não

12. Você tem acesso à Internet na sua casa?

- Sim Não

13. A maior parte de sua educação fundamental e média foi feita em escolas (marque com um X a opção correspondente em cada caso):

Escola	Nível de Ensino	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Pública		
Privada		

14. Em relação ao Ensino Médio ou antigo 2º grau, qual foi a sua formação?

- Ensino Médio com formação pedagógica (Habilitação Específica para o Magistério – HEM ou Curso Normal ou CEFAM)
 Ensino Médio sem habilitação para o magistério
 Fiz ambos

15. Em relação ao curso superior responsável pela sua habilitação no magistério, você:

- Está cursando ensino superior (Licenciatura em Pedagogia) em faculdade privada
 Está cursando ensino superior (Licenciatura em Pedagogia) em faculdade pública
 Possui ensino superior completo(Licenciatura em Pedagogia) em faculdade privada
 Possui ensino superior completo(Licenciatura em Pedagogia) em faculdade pública
 Fez o curso Normal Superior
 Não possui ensino superior

16. Você fez o Programa Especial de Formação Superior – Magistério (PEC)?

- Sim
 Não

17. Marque as opções adequadas à sua formação:

- cursei mais que um curso superior
 estou cursando outro curso superior
 cursei uma pós-graduação lato sensu (especialização)
 estou cursando uma pós graduação lato sensu (especialização)
 tenho a titulação de Mestre
 estou cursando o mestrado
 tenho a titulação de Doutor
 estou cursando o doutorado
 nenhuma das alternativas

18. Há quantos anos você é professor (a)?

- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- há mais de 25 anos

19. Em que tipo de escola você iniciou a sua carreira como professor (a)?

- pública
- privada
- em ambas

20. Atualmente, além de lecionar na escola pública estadual, você trabalha em qual outro tipo de escola?

- só trabalho na escola estadual como PEB I
- trabalho também na escola privada
- trabalho também na escola pública municipal (acúmulo de cargo)
- trabalho na escola estadual com carga suplementar no ciclo II do Ensino Fundamental
- trabalho na escola estadual como PEB II (acúmulo de cargo)

21. Atualmente, como PEB I na rede estadual, qual é a sua situação funcional?

- Efetivo concursado
- Estável
- Adido
- ACT

22. Atualmente, além da atividade docente, você realiza outro trabalho remunerado?

- Sim. Qual? _____
- Não

23. Qual o número de alunos na sua sala de aula como PEB I na rede estadual?

- menos de 25 alunos
- de 25 a 35 alunos
- de 36 a 40 alunos
- mais de 40 alunos

24. Quantas horas-aula semanais você atua em sala de aula no total (incluindo todas as escolas nas quais trabalha)?

- de 1 a 20 horas-aula
- de 21 a 40 horas-aula
- mais de 40 horas-aula

25. Você faz quantas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no total (incluindo todas as escolas nas quais trabalha)?

- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas
- Mais do que 4 horas

26. Quantas horas remuneradas destinadas ao planejamento das atividades em sala de aula (HTPL) você recebe (incluindo todas as escolas nas quais trabalha)? _____

27. Esse número de horas remuneradas destinadas ao planejamento das atividades em sala de aula (HTPL) são suficientes?

- () Sim. Por quê? _____
 () Não. Por quê? _____

28. Você costuma ir a algum dos seguintes eventos culturais com que frequência?

TIPO DE EVENTO	FREQUÊNCIA			
	Sempre freqüentemente	ou	Às vezes	Raramente ou nunca
Museus				
Teatro				
Exposições artísticas				
Cinema				
Fitas de vídeo				
Shows de música (rock, popular ou sertaneja)				
Concertos de música erudita ou ópera				
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo				
Estádios esportivos				
Clubes				

29. Indique se você realiza alguma das seguintes atividades e com que frequência:

Tipo de atividade	Frequência			
	Sempre freqüentemente	ou	Às vezes	Raramente ou nunca
Participa de seminários, palestras e colóquios				
Lê revistas especializadas em educação				
Lê materiais de estudo ou formação				
Estuda ou pratica idioma estrangeiro				
Compra livros não-didáticos				
Lê livros de ficção				
Freqüenta a biblioteca				
Compra CD de música				
Estuda ou ensaia teatro				
Estuda ou faz algum artesanato, pintura, escultura				
Pratica ou aprende danças				
Vê jogos ou disputas esportivas na televisão				

30. Indique com que frequência você realiza as seguintes atividades:

Tipo de Atividade	Frequência			
	Sempre freqüentemente	ou	Às vezes	Raramente nunca
Vê TV				
Ouve rádio				
Estuda ou sabe tocar algum instrumento musical				
Lê jornal				
Lê revistas				
Faz ginástica, esportes ou alguma atividade física				
Usa o correio eletrônico (e-mail)				
Navega na Internet ou diverte-se com seu computador				
Vai ao cinema				

31. Com qual frequência você participa de alguma das seguintes associações ou instituições?

Tipo de atividade	Frequência			
	Sempre freqüentemente	ou	Às vezes	Raramente nunca
Associação ou clube esportivo				
Centro cultural (musical, cineclube, etc.)				
Paróquia ou associação religiosa				
Associação de bairro				
Sindicato				
Partido político				
Associação ecológica ou de direitos humanos				
Associação de consumidores				
Entidade filantrópica ou ONG				

32. Das opiniões listadas abaixo sobre o papel da escola, escolha duas que você considera como sendo as mais importantes e outras duas que você considera como sendo as menos importantes.

Opiniões sobre o papel da escola	Mais importantes	Menos importantes
Criar hábitos de comportamento		
Desenvolver a criatividade e o espírito crítico		
Formar cidadãos conscientes		
Promover a integração dos grupos sociais menos favorecidos a sociedade		
Proporcionar conhecimentos básicos		
Selecionar os indivíduos mais capacitados		
Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes		
Transmitir valores morais		
Formar para o trabalho		

33. Na sua opinião, qual é o papel do professor?

34. Na sua opinião, quem deve avaliar o desempenho da docência?

- () os próprios professores (você juntamente com seus colegas na escola e, de um modo geral, juntamente com sua categoria)
- () os pais e os alunos (a comunidade)
- () os gestores (diretores e supervisores)
- () os especialistas em educação
- () Todos: professores, comunidade, gestores e especialistas

Por quê?

35. Nos últimos dois anos você frequentou cursos de formação continuada?

- () Sim
- () Não

36. Você trabalha com os conteúdos abaixo em sua sala de aula?**GEOGRAFIA**

Conteúdos	Sim, sempre	Sim, às vezes	Nunca
Diferenças sociais e econômicas			
Localização			
Exploração do espaço			
Aspectos físicos (aclima, vegetação, relevo, solo e hidrografia)			
Relação entre espaço urbano e espaço rural			
As relações de trabalho no campo e na cidade ao longo do tempo			

MATEMÁTICA

Conteúdos	Sim, sempre	Sim, às vezes	Nunca
Números (simbolização, classificação, seqüência, n° natural, n° racional e n° decimal)			
Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação)			
Medidas (noções de grandeza, de seriação, de distância, de perímetro e de tempo; unidades de capacidade e de massa; conceito de área)			
Geometria (conceito; percepção e distinção de formas; noções de ângulo, de vértice, de arestas e de faces; noções de curvas e segmentos de retas; classificação de figuras geométricas; superfície; planificação de sólidos geométricos)			

CIÊNCIAS

Conteúdos	Sim, sempre	Sim, às vezes	Nunca
Características dos seres vivos em relação ao seu habitat			
Características físico-químicas do solo, da água e do ar			
Energia: origem, tipos, transformações e usos da energia pelos seres vivos (transformação da energia solar em energia química: fotossíntese; uso da energia nas reações químicas dos seres vivos: respiração, excreção e digestão; transferência de energia entre os seres vivos e entre o ambiente: cadeia alimentar)			
Origem e formação do universo (formação e constituição química da Terra; magnetismo)			
Atração entre corpos celestes (estações do ano; fases da Lua, duração do dia e da noite; nascente/poente)			
Reação entre Homem e Natureza (predação; extrativismo; degradação; preservação; extinção; transformação ambiental pela ação do Homem)			
Corpo humano (aspectos relacionados ao funcionamento do corpo humano, à qualidade de vida e à sexualidade)			

HISTÓRIA

Conteúdos	Sim, sempre	Sim, às vezes	Nunca
O Homem enquanto sujeito sócio-histórico (recuperação da vivência do aluno por meio dos seus dados pessoais)			
Origem, identificação e mudança sócio-histórica e cultural dos grupos sociais (relação e comparação sócio-histórica e cultural entre os diversos grupos sociais; relação do trabalho com a qualidade de vida e os valores culturais)			
Sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade.			
Movimento migratório ao longo do tempo no Brasil e suas causas			
Identificação dos conflitos gerado pela disputa de terra ao longo do tempo			
Identificação da questão indígena no permanente confronto cultural e territorial ao longo da história			
Identificação da questão afro-brasileira na dimensão social, cultural e econômica ao longo da história			

PORTUGUÊS

Conteúdos	Sim, sempre	Sim, às vezes	Nunca
Gêneros orais e escritos: compreender as especificações dos gêneros: conteúdo temático, estilo e construção composicional (leitura e produção dos mais diversos gêneros textuais).			
Expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem			
Aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita e suas convenções sonoras e gráficas.			
As diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas (fonemas, morfemas, sintagmas, período, frase e texto).			
Variações lingüísticas e sua adequação à situação de uso das práticas discursivas.			
Determinação do tema por meio de recursos expressivos (manejo dos recursos da linguagem para o desenvolvimento da compreensão leitora e escritora).			
Recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem: aspecto estrutural da língua (formulação, reformulação e correção); aspectos discursivos; produção de texto a partir do interdiscurso; compreensão da micro e da macro-estrutura textual (fazer conexões internas entre os enunciados).			
Reflexão sobre a língua : construção de conceitos, nomenclaturas e classificação sobre aspectos da língua.			

37. Indique o grau de importância dos conteúdos para a formação do aluno:

GEOGRAFIA

Conteúdos	É importante	É relativamente importante	Não é importante
Diferenças sociais e econômicas			
Localização			
Exploração do espaço			
Aspectos físicos (aclima, vegetação, relevo, solo e hidrografia)			
Relação entre espaço urbano e espaço rural			
As relações de trabalho no campo e na cidade ao longo do tempo			

MATEMÁTICA

Conteúdos	É importante	É relativamente importante	Não é importante
Números (simbolização, classificação, seqüência, n° natural, n° racional e n° decimal)			
Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação)			
Medidas (noções de grandeza, de seriação, de distância, de perímetro e de tempo; unidades de capacidade e de massa; conceito de área)			
Geometria (conceito; percepção e distinção de formas; noções de ângulo, de vértice, de arestas e de faces; noções de curvas e segmentos de retas; classificação de figuras geométricas; superfície; planificação de sólidos geométricos)			

CIÊNCIAS

Conteúdos	É importante	É relativamente importante	Não é importante
Características dos seres vivos em relação ao seu habitat			
Características físico-químicas do solo, da água e do ar			
Energia: origem, tipos, transformações e usos da energia pelos seres vivos (transformação da energia solar em energia química: fotossíntese; uso da energia nas reações químicas dos seres vivos: respiração, excreção e digestão; transferência de energia entre os seres vivos e entre o ambiente: cadeia alimentar)			
Origem e formação do universo (formação e constituição química da Terra; magnetismo)			
Atração entre corpos celestes (estações do ano; fases da Lua, duração do dia e da noite; nascente/poente)			
Reação entre Homem e Natureza (predação; extrativismo; degradação; preservação; extinção; transformação ambiental pela ação do Homem)			
Corpo humano (aspectos relacionados ao funcionamento do corpo humano, à qualidade de vida e à sexualidade)			

HISTÓRIA

Conteúdos	É importante	É relativamente importante	Não é importante
O Homem enquanto sujeito sócio-histórico (recuperação da vivência do aluno por meio dos seus dados pessoais)			
Origem, identificação e mudança sócio-histórica e cultural dos grupos sociais (relação e comparação sócio-histórica e cultural entre os diversos grupos sociais; relação do trabalho com a qualidade de vida e os valores culturais)			
Sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade.			
Movimento migratório ao longo do tempo no Brasil e suas causas			
Identificação dos conflitos gerado pela disputa de terra ao longo do tempo			
Identificação da questão indígena no permanente confronto cultural e territorial ao longo da história			
Identificação da questão afro-brasileira na dimensão social, cultural e econômica ao longo da história			

PORTUGUÊS

Conteúdos	É importante	É relativamente importante	Não é importante
Gêneros orais e escritos: compreender as especificações dos gêneros: conteúdo temático, estilo e construção composicional (leitura e produção dos mais diversos gêneros textuais).			
Expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem			
Aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita e suas convenções sonoras e gráficas.			
As diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas (fonemas, morfemas, sintagmas, período, frase e texto).			
Variações lingüísticas e sua adequação à situação de uso das práticas discursivas.			
Determinação do tema por meio de recursos expressivos (manejo dos recursos da linguagem para o desenvolvimento da compreensão leitora e escritora).			
Recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem: aspecto estrutural da língua (formulação, reformulação e correção); aspectos discursivos; produção de texto a partir do interdiscurso; compreensão da micro e da macro-estrutura textual (fazer conexões internas entre os enunciados).			
Reflexão sobre a língua : construção de conceitos, nomenclaturas e classificação sobre aspectos da língua.			

38. Indique o grau de dificuldade que você possui ao trabalhar, em sala de aula, os conteúdos abaixo listados (seu domínio teórico e domínio metodológico):

GEOGRAFIA

Conteúdos	Fácil	Regular	Difícil
Diferenças sociais e econômicas			
Localização			
Exploração do espaço			
Aspectos físicos (clima, vegetação, relevo, solo e hidrografia)			
Relação entre espaço urbano e espaço rural			
As relações de trabalho no campo e na cidade ao longo do tempo			

MATEMÁTICA

Conteúdos	Fácil	Regular	Difícil
Números (simbolização, classificação, seqüência, n° natural, n° racional e n° decimal)			
Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação)			
Medidas (noções de grandeza, de seriação, de distância, de perímetro e de tempo; unidades de capacidade e de massa; conceito de área)			
Geometria (conceito; percepção e distinção de formas; noções de ângulo, de vértice, de arestas e de faces; noções de curvas e segmentos de retas; classificação de figuras geométricas; superfície; planificação de sólidos geométricos)			

CIÊNCIAS

Conteúdos	Fácil	Regular	Difícil
Características dos seres vivos em relação ao seu habitat			
Características físico-químicas do solo, da água e do ar			
Energia: origem, tipos, transformações e usos da energia pelos seres vivos (transformação da energia solar em energia química: fotossíntese; uso da energia nas reações químicas dos seres vivos: respiração, excreção e digestão; transferência de energia entre os seres vivos e entre o ambiente: cadeia alimentar)			
Origem e formação do universo (formação e constituição química da Terra; magnetismo)			
Atração entre corpos celestes (estações do ano; fases da Lua, duração do dia e da noite; nascente/poente)			
Reação entre Homem e Natureza (predação; extrativismo; degradação; preservação; extinção; transformação ambiental pela ação do Homem)			
Corpo humano (aspectos relacionados ao funcionamento do corpo humano, à qualidade de vida e à sexualidade)			

HISTÓRIA

Conteúdos	Fácil	Regular	Difícil
O Homem enquanto sujeito sócio-histórico (recuperação da vivência do aluno por meio dos seus dados pessoais)			
Origem, identificação e mudança sócio-histórica e cultural dos grupos sociais (relação e comparação sócio-histórica e cultural entre os diversos grupos sociais; relação do trabalho com a qualidade de vida e os valores culturais)			
Sistematização da noção de tempo, espaço, permanência, mudança, simultaneidade e contemporaneidade.			
Movimento migratório ao longo do tempo no Brasil e suas causas			
Identificação dos conflitos gerados pela disputa de terra ao longo do tempo			
Identificação da questão indígena no permanente confronto cultural e territorial ao longo da história			
Identificação da questão afro-brasileira na dimensão social, cultural e econômica ao longo da história			

PORTUGUÊS

Conteúdos	Fácil	Regular	Difícil
Gêneros orais e escritos: compreender as especificações dos gêneros: conteúdo temático, estilo e construção composicional (leitura e produção dos mais diversos gêneros textuais).			
Expressão, interpretação e compreensão das várias manifestações da linguagem			
Aquisição da língua escrita e compreensão do funcionamento do sistema de língua escrita e suas convenções sonoras e gráficas.			
As diferenças fônicas e regras combinatórias para a formação das unidades lingüísticas (fonemas, morfemas, sintagmas, período, frase e texto).			
Variações lingüísticas e sua adequação à situação de uso das práticas discursivas.			
Conteúdos	Fácil	Regular	Difícil
Determinação do tema por meio de recursos expressivos (manejo dos recursos da linguagem para o desenvolvimento da compreensão leitora e escritora).			
Recursos expressivos de operações de reconstrução da linguagem: aspecto estrutural da língua (formulação, reformulação e correção); aspectos discursivos; produção de texto a partir do interdiscurso; compreensão da micro e da macro-estrutura textual (fazer conexões internas entre os enunciados).			
Reflexão sobre a língua: construção de conceitos, nomenclaturas e classificação sobre aspectos da língua.			

39. Tendo em vista as questões 36, 37 e 38, cite três aspectos que você julga como sendo os mais importantes a serem trabalhados nos programas de formação continuada, levando em consideração as suas necessidades formativas como docente (utilize a numeração 1º, 2º e 3º, sendo que 1º deve ser o aspecto mais importante e 3º o de menor importância).

1º: _____
 2º: _____
 3º: _____

40. Diariamente, os professores enfrentam uma multiplicidade de situações nas escolas. Da lista que se apresenta abaixo, indique quais representam um problema para você em seu trabalho diário e quais não:

Situações	É um problema	Não é um problema
Manter a disciplina entre os alunos		
O domínio de novos conhecimentos		
Lidar com alunos portadores de necessidades especiais		
Lidar com alunos com dificuldade de aprendizagem		
A relação com a família ou com os pais dos alunos		
As características sociais dos alunos		
O trabalho com os colegas		
Definir objetivos e conteúdos		
Organizar o trabalho em sala de aula		
Avaliar		
A relação com os gestores (direção, coordenação e supervisão)		
Utilizar o computador e a internet nas aulas		

41. Na sua opinião, o conhecimento que você tem a respeito dos documentos e dos programas de políticas públicas para a educação abaixo são:

Documentos e Programas	Suficiente	Regular	Insuficiente
PCNs de 1ª a 4ª séries			
Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, de 1997			
PNE (Plano Nacional da Educação)			
FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento para a Educação Fundamental)			
FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento pra a Educação Básica)			

42. Indique o grau de preferência em relação ao local para a realização da formação continuada (utilize a numeração de 1º, 2º e 3º, sendo 1º para o local de maior preferência e 3º para o local de menor preferência):

Grau de preferência	Local
	Na própria Escola
	Nas Diretorias de Ensino
	Nas instituições de Ensino Superior

43. Partimos do pressuposto de que há estímulos que contribuem para o êxito da formação continuada. Dos estímulos citados abaixo, escolha DOIS que você considera serem os mais eficazes:

- () Estímulos salariais
- () Uso do tempo de trabalho para a formação
- () Promoção na carreira docente e de administração
- () Diplomas e certificados formais
- () Distribuição da carga horária do curso

44. Na sua opinião, como devem ser organizados e executados os cursos de formação continuada?

45. Baseado em sua experiência nas ações de formação continuada em geral, construa uma lista com pontos positivos e outra com pontos negativos a respeito da formação continuada:

Pontos positivos	Pontos negativos

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)