

MANIFESTAÇÕES DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

GALINDO¹, Camila Jose – UNESP – c.galindo.edu@gmail.com

INFORSATO², Edson do Carmo – UNESP – edsonci@uol.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: CNPq

1 Introdução

Há tempos a formação de professores, especialmente a formação continuada tem-se tornado alvo de políticas e reformas educacionais no país (BRASIL, 1996, 1997, 1999, 2005) e no mundo (OECD, 2005; UNESCO, 2004). Esse enfoque tem suscitado o desenvolvimento de pesquisas (ANDRÉ, 1999) e estudos (O PERFIL, 2004; SINISCALCO, 2003) que centralizam o professor e sua formação.

No estudo realizado por André (1999) sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, vê-se que na década de 90 o tema da formação continuada foi foco de poucas pesquisas, sendo um dos temas de menor representatividade na área.

Nota-se que mesmo no âmbito do discurso, a primazia da formação continuada dos professores é recente. Sua legalização efetiva data da publicação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996a) e sua institucionalização deu-se há apenas dois anos, com a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005), que objetiva certificar em nível médio os professores que atuam na rede pública de ensino nos níveis da educação infantil e do ensino fundamental e em nível superior os docentes atuantes nos demais níveis da educação básica.

A amplitude dessa política educacional faz com que não se tenha claro o que realmente significa a formação continuada pois ao longo de sua recente história no Brasil, ela tem - se materializado em ações que variam desde a “capacitação em serviço” LDB 939(BRASIL, 1996) até a efetivação de programas de “atualização” e

¹ Professora substituta do Departamento de Educação do IBILCE (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas) UNESP – São José do Rio Preto, e do Departamento de Economia Rural da FCAV (Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinária) UNESP – Jaboticabal. Integrante do GEPFEC (Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo) da FCL – UNESP – Araraquara. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da FCL – UNESP – Araraquara.

² Professor titular do Departamento de Didática. Vice-coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP – Araraquara. Coordenador do GEPFEC (Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo) da FCL – UNESP – Araraquara.

“aperfeiçoamento” (BRASIL, 1996), “reflexão sobre a prática” (BRASIL, 1999) e, mais recentemente, a “formação permanente” (BRASIL, 2005), travestida de titulação mínima de professores.

A amplitude legalmente anunciada pela RNFC (BRASIL, 2005) generaliza o percurso prático das ações na área, o que reflete, obviamente, a dificuldade de se direcionar formações precisas e condizentes com as “necessidades” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993) e dificuldades que os professores encontram no desempenho de suas funções educativas.

Nesse contexto de imprecisões e descontinuidades de ações de “formação continuada” toma destaque os estudos que se prestam a “análise de necessidades de formação de professores” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; SILVA, 2000; ESTRELA et al, 1998, ESTEVES, 2001, 2002). Ainda que muito incipiente no Brasil, esse campo de estudos revela-se potencial em termos de obtenção de dados relevantes, uma vez que se baseia em contextos situacionais dos professores.

Originada da educação de adultos, a “análise de necessidades” potencializa ações formativas voltadas à formação continuada de professores porque está relacionada ao conhecimento endêmico das dificuldades laborais dos sujeitos, refletindo, portanto, a construção de representações sociais contextuais dos professores, suas aspirações e/ou desejos de efetivar mudanças.

A fertilidade da análise de necessidades para a formação contínua de docentes, eleva o *status* e a participação destes no processo de formação. É seu pressuposto que os professores identifiquem as necessidades que lhe são intrínsecas, manifestem-nas e superem-nas por meio de ações de formação continuada dirigidas e objetivadas pontualmente.

Uma vez aceita a evidência de demandas que se impõem sobre a escolarização e sobre as ações educativas, as “necessidades” tornam-se cada vez mais o fator decisivo de ações eficientes e eficazes.

De um modo geral, pode-se afirmar que as necessidades podem revelar carências pessoais, demandas institucionais ou sociais mais amplas, ou ainda interesses e dificuldades profissionais (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; ESTEVES, 2002).

Para se proceder às práticas formativas com este enfoque, há que se repensar as formas de desenvolvê-las, já que modos tradicionais de formação continuada, baseados na total ausência de co-participação dos professores no que se refere às tomadas de

decisão e à definição de objetivos, excluem as características de uma formação contextual à qual a análise de necessidades é condizente.

A defesa de uma formação compatível com a realidade dos sujeitos envolvidos supera o atendimento pontual e particular supostamente atrelado às formações não baseadas nas necessidades, uma vez que, a forma mais sofisticada de resolução e superação de problemas tende a ser viabilizada por análises qualitativas dos contextos e das relações que se efetivam entre os sujeitos e o meio social e organizacional em que eles se inserem em sua formação. Além disso, processos de análise de necessidades exigem um alto nível de reflexão sobre os problemas em que os agentes estão imersos e incidem sobre o modo de desempenhar suas funções profissionais mais gerais.

A partir dessas considerações e tendo em vista os problemas anunciados com a municipalização das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, algumas perguntas nos incitaram a desenvolver uma pesquisa de levantamento de dados relacionados às necessidades de formação continuada de professores. Essas perguntas se apresentam nos seguintes termos:

- Como os gestores entendem e como as Secretarias de Educação dos municípios efetivam as atividades formativas junto aos docentes atuantes no 1º ciclo do EF?
- Quais necessidades de formação os professores apontam?
- Em quais critérios devem-se basear as ações de formação continuada, para atender as necessidades dos docentes da educação básica?

Essas questões, obviamente, já trazem um ponto de vista apriorístico que há carências de formação e no modo como são ofertadas as ações de formação em relação às demandas que a escolaridade impõe em nosso meio. Além disso, elas também colocam um desafio aos professores: a capacidade reflexiva (GARCIA, 1998) de identificar suas necessidades formativas em nossa coleta de dados. Tal complexidade também nos era exigida, já que nos dispusemos a mensurar e analisar essas necessidades.

2 Objetivos e métodos da pesquisa

A análise de necessidades de professores exigiu-nos identificar junto aos professores vinculados ao 1º ciclo do ensino fundamental de redes municipais:

- critérios utilizados pelas Secretarias Municipais de Educação no que se refere a formação continuada dos docentes que compõe a rede de atendimento do 1º ciclo do ensino fundamental;
- campos e áreas privilegiadas na formação continuada de professores em ações de formação continuada das Secretarias municipais;
- necessidades formativas dos docentes;

Tais objetivos específicos ainda nos indicavam possibilidade de definições de indicadores e/ou critérios para formação continuada de professores baseados em análise de necessidades, o que colaborou sobremaneira para nossa busca.

Para os propósitos que nos colocávamos, optamos por realizar um *survey* (BABBIE, 2001) junto a professores e gestores de 8 municípios da região central do Estado de São Paulo. Esse universo totalizou 8 gestores de educação e 331 docentes e circunscreveu um total de 27 unidades escolares (UE) (conforme representado no gráfico abaixo).

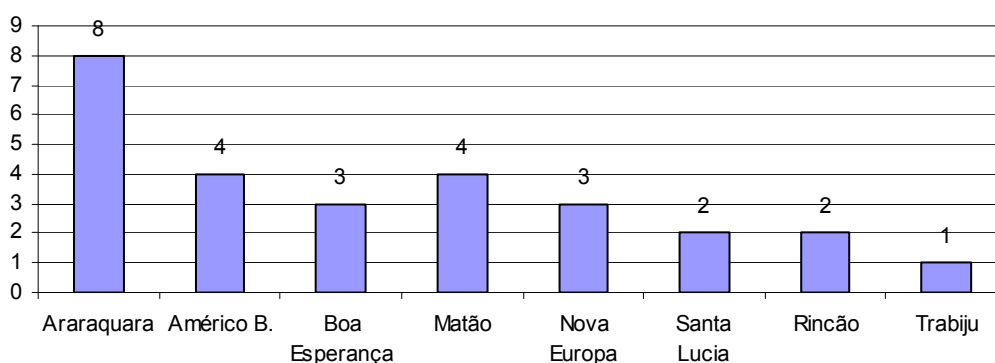


Gráfico 1 – Número de Unidades Escolares (UE) Municipais, por município.

Como técnicas utilizamos a aplicação de questionário com professores e entrevista dirigida com os gestores da educação dos municípios. Ambas foram precedidas de estudo piloto (HILL e HILL, 2000), sendo que para os professores utilizamos sujeitos do universo, e para o aperfeiçoamento do instrumento a ser utilizado

pelos gestores, baseamo-nos em um parecer de um especialista em pesquisas sobre gestão educacional.

Os instrumentos possuíam 11 perguntas cada, sendo que a grande maioria (9) das perguntas referente à coleta junto aos docentes era fechada.

Para o tratamento dos dados realizamos análise estatística simples e inferencial para os dados quantitativos, e para sua interpretação, partimos do segundo modelo de análise proposto por Barbier e Lesne (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993):

- 1- a partir das exigências de funcionamento das organizações ou instituições;
- 2- a partir das expectativas dos indivíduos ou grupos;
- 3- a partir dos interesses sociais nas situações de trabalho.

Para a organização do material empírico obtido, elaboramos um banco de dados para tabulação, cruzamento e montagem das categorias de análise, e utilizamos como recursos para o cruzamento dos dados, o software estatístico SPSS e o programa computacional Excel.

3 Apresentação dos dados empíricos e resultados

Para precisar o objeto de nossa investigação – as necessidades de formação dos docentes – apresentaremos nesse trabalho apenas os dados coletados junto aos professores, os quais focaram a formação do professor (curso de formação inicial e tipo de escola que freqüentou para tornar-se professor); idade; sexo; tempo de experiência profissional na docência; tipos de modalidades formativas de que participavam no seio das Secretarias Municipais de Educação as quais se vinculavam; nível de satisfação que possuíam sobre essas ações formativas, bem como as implicações que essas exerciam na efetivação de uma mudança da prática profissional docente; temas e áreas que consideravam importantes que fossem abordados em ações de formação continuada futuras; motivações e desmotivações para com as ações formativas de que participavam.

4.1 Caracterização dos professores

No nível de atuação investigado, a quase totalidade (97,3%) dos professores é do sexo feminino. A grande maioria deles encontra-se na faixa etária de 26 a 45 anos, sendo que o intervalo de idade mais representativo é o que agrega professores entre 31 a 40 anos.

Relativamente ao tempo de atuação profissional na docência, nota-se que é representativa a jovialidade dos professores da região pesquisada, uma vez que a maior concentração de docentes refere-se à faixa dos que possuem entre 5 e 10 anos de experiência (segue gráfico 2).

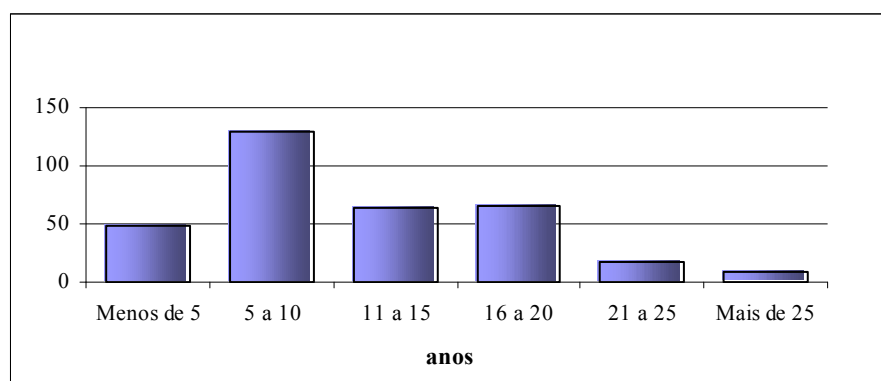


Gráfico 2 – Tempo de atuação profissional na docência

Sobre o curso de formação, nota-se a prevalência dos professores com cursos em nível superior, refletindo a exigência da última LDB (BRASIL, 1996), sendo perceptível uma grande quantidade de docentes que cursou Magistério, muitos deles juntamente com a formação superior exigida para o nível de ensino em que atua (pedagogia ou Normal Superior), como aponta a tabela que se segue:

Tabela 1 – Distribuição de frequência de professores segundo curso de formação inicial.

Curso	nº	%
Magistério	21	6,3
Pedagogia	75	22,7
Normal Superior	15	4,5
Licenciatura	15	4,5
Magistério e Pedagogia	103	31,1
Magistério e Normal Superior	40	12,1
Magistério e Licenciatura	35	10,6
Outros	26	7,9
Não respondeu	2	0,3
Total	331	100,0

O acesso à profissão muito provavelmente se efetivou com o curso de Magistério para a maioria dos professores que possuem esse curso como parte de sua formação inicial.

No que se refere a pós-graduação, 1/3 dos professores afirmam possuir algum curso nesse nível de formação, a maioria *latu sensu* (especialização ou aperfeiçoamento) e apenas 7 possuem Mestrado acadêmico.

Sobre o tipo de escola de formação de professores, é destacável a predominância das instituições públicas de ensino na formação docente, ainda que em termos parciais.

Tabela 2 – Número e percentual de professores segundo tipo de escola de formação docente

Tipo de escola	nº	%
pública	171	51,7
privada	22	6,6
pública e privada	138	41,7
Total	331	100,0

4.2 A formação continuada dos professores

As ações de formação continuada, nas quais participam os professores no âmbito das Secretarias de Educação dos Municípios, em geral, ou são de curta duração ou são de média duração.

As modalidades mais representativas assinaladas pelos professores referem-se as que são apontadas na tabela a seguir:

Tabela 3 – Número e porcentagem de modalidades de formação continuada oferecidas pelas SME

Modalidade formativa	nº	%
Palestra	290	88
Oficinas/ workshop	108	33
Curso de até 8h	135	41
Curso de 8h a 20h	94	28
Curso de mais de 20h a 60h	160	48
Curso de mais de 60h	102	31
Outros eventos	7	17

2 professores não responderam a pergunta.

Das opções de que dispunham no questionário, os professores apontaram a palestra como a modalidade mais cursada, e provavelmente, a mais oferecida nas SEM, já que a grande maioria das formações que realizam são obrigatórias.

Outro motivo da grande incidência da modalidade palestra refere-se à facilidade de sua ocorrência e também ao baixo investimento que esta requer quando comparada às demais oferecidas pelo sistema. Como se vê, a presença de modelos de aprendizagem passivos junto aos docentes revela que as SEM não têm se apropriado das pesquisas sobre o modo de aprendizagem do adulto (GARCIA, 1998). Em nossa pesquisa este fato também é reforçado, uma vez que a quase totalidade dos professores se revelaram insatisfeitos ou apenas parcialmente satisfeitos com relação às ações de formações continuada que realizam.

Quando indagados sobre a mudança da prática docente após a realização das formações, vê-se que, de um modo geral, a mudança é bastante restrita (como se nota a partir da tabela a seguir).

Tabela 4 – Número e porcentagem de professores segundo modalidades de formação continuada oferecidas pela SEM e nível de influência dessa formação na prática docente.

Modalidades	Mudança na prática docente								Total n°
	Totalmente		Parcialmente		Nenhuma		Em branco		
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	
Palestra	24	8,3	239	82,4	25	8,6	2	0,7	290
Oficina\workshop	5	4,6	93	86,1	10	9,3	-	0,0	108
Curso até 8h	7	5,2	119	88,1	9	6,7	-	0,0	135
Curso de 8h a 20h	3	3,2	89	94,7	2	2,1	-	0,0	94
Curso de 20h a 60h	16	10,0	139	86,9	4	2,5	1	0,6	160
Curso com mais de 60h	6	5,9	95	93,1	-	0,0	1	1,0	102
Outras	5	8,6	51	87,9	2	3,4	-	0,0	58
Em branco	-	0,0	2	100,0	-	0,0	-	0,0	2
Total	27	8,2	274	82,8	28	8,5	2	0,6	331

Muito embora, a incidência de respostas seja alta na coluna referente às mudanças parciais na prática docente (82,8%), sabemos o quão frágil é este indicador pela permanência de outros indicadores que atestam a deficiência do ensino e das práticas escolares. Isto nos faz mais convictos ainda de que as ações de formação continuada mais efetivas são aquelas que resultam em mudanças significativas na prática docente, tendo em vista o melhor desempenho dos alunos. Ainda mirando a tabela acima notamos que os cursos de 20 a 60 horas, em termos de mudança total na prática docente foram os mais pontuados (10%), o que exige uma reflexão mais apurada sobre essas modalidades de curso, já que os cursos com mais de 60 horas não foram pontuados bem nesta coluna (5,9%), muito embora o tenham feito nas mudanças parciais (93,1%).

Nota-se ainda que a distância entre o que se fala aos professores em ações formativas e os problemas por eles vivenciados em sala de aula, somados ao falso discurso de co-autoria dos professores no processo de formação, levam os docentes a se posicionarem timidamente com relação a real validade das práticas de formação

continuada, uma vez que a grande maioria dos inquiridos (82,8%) apresentam como resposta a mudança “parcial” de suas práticas.

Quando comparamos o nível de mudança da prática com o tempo de atuação profissional dos professores, percebe-se que os docentes com menor tempo de experiência – supostamente os que mais precisam de acompanhamento – são os que mais expressam que as ações de formação continuada de que participam não mudam suas práticas profissionais (segue tabela 5).

Tabela 5 – Número e porcentagem da influência da formação continuada para a mudança na prática por tempo de atuação profissional docente.

Tempo de atuação	Nível de mudança						Em branco		Total
	Totalmente		Parcialmente		Não muda		n°	%	
	n°	%	n°	%	n°	%			
Menos de 5	3	6,10	42	85,70	4	8,20	-	-	49
5 a 10	10	7,80	104	80,60	15	11,60	-	-	129
11 a 15	5	7,90	52	82,50	5	7,90	1	1,60	63
16 a 20	8	12,30	52	80,00	4	6,20	1	1,50	65
21 a 25	1	5,90	16	94,10	-	-	-	-	17
Mais de 25	-	-	8	100,0	-	-	-	-	8
Total	27	8,20	274	82,80	28	8,50	2	0,60	331

A influências das modalidades formativas sobre os professores reafirmam nossas convicções de que o aparente benefício de ações formativas rápidas e as acessíveis financeiramente para as SEM não colaboram de forma significativa para uma prática com mais qualidade, como se supõem que as formações proporcionem. Nesse sentido, refletir sobre a validade dessas ações de formação continuada apresenta-se como uma necessidade vital para que o aperfeiçoamento dos profissionais da educação ultrapasse o âmbito do discurso e se materialize.

4.3 Sobre as necessidades de formação manifestadas

O levantamento de necessidades de formação docente, por nós realizado, incidiu sobre manifestação dos professores a respeito dos campos de conhecimentos por eles considerados necessários de contemplação em ações de formação continuada futuras.

A primeira característica que se pode verificar refere-se ao fato da amplitude temática exposta, bem como da abrangência que estas requerem em termos formativos. O gráfico a seguir é expressivo em apresentar as categorias temáticas por eles expressas.

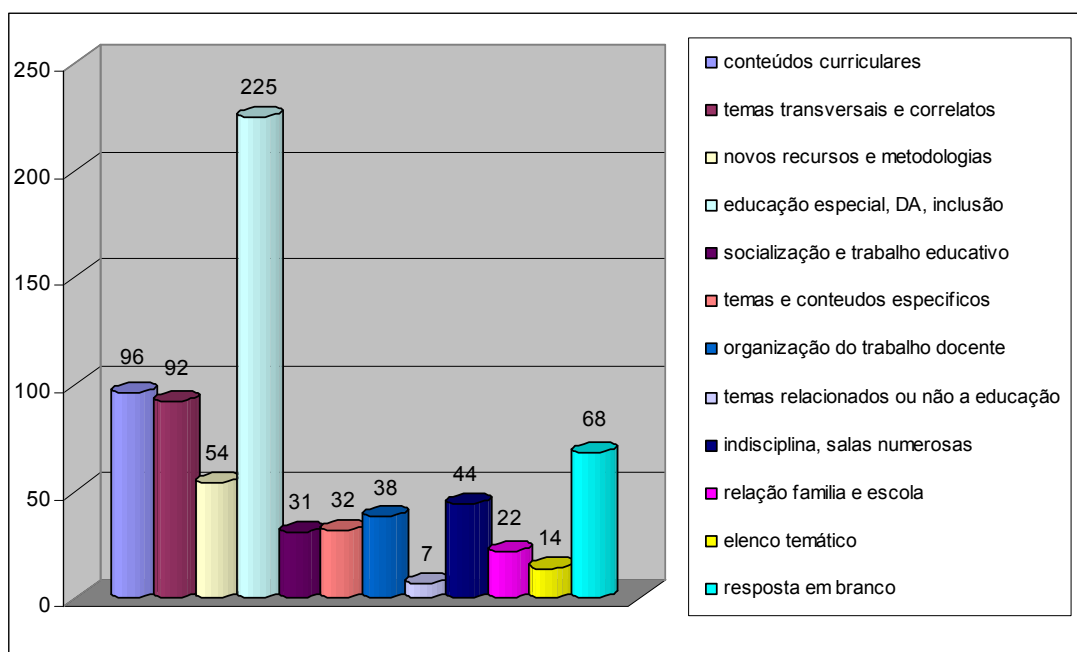


Gráfico 3 – Incidência temática por categoria

As necessidades mais emergentes que os professores manifestam referem-se a temas relacionados à educação especial, dificuldades de aprendizagem e inclusão na escola. A alta incidência (225) nessa categoria temática entre os professores provavelmente está relacionada a renovações pedagógicas exigidas dos docentes para essa área de atuação, tanto da aplicabilidade prática em sala de aula, quanto do planejamento e avaliação que se requer de forma competente dos professores.

Entretanto o suprimento das necessidades dos docentes não tem se mostrado falho apenas nessa área emergente. Outras áreas que se referem aos conteúdos do

ensino, que sempre exerceram de forma bastante marcante sua presença nas formações dirigidas aos professores, também têm mostrado sinais de pouca efetividade em termos qualitativos. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que é representativa a incidência de respostas sobre as categorias que se voltam aos conteúdos que somam 93 para conteúdos curriculares (História, Geografia, Língua Materna e Matemática) e 92 para temas transversais e correlatos.

Há uma evidente precarização em termos da qualidade das formações que se oferecem aos professores do 1º ciclo do EF, assim como um déficit alarmante em termos de formação inicial, já que se pressupõe que os professores dominem as áreas de conhecimento que vão ensinar aos alunos.

Em função da grande incidência que essas categorias temáticas apresentaram, fruto do que os professores consideram importantes para aperfeiçoar sua atuação profissional, consideramos pertinente apontar os tipos de respostas que compuseram a montagem das categorias citadas, de modo a possibilitar maior visualização das debilidades, dificuldades e desejos dos docentes. (segue quadro abaixo).

categorias	n	%	Indicadores
conteúdos curriculares	96	29,0	alfabetização, conteúdos curriculares; diversas áreas de ensino
temas transversais e correlatos	92	27,8	ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, consumo e trabalho, conteúdo afro-cultural, temas inovadores; novos temas; sexualidade, orientação sexual e educação sexual; violência; assédio; resiliência; drogas
educação especial, D.A, inclusão	225	69,2	inclusão; educação especial; necessidades educacionais especiais; dislexia, hiperatividade, língua de sinais; diferenças individuais; dificuldades de aprendizagem, processos de aprendizagem, psicopedagogia; defasagem ensino-série; diferentes níveis de aprendizagem; classes multiseriadas; recuperação paralela

Quadro 1 – Número e percentual de professores por categorias e indicadores dos temas sugeridos

Os tipos de respostas referidas mostram que os professores têm apresentado dificuldades para desempenhar funções básicas do trabalho docente. Nas respostas que se inserem na categoria **conteúdos curriculares**, a maior incidência recai sobre a

alfabetização dos alunos, muito provavelmente devido ao fato de uma formação inicial precária em termos de conhecimento dos métodos de alfabetização, e ausência de práticas e/ou vivências na escola, junto aos alunos.

Curiosamente, a alfabetização se destaca na prática profissional como uma das dificuldades mais perenes, já que muitos alunos têm mostrado insuficiência extrema de letramento e alfabetização quando deixam esse nível de ensino e são inseridos no 2º ciclo.

O trabalho com os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, consumo e trabalho, orientação sexual) já propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996b) ainda é insignificante, pois as práticas educativas com esses temas pressupõem formas mais globais de trabalho, para as quais os professores se mostram limitados. A interdisciplinaridade prevista nesta prática pedagógica prece ser o maior empecilho com tema em sala de aula.

Na categoria temática referente à educação especial, dificuldades de aprendizagem e inclusão, nota-se que as dificuldades são menos especificadas, já que as respostas se relacionam aos aspectos mais gerais da aprendizagem dos alunos, sendo enfocados apenas algumas deficiências.

Outras manifestações de necessidades também são apontadas pelos professores, porém, com menor frequência, como se vê a partir do gráfico 3 anteriormente exposto. Dessas vale o destaque de que a grande maioria se relaciona a atividades de ensino de uma forma geral (em especial, destaca-se a categoria referente às novas metodologias curriculares) e também das relações de trabalho e convivência na escola, inclusive com a família dos alunos.

Os dados que obtivemos deste levantamento, que acreditamos significativos em termos de representação dos professores sobre as necessidades identificadas por eles quanto à sua formação, nos permite – ainda que com reservas a serem desfeitas com análises suplementares – inferir que as ações de formação continuada deveriam ser mais precisas e baseadas nas situações reais dos professores do 1º ciclo do EF, visando sempre um suporte pedagógico para que os docentes possam:

- * realizar atividades de ensino em geral;
- * realizar atividades educativas diferenciadas;
- * inovar e conseguir manter a atenção dos alunos;
- * conhecer melhores meios de viabilizar o trabalho docente;
- * refletir continuamente sobre a prática profissional.

- * possuir uma cultura ampla, não restrita às questões educacionais e de ensino;
- * conhecer de modo apurado o contexto político da educação;
- * sentir-se valorizado pela sociedade em geral;

O elenco de itens exposto vislumbra que as competências exigidas para os docentes hoje, são representativas da simbiose existente entre a formação profissional e o exercício da docência e, portanto, repensar os modos de formar professores se coloca como tarefa na ordem do dia, indistintamente do nível de formação³ que os professores tenham, do curso de formação inicial que fizeram e do tempo de trabalho e idade que possuem.

4.4 (Des)Motivações dos professores para ações de formação continuada

Um aspecto que atribuímos como relevante para análises que dêem suporte para ações de formação está no fato de os professores afirmarem os pontos motivadores e desmotivadores dessas ações. Eles são elementos intervenientes significativos nos processos de formação de professores, e incidem de forma direta e indireta sobre o aproveitamento, o envolvimento, a participação e a qualidade desses processos.

Em nosso trabalho, no que se refere a motivações dos professores, pode-se observar que os apontamentos se restringem ao plano do trabalho que desempenham em sala de aula junto aos alunos; poucas são as manifestações relacionadas às necessidades pessoais dos docentes, o que demonstra a capacidade estritamente profissional dos professores e a sua vontade em participar dos processos de formação que lhe são dirigidos.

Alguns elementos, como explicita o quadro abaixo, são relacionados diretamente às condições em que se desenvolvem as ações de formação continuada

³ Os professores que apresentam maior nível de formação, como os que possuem Mestrado, se mostram mais qualificados e menos preocupados com questões de conhecimento de base, uma vez que foi baixa a incidência de respostas destes para determinadas categorias referentes aos conteúdos curriculares em geral, o que re-afirma a importância de se haver cada vez mais incentivos e condições dos professores continuarem estudando e aperfeiçoando seus saberes e suas práticas.

Categoria	Indicadores
(A) continuidade da formação	aprimoramento; atualização; aperfeiçoamento; capacitação; formação contínua.
	crescimento profissional; união teoria-prática
(B) melhorar a aula	melhorar o trabalho do professor; didática; melhorar a aula, melhorar a atuação, melhorar o desempenho profissional;
	obter resultados mais positivos; melhorar os resultados; melhorar a qualidade do ensino
(C) sociabilidade do professor	troca de experiências; socialização, interação com colegas; adquirir experiências; desenvolver trabalho em grupo
	conhecer outras instituições, professores e realidades escolares;
(D) novas aprendizagens	adquirir novos conhecimentos; obter novas informações; aprender mais, aumentar conhecimentos; obter algo novo;
	ter novo olhar; ver novas possibilidades e novos caminhos; ter novas orientações e expectativas, expectativa de mudança
(E) diversidade metodológica	aquisição de novas práticas e metodologias; trabalho diversificado; novos recursos; material pedagógico diferenciado; metodologia utilizada pelo formador
(F) competências do formador	profissionais qualificados; formadores qualificados;
	respeitar a opinião dos professores; bate-volta; participação dos professores nas formações
(G) aplicabilidade da formação	aplicação prática da formação continuada em sala de aula
(H) temas	temas interessantes; temas que levem a soluções de problemas; tema pertinente; assuntos atuais;
	temas transversais; reformas educacionais; dificuldades de aprendizagem; melhor compreensão da leitura e da escrita; socialização do aluno
(I) formação do aluno	estar voltada para a realidade do aluno; atender as necessidades dos alunos; solucionar problemas em sala de aula; relação professor-aluno; descobrir cada vez mais o potencial do aluno e as necessidades de cada um; colaborar para a formação do aluno; buscar ajuda para as demandas dos alunos;
	proporcionar melhorias para a aprendizagem do aluno; compreender melhor o grau de dificuldade do aluno; orientar o aluno na aprendizagem; motivar o aluno a aprender; melhorar o processo de ensino-aprendizagem; obter progresso na aprendizagem; contribuir para a prática de aprendizagem
(J) apoio institucional	apoio da Secretaria; bom local;
	satisfação, gosto pelo trabalho, auto-estima, vontade de estudar novamente;
	estímulo, motivação; valorização; pontuação; carga suplementar; carreira; salário

Quadro 2 – Quadro de categorias e indicadores de fatores que *motivam* os professores a participar de ações de formação continuada.

As categorias elencadas a partir de palavras-chave das respostas, re-afirmam que objeto do professor é a aprendizagem do aluno, seja porque desejam adquirir novas aprendizagens, melhorar a aula, possuir melhor formação e/ou competência, ou ainda porque querem modificar temática e metodologicamente suas aulas.

A coerência da motivação docente desdobra-se no item referente à categoria “tema” no qual os professores enfatizam que a contemplação de suas necessidades (temas transversais; reformas educacionais; dificuldades de aprendizagem; melhor compreensão da leitura e da escrita; socialização do aluno) é um fator fortemente considerado para que façam formações contínuas.

Esses fatores somados ao incentivo institucional em proporcionar bom local para que as ações de formação continuada se desenvolvam também se destaca como meio de valorizar os professores e de motivá-los a aperfeiçoarem-se constantemente. Considerando que as motivações refletem os anseios, expectativas, experiências de sucesso e que podem trazer contribuições para o trabalho do professor.

No que tange às desmotivações, por sua vez, são apontados pelos docentes elementos que dificultam a busca pela realização de suas necessidades formativas e indica o nível de qualidade das ações formativas oferecidas pelos municípios. Destaca-se nesse rol, o seguinte elenco:

Categoria	Indicadores
(A) condições físicas e temporais	época de realização do curso; formação no 2º semestre; formação no final do ano; atividades concomitantes; horário ruim; duração do curso; local.
(B) condições institucionais	falta de apoio institucional, turmas numerosas;
	falta de material apropriado;
(C) separação entre teoria e prática	excesso de teoria e pouca prática, desvinculação com a prática;
(D) recursos financeiros	os custos das formações; os gastos com viagens; salário do professor; falta de vantagens monetárias;
(E) (des)preparo do formador	formador desconhece a realidade; palestra cansativa, maneira de conduzir o curso;
(F) desinteresse do professor	desinteresse do professor participante;
	conversas paralelas, indisciplina;
	frustração quanto às expectativas;

(G) desvalorização do professor	pouco reconhecimento para com o professor; desvalorização do professor; desprezo pelo saber pedagógico do professor; quando os professores só ouvem; quando o professor é tido como tabula rasa;
	responsabilização do professor pelo fracasso escolar;
(H) carência de propostas	temas repetitivos; formações sem novidade;
	falta de diversidade nos cursos; falta de oferta de formação e de cursos;
(I) aspectos diversos	problemas pessoais; saúde do professor; insatisfação profissional;
	falta de acompanhamento para o trabalho em sala de aula; falta de avaliação do curso;
	cursos que enfocam as reformas educacionais; formação continuada para carreira no magistério ou pontuação;
	falta de vínculo profissional efetivo do professor;
(L) propostas ineficazes	conteúdos e práticas irrelevantes; conteúdos não referentes à educação;
	quando a proposta é distante da realidade; impossibilidade de aplicação prática em sala de aula; não atendimento das demandas expressas pelos professores; quando o curso é ineficaz;

Quadro 3 – Quadro de categorias e indicadores de fatores que *desmotivam* os professores a participar de ações de formação continuada.

As desmotivações docentes refletem um quadro de frustrações e de experiências formativas negativas que, em sua maioria, não surtiram efeito sobre as práticas profissionais. O levantamento especifica principalmente: ausência de identificação das necessidades formativas dos professores, turmas grandes, privilégio de formações com pouco tempo de duração, pouca ou nenhuma infra-estrutura (local, recursos, horário, entre outros fatores) para a efetivação das mesmas, demasiada preocupação com os resultados dela sobre a aprendizagem dos alunos.

A desvalorização do saber dos professores, de suas experiências profissionais e de vida, como na histórica prática em que o formador toma a palavra do início ao fim, tende a causar um efeito negativo no público alvo (os professores), pois essa prática reflete o valor que lhes é atribuído e o papel que devem assumir na educação.

Se se almeja que a formação continuada supere práticas homogeneizadoras, a consideração das respostas referentes à repetição de temas ou assunto e a inexistência de propostas eficazes demonstram a urgência de se pensar em novas práticas de formação, que não mais aquelas que tenham por primazia abordagens meramente teóricas, expositivas, que inviabilizam a participação ativa e a reflexão dos docentes sobre sua função laboral.

5 Conclusões

Conforme já explicitado, este trabalho faz parte de um levantamento de dados acerca das necessidades formativas de professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental em municípios paulista da região central do estado de São Paulo. Definimos necessidades formativas em termos das dificuldades que os professores constataam no exercício de sua prática, expectativas que eles têm com relação às mudanças de suas práticas e também os desejos de aprimoramento profissional que eles identificam em relação aos seus anseios.

Neste sentido, a amplitude de necessidades citadas acusa de maneira evidente deficiências e lacunas na formação inicial dos docentes, o que dificulta uma formação continuada, pois toda ação que se diz contínua, obviamente, pressupõe uma base de fundamentação sobre a qual se desenvolve esta ação. Esse fato coloca perspectivas diferenciadas para a formação continuada em termos de estruturação e atividades a serem desenvolvidas. Isto é, as lacunas da formação inicial precisam, de algum modo, ser preenchidas pela formação continuada, malgrada a denominação, assim como as estratégias de ação não podem ser desenvolvidas a não ser como estratégias: conhecimento de realidade, reflexão sobre ela, ação provisória, novos dados para reflexão, outra ação e assim por diante.

A mesma formação alienada que os sistemas educacionais impõem aos seus alunos, eles a reproduzem na formação dos professores, posto que estes, como agentes interessados na sua própria formação, não são partícipes do processo. Repete-se exaustivamente a formação por oferta isenta dos dados das necessidades quando todas as evidências já são suficientes para a mudança de proposição das ações formativas.

A complexidade e a mutabilidade das necessidades formativas redimensionam a estruturação (planejamento, processo e avaliação) da formação continuada, uma vez que ela não deve se resumir a atividades esporádicas, escolhidas aleatoriamente.

Nesse sentido, há de se considerar que para promover ações de formação continuada a um status no qual as práticas formativas sejam coadunadas com os princípios de um planejamento estratégico, torna-se necessário que ocorra um avanço tanto no nível do controle da elaboração das propostas, quanto do desenvolvimento e dos resultados que estas almejam, e a análise de necessidades se mostra estratégia fértil de superação de debilidades históricas, dificuldades, desafios e impasses atuais.

No âmbito mais geral da formação de professores, 3 aspectos se destacam para se pensar e agir nessa área emergente:

1- a formação inicial dos professores precisa fortalecer-se sobre uma base curricular mais integrada que não separe problemas reais das pessoas e da sociedade da natureza do conhecimento;

2- a formação continuada como política pública precisa valorizar e sistematizar a formação permanente dos professores, já que esta tende ser uma condição de trabalho dos profissionais da educação;

3- a metodologia de desenvolvimento de ações formativas requer planejamento estratégico e ações sistêmicas, considerando as mudanças e as necessidades que cerceiam e se vinculam a esse campo de conhecimento e ação.

6 Referências

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas. ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

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

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1996b.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005.

_____. **Resolução n.3** de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para o Novo Plano de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997.

EDUCAÇÃO um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

ESTEVES, M. et al. A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. **Máthesis**. Portugal. n. 10, p. 217-233, 2001.

ESTEVES, M. A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo. Lisboa: Instituto de Inovação educacional. **Políticas de Educação**. v. 10, 2002, 540p.

ESTRELA, M. T. et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. **Revista de Educação**. v. 5, n. 2, p.129-149, 1998.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan-abr, 2004.

HILL, M. M. ; HILL, A. **Investigação por questionário**. Silabo: Lisboa, 2000.

O PERFIL dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, UNESCO, 2004.

OECD. **Teachers Matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Overview. In: Education and training policy. OECD, 2005.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de Necessidade na Formação de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SILVA, M. O. E. da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: uma análise para a integração escolar**. 2000. 286f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TEDESCO, J. C. Tendências atuais das reformas educacionais. In: DELORS, J. A **educação para o século XXI**. Artmed, UNESCO, 2005, p.59-80.