

**CAMILA JOSE GALINDO**

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO ÀS  
PROPOSTAS DE FORMAÇÃO**



ARARAQUARA – S.P.  
2011

CAMILA JOSE GALINDO

**ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO  
ÀS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO.**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Manuela Esteves

**Bolsa:** CAPES/ PDEE

ARARAQUARA – S.P.  
2011

GALINDO, CAMILA JOSE

Análise de necessidades de formação continuada de professores:  
uma contribuição às propostas de formação / Camila Jose Galindo. –  
2011

384 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual  
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara  
Orientador: Edson do Carmo Inforsato

1. Educação. 2. Formação de professores. I. Título.

CAMILA JOSE GALINDO

# ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO ÀS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientador:** Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Manuela Esteves

**Bolsa:** CAPES/ PDEE

Data da defesa: 10/03/2011

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato**

Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Belmira Amélia de Oliveira Bueno**  
Universidade de São Paulo – SP.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni**  
Pontifícia Universidade Católica – SP.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite**  
Universidade Estadual Paulista – campus de Presidente Prudente.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri**  
Universidade Estadual Paulista – campus de Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À minha filha Nicole,

pelas privações de suas necessidades para essa escrita,  
pelo seu sorriso encantador que me acolhia em cada nova  
chegada,

pelo seu olhar maduro de criança que desde bebê,  
convivendo com o mundo acadêmico, transmitia-me  
segurança para minhas idas para “escrever a tese”

e pelo seu carinho e amor, minha fortaleza de vida.

A você, meu anjo, toda minha dedicação e meu amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram para a minha formação como profissional e pessoa e para que esse trabalho se tornasse realidade. Em especial, destaco:

Marciel, pelo apoio incondicional à minha escolha de projeto de vida;

meus mestres, professores e amigos com quem tive experiências de conhecimento, compartilhei momentos de formação profissional e pessoal e que me ajudaram a crescer e a ver e viver o mundo com novas “lentes”. Entre eles o professor Edson do Carmo Inforsato, meu orientador, pela sua sabedoria nas estratégias do percurso de convivência e de pesquisa, pela oportunidade de atuar profissionalmente em momentos importantes da minha formação profissional e pela amizade;

a professora Manuela Esteves, pela sua amizade e ensinamentos e pela sempre solicitude nos meus momentos de dúvidas e angústias teóricas, pela sua paciente escuta e pelos diálogos férteis tecidos em Portugal e a distância;

o professor Mauro Romanatto com quem aprendi a questionar a “natureza” das coisas e a buscar perseverança quando alguns degraus se desfizeram no percurso dessa caminhada;

as professoras Luciana Giovanni, Regina Guarnieri e Angela Rodrigues, pelas quais tenho profundo apreço e admiração profissional. Agradeço imensamente a atenção e a solicitude prestadas às minhas buscas por aprender com vocês e com seus sábios questionamentos e indicações;

as professoras da escola onde realizei a pesquisa, sem as quais esse estudo não existiria;

as minhas irmãs Elaine e Mariana e as minhas sobrinhas Letícia e Maria Laura, a minha avó Maria e minhas tias e primas, pelos momentos de convivência agradáveis e acolhedores;

Antonio Netto Junior e Valéria Cristina Gimenes, amigos e companheiros de toda hora, auxiliares, ajudantes, cooperativos dos meus projetos e sonhos, mestres na arte de viver a vida de forma alegre e revestidos de espírito jovem e acolhedor. Lutadores. Que eu possa sempre desfrutar da amizade e carinho de vocês e cooperar nos seus sonhos!

Agradeço os integrantes do GEPFEC, pelas discussões e reflexões coletivas.

Em especial, agradeço aos meus pais pelos valores que me passaram para fazer da vida uma busca permanente dos nossos propósitos.

Aos professores Marilda da Silva, Cássia Sossolote, José Vaidergorn, Paulo Rennes, Sueli Itman, João Gentilini, Newton Duarte, Maria Helena Frem Dias da Silva agradeço a contribuição que deram à minha formação como profissional. A eles registro minha admiração e meu reconhecimento.

Agradeço ainda os amigos Micael, Helena, Ivete, Pereira, Marlene e família, Adriana, Jean, Guilherme, Mário, Célio, Luciana Ferrarezi, Dona Isolina... que por motivos diferentes e pela amizade me possibilitaram “re-significar” aspectos e necessidades essenciais da vida.

Ao querido amigo e mestre Pedro Reis agradeço a sua atenção, sua disponibilidade de ajuda para a realização do trabalho e sua acolhida ímpar para me proporcionar bem estar no maravilhoso Portugal.

À família Castro, nas pessoas de Amélia, João e Marcelo, agradeço a acolhida, o apoio e o cuidado com o meu maior tesouro durante a minha dedicação para a realização dessa etapa de formação.

Sou grata à UNESP, por todo o usufruto que tive das suas estruturas e dos seus excelentes profissionais.

Grata também sou à CAPES, pela concessão das bolsas de estudo no Brasil e no exterior (PDEE), sem as quais dificilmente teria alcançado essa etapa de formação e experienciado as inúmeras oportunidades que tive como estudante de doutorado.

Agradeço a Portugal pela acolhida para o estágio doutoral, em especial a Universidade de Lisboa e do Porto na figura de seus profissionais. Na beleza de suas terras, museus e pessoas, pude conhecer um pouco mais de sua história e redefinir o espaço da cultura na formação de professores.

Agradeço com ardor ao povo brasileiro que, pelo pagamento de impostos, possibilitou-me formação pública e financiamento do governo para meus estudos acadêmicos. Espero, muito em breve, poder retribuir diretamente com minha atuação profissional em favor da Educação pública, laica, gratuita e PARA TODOS.

Por fim, agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo “lugar” de refúgio e de esperança.

Amo TUDO que faço porque aprendi a viver  
com curiosidade as dúvidas e as certezas da Ciência.

(Camila Jose Galindo)



“Só vocês sabem o quanto eu caminhei pra chegar até aqui.

Percorri milhas e milhas antes de dormir.

Eu não cochilei.

Os mais belos montes escalei.

Nas noites escuras de frio, chorei.

A vida ensina e o tempo traz o tom para nascer uma canção (...).”

(Letra da Música: A Estrada. Composição de Toni Garrido, Lazio, Da Gama, Bino Falia)

GALINDO, Camila Jose. **Análise de necessidades de formação continuada de professores:** uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as necessidades de formação de professores a partir da análise do campo da formação continuada. Foram objetivos da pesquisa: compreender como se manifestam e se revelam as necessidades formativas no contexto de atuação profissional das professoras; identificar representações de necessidades das/pelas docentes em situação de trabalho; compreender os elementos circundantes e interferentes na manifestação de necessidades docentes e de necessidades de formação continuada; compreender o modo como as professoras atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental lidam com suas necessidades na escola; sugerir a estruturação de propostas de formação continuada para professores baseada na análise de necessidades. O estudo está teoricamente alicerçado em três eixos da pesquisa educacional: formação de professores (Day, Gatti, Estrela, Mizukami, Monteiro e Giovanni, Garcia), análise de necessidades (GALINDO, Rodrigues, Wilson e Easen, Rodrigues e Esteves) e trabalho docente (Tardif e Lessard). Os autores utilizados ajudaram a tecer uma forma diferenciada de organizar e proceder à análise de necessidades de formação para a formação continuada, a partir da identificação de campos de diálogos imbricados teoricamente às necessidades de formação (Korthagen, Lopes, Hargreaves, Schön, Huberman, entre outros). A parte empírica foi realizada por meio de metodologias com características etnográficas. Os dados foram obtidos em uma escola da periferia da cidade de Araraquara-SP, Brasil, sendo a parte principal deles composta de registros de observação participante em duas salas de aula de duas docentes atuantes no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com suporte na entrevista estruturada com as doze professoras atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da escola pesquisada no ano de 2009. A coleta dos dados centrou-se em informações sobre a escola e o bairro que ela atende. Sobre as professoras, por meio da coleta, buscaram-se informações a respeito da formação escolar e profissional, das relações sociais, do lazer, das dificuldades, das motivações, desejos profissionais e desempenho docente. Esses dados foram registrados em notas e caderno de campo. Fotos, filmagem, documentos gerais de atuação pedagógica das professoras com alunos em sala de aula, entre outras fontes, foram utilizados a título de registro. As análises obtidas por meio de análises de conteúdo (Bardin) e por interpretações embasadas em referências da metodologia etnográfica apontam para o fato de que entre as necessidades formativas manifestadas em situação de trabalho ganham relevo as que se referem direta ou indiretamente ao ensino, destacando-se o planejamento e as atividades em sala de aula, já que as interações têm papel fundamental. As representações de necessidades das docentes sobre o ensino centralizam as demandas que desestruturam ou que desfavorecem a manutenção da rotina de trabalho. Os resultados apontam que as necessidades são diversas, amplas e complexas e são provenientes da organização escolar, do currículo, do convívio com os pares, do tempo de carreira, de experiências significativas ligadas ao percurso de formação profissional e escolar, das motivações profissionais, bem como dos elementos da vida pessoal, que nem sempre são conscientes às docentes. Porém, possuem potencial de implicação sobre a rotina do trabalho e a representação de necessidades formativas. Propõe-se uma ampliação da concepção acerca das necessidades formativas a partir das necessidades docentes e das necessidades de formação, que exigem alterações nos procedimentos de análise de necessidades de formação para atender demandas da formação continuada.

**Palavras-chave:** necessidades docente – necessidades de formação de professores – análise de necessidades – análise de necessidades de formação – necessidades de formação continuada de professores.

GALINDO, Camila Jose. **Needs analysis for continuous training of teachers**: a contribution to the proposed education. 2011. 384 f. Thesis (Doctorate in School Education) - College of Letters and Science. State University, Araraquara, 2011.

### ABSTRACT

The object of the present research is the teacher education needs carried out from the analysis of in-service education field. Its objectives were: to understand how teacher education needs are expressed and developed in a professional context; to identify the representations of teachers needs in the work place; to understand the surrounding and interfering elements about teachers needs and in-service education needs; to understand the way the first cycle primary teachers deal with their needs; to suggest structures to in-service education based on needs analysis. This study is theoretically based on three 3 axes of the educational research: the teacher education (Day, Gatti, Estrela, Mizukami, Monteiro & Giovanni, Garcia); the needs analysis (Galindo, Rodrigues, Wilson & Easen, Rodrigues & Esteves); and the teaching as such (Tardif & Lessard). The authors cited above helped to organise and to carry out different ways to analyse education needs and in-service education from the identification of dialogue fields theoretically overlapped with education needs (Korthagen, Lopes, Hargreaves, Schön, Huberman, among others). The empirical part of this study was carried out based on methodologies with ethnographical characteristics. Data were collected in a school located in the suburb of Araraquara city, Brazil, mainly composed by participant observation records in two first cycle primary teachers' classes. Data were supported by a structured interview conducted with 12 first cycle teachers in the same school in 2009. Data collection means were mainly the information about the school and its neighbourhood. It was possible through data collection to get some information about teachers, concerning their school and professional education, their social relationships, their leisure, their difficulties and motivations, their professional aspirations and their professional performance. Data were originally recorded in notes and journals. Photos, films, general documents about the teachers' pedagogical performance with their students in their classes, and other sources were also used. The analysis made through the content analysis (Bardin) and references based on ethnographical methodology point out to the fact that among the education needs, to accomplish the job, are the ones which have a direct or indirect link with teaching, with its focus on the planning and the activities in classes, where the interactions have a fundamental role. The teachers' needs representations about teaching are central demands that disturb or show disadvantages to the maintenance of the work routine. The results point out that the needs are various, ample and complex and they are originated in the school organisation, in the curriculum, in the relationship with peers, in the years dedicated to the career, in the significant experiences linked to the school and professional education, in the professional motivation, as well as in elements of personal life teachers are not always conscious of. They have, in spite of that, potential to be implicated in a work routine and in a representation of education needs. This research proposes to enlarge the conception of education needs in the lights of the teacher's needs and the education needs, which requires changes in the procedures of education needs analyses to better fulfill the demands of the in-service education.

**Key words:** teacher needs – teacher education needs – needs analysis – education needs analysis – in-service education needs.

GALINDO, Camila Jose. **Analyse des besoins de formation continue des enseignants**: une contribution à l'éducation proposée. 2011. 384 f. Thèse (Doctorat de l'enseignement scolaire) Collège des lettres et des sciences. Université de l'Etat, Araraquara, 2011.

## RESUMÉ

La présente recherche a comme objet les besoins de formation des enseignants et son champs d'analyse est celui de la formation continue. Ses objectifs sont : comprendre comment se manifestent ces besoins en contexte professionnel; identifier des représentations de besoins d'enseignantes en situation de travail; comprendre des éléments reliés interférant sur la manifestation de besoins d'enseignantes et de besoins de formation continue; comprendre comment les enseignantes du premier cycle du primaire tiennent compte de leurs besoins à l'école; suggérer des structures de formation continue basées sur l'analyse de besoins. L'étude emprunte trois axes théoriques : la formation des enseignantes (Day, Gatti, Estrela, Mizukami, Monteiro et Giovanni, Garcia), l'analyse des besoins (GALINDO, Rodrigues, Wilson et Easen, Rodrigues et Esteves) et l'enseignement (Tardif et Lessard). Ces auteurs ont aidé à développer une formule différenciée d'organisation et de processus d'analyse des besoins de formation pour la formation continue à partir de l'identification des champs de dialogues imbriqués théoriquement avec les besoins de formation (Korthagen, Lopes, Hargreaves, Schön, Huberman, entre autres). La partie empirique utilise les méthodes ethnographiques. Les données proviennent d'une école de banlieue de la ville de Araraquara-SP, Brésil, principalement d'une observation participante réalisée dans les classes de deux enseignantes de première année du premier cycle du primaire, mais aussi d'une entrevue structurée faite en 2009 avec douze enseignantes du premier cycle du primaire de la même école. La cueillette des données porte sur l'école et son quartier. Elle fournit des informations sur la formation scolaire et professionnelle des enseignantes, leurs relations sociales, leurs loisirs, leurs difficultés, leurs motivations, leurs aspirations professionnelles et leurs performances. Ces données proviennent surtout des notes et des journaux de bord. Des photos, des tournages et des documents généraux sur la performance pédagogique des enseignantes avec leurs élèves dans les classes ont aussi été utilisés. Les analyses obtenues au moyen de l'analyse de contenu (Bardin) et des interprétations basées sur les références de la méthodologie ethnographique indiquent que les besoins de formation émergeant en situation de travail sont ceux qui ont un lien direct ou indirect avec l'enseignement, qui mettent en évidence les planifications et les activités en classe et où les interactions jouent un rôle fondamental. Les représentations des besoins des enseignantes sur l'enseignement regroupent les demandes qui perturbent ou défavorisent le maintien de la routine du travail. Les résultats indiquent que les besoins sont multiples, amples et complexes et qu'ils sont générés par l'organisation scolaire, le curriculum, les échanges avec les pairs, le temps consacré à la carrière, les expériences significatives liées à la formation professionnelle et scolaire, les motivations professionnelles, ainsi que des éléments de la vie personnelle dont les enseignantes ne sont pas toujours conscientes. Ces dernières possèdent, toutefois, un potentiel d'implication dans la routine de travail et la représentation des besoins de formation. Cette recherche propose d'élargir la conception de la formation à partir des besoins des enseignantes et des besoins de formation, ce qui exige un changement dans les procédures d'analyse des besoins de formation pour répondre aux demandes de formation continue.

**Mot clés** : besoins des enseignantes – besoins de formation des enseignantes – analyse des besoins – analyse des besoins de formation – besoins de formation continue pour les enseignants.

GALINDO, José Camila. **Análisis de las necesidades de formación continua de los profesores**: un aporte a la formación propuesta. 2011. 384 f. Tesis Doctoral (Doctorado en la Escuela de Educación) - Facultad de Letras y Ciencias. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, de 2011.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo estudiar las necesidades de formación de los docentes a partir de la experiencia de la educación continua. Los objetivos de la investigación fueron: comprender cómo manifestar y revelar las necesidades de formación en el contexto del desempeño profesional de los profesores, identificar las necesidades de las representaciones de/ por los profesores en situación de trabajo, comprender los elementos que lo rodean y de interferir en la manifestación de las necesidades de los docentes y necesidades de educación continua, comprender los profesores que trabajan en el 1 ° ciclo de educación básica frente sus necesidades en la escuela y por fin hacer sugerencias en la estructuración de propuestas de educación continua para profesores en base a análisis de las necesidades. El estudio se basa teóricamente en los tres ejes de la investigación educativa: formación del profesorado (Day, Gatti, Estrela, Mizukami, Monteiro y Giovanni, Garcia), análisis de necesidades (GALINDO, Rodrigues, Wilson y Easen, Rodrigues y Esteves) y la enseñanza (Tardif y Lessard). Los autores que hemos utilizado ayudaron a tejer una forma diferente de organizar y llevar a cabo las necesidades de formación para la educación continua, desde la identificación de los campos hasta la identificación de necesidades de formación (Korthagen, Lopes, Hargreaves, Schön, Huberman, entre otros). La parte empírica se llevó a cabo utilizando metodología etnográfica. Los datos fueron obtenidos en una escuela en las afueras de la ciudad de Araraquara, SP, Brasil, y la mayor parte de los datos consistió en los registros de observación participante en dos aulas de dos profesores que trabajan en el 1 año de 1 ° ciclo de la educación básica, cómo el apoyo a las entrevistas estructuradas con 12 profesores que trabajan en el 1 ° ciclo de la escuela de educación básica encuestados en 2009. La recoja de los datos se centró en la información sobre la escuela y el pueblo. Acerca de los profesores, se buscó información sobre la formación escolar y profesional, las relaciones sociales, ocio, dificultades, motivaciones, deseos y el desempeño profesional docente. Estos datos se registraron en notas y cuadernos. Fotos, imágenes, documentos, el desarrollo pedagógico de los profesores con los estudiantes en el aula, entre otras fuentes, se utilizaron para el registro. El análisis obtenido a través de análisis de contenido (Bardin) y de la interpretación basada en la metodología etnográfica apuntan que entre las necesidades de formación expresadas en la situación de trabajo en se refieren directa o indirectamente a la educación, especialmente la planificación y las actividades en el aula, ya que las interacciones son la clave. Las representaciones de las necesidades de los profesores en la enseñanza centrada en las demandas que interrumpieron o en contra de mantenimiento de la rutina de trabajo. Los resultados muestran que las necesidades son diversas, vastas y complejas y derivan de la organización escolar, el currículo, la interacción con sus compañeros; carrera de tiempo, experiencias significativas relacionadas con el curso de formación y educación; motivaciones de los profesionales y elementos de la vida personal que no siempre son conscientes. Sin embargo, tienen implicaciones potenciales en la rutina del trabajo y la representación de las necesidades de formación. Se propone aumentar la percepción de las necesidades de formación de las necesidades de los docentes y las necesidades de formación, que requieren cambios en los procedimientos para el análisis de las necesidades de capacitación para satisfacer las demandas de educación continua.

**Palabras clave:** necesidades educativas - las necesidades de formación del profesorado - análisis de las necesidades - análisis de necesidades formativas - las necesidades de formación continua de los docentes.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Hierarquia das necessidades humanas na perspectiva de Abraham Maslow.....p.51
- Figura 2.** Esquema relacional entre necessidades e sujeito ..... p.53
- Figura 3.** Necessidades como discrepância .....p.56
- Figura 4.** Campos co-relacionados ao campo das necessidades de formação ou os quadros de referência da análise de necessidades ..... p.88
- Figura 5.** Tripé-base relacional das necessidades formativas .....p.93
- Figura 6.** (in)consciência e (ir)racionalidade no pensamento do professor .....p.93
- Figura 7.** Fatores de evolução no desenvolvimento da maturidade dos professores ..... p.103
- Figura 8.** Relações de implicação transversal de necessidades formativas sob os campos de constituição – uma proposição para pensar a análise de necessidades e a formação continuada de professores e a teorização da análise de necessidades na formação docente ..... p.115
- Figura 9.** Síntese de perfil das docentes – variáveis: curso, período e tipo de instituição de formação profissional inicial, e representação de formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. ..... p.201
- Figura 10.** Síntese de perfil das docentes – variáveis: idade, tempo de experiência, ocupação, renda, dependentes e estado civil.....p.202
- Figura 11.** Pontos de tensão/conflitos das necessidades mediante a centralidade da rotina no trabalho docente – crescente na evolução das fases de desenvolvimento na carreira.....p.238
- Figura 12.** Tendência de desenvolvimento da centralidade da rotina no trabalho docente a partir do tempo de experiência profissional: a falsa aparência de maior ou menor presença/ausência de necessidades formativas na carreira docente.....p.304
- Figura 13.** A reflexão na formação. ....p.306
- Figura 14.** Campos de necessidades implicados no trabalho docente. ....p.316
- Figura 15.** Lugar da análise de necessidades e da reflexão na formação continuada.....p.323



## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1.</b> Imóvel tipo conjungado.....	p.166
<b>Foto 2.</b> Imóvel tipo residência.....	p.166
<b>Foto 3.</b> Imóvel tipo vila.....	p.166
<b>Foto 4.</b> Imóvel com pequenos cômodos.....	p.166
<b>Foto 5.</b> Imóvel sem acabamento.....	p.166
<b>Foto 6.</b> Improviso na proteção do imóvel.....	p.167
<b>Foto 7.</b> Imóvel cercado por alambrado e local de depósito de sucatas.....	p.167
<b>Foto 8.</b> Terreno com plantação de mandioca.....	p.168
<b>Foto 9.</b> Presença de lixo no espaço público.....	p.169
<b>Foto 10.</b> Presença de lixo e entulho na rua.....	p.169

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Relações entre ‘necessidades’ e ‘desejo’ .....	p.57
<b>Quadro 2.</b> Produção acadêmica brasileira em necessidades formativas de professores.....	p.77
<b>Quadro 3.</b> Diferentes estilos de aprendizagem .....	p.101
<b>Quadro 4.</b> Os saberes dos professores.....	p.108
<b>Quadro 5.</b> Técnicas e recursos utilizados e implicados na realização da pesquisa. *Anexo A e B.....	p.135
<b>Quadro 6.</b> Estrutura e organização dos dados das entrevistas a partir da análise de conteúdo .....	p.143
<b>Quadro 7.</b> Fontes e materiais utilizados para a caracterização.....	p.160
<b>Quadro 8.</b> Ocupações profissionais dos pais dos alunos da escola pesquisada.....	p.175
<b>Quadro 9.</b> Razões da escolha da profissão .....	p.209
<b>Quadro 10.</b> Atrativos na profissão docente .....	p.213
<b>Quadro 11.</b> Preferências atuais relativas ao desempenho na profissão docente.....	p.218
<b>Quadro 12.</b> Rotinas das aulas das professoras (P1 e P2).....	p.226
<b>Quadro 13.</b> Dificuldades no desempenho profissional docente.....	p.244
<b>Quadro 14.</b> Desempenho profissional dos professores.....	p.252
<b>Quadro 15.</b> Qualidade dos recursos.....	p.261
<b>Quadro 16.</b> Ambiente relacional .....	p.263
<b>Quadro 17.</b> Auto-avaliação do desempenho .....	p.269
<b>Quadro 18.</b> Perspectivas de melhoria do desempenho profissional.....	p.272
<b>Quadro 19.</b> Avaliação da formação continuada .....	p.274
<b>Quadro 20.</b> Expectativas/desejos com relação a formação continuada.....	p.279

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Especificações das técnicas aplicadas junto aos sujeitos da pesquisa.....	p.154
<b>Tabela 2</b> – Quantidade de pessoas atendidas pelo PSF.....	p.164
<b>Tabela 3</b> – Tipologia e condições dos imóveis do bairro.....	p.165
<b>Tabela 4</b> – Doenças por faixa etária.....	p.170
<b>Tabela 5</b> – Estratégias formativas apontadas pelas docentes como válidas a sua formação .....	p.283

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Centro de Aperfeiçoamento do Ensino Superior  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa  
COC – antigo Curso Oswaldo Cruz – hoje, Sistema de Educação e Comunicação  
CPFL – Companhia Paulista de Força e Luz  
CRAS – Centro Regional de Assistência Social  
CTA – Companhia Trólebus de Araraquara  
DAAE – Departamento de Abastecimento de Água e Esgoto  
DRH – Departamento de Recursos Humanos  
EEBA – Escola  
EF – Ensino Fundamental  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
GEPFEC – Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo  
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre  
IRA – Investigação, Reflexão e Ação  
ITES – Instituto de Educação Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Momento Pedagógico  
P1-P12 – professora (1 a 12)  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEC – Programa de Educação Complementar  
PET – Programa de Educação Tutorial  
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
PSF – Programa Saúde da Família  
RNFP – Referencial Nacional para Formação de Professores  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SIAB – Sistema de Atenção Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação  
SP – São Paulo (estado)  
SPSS – Statistical Package for Social Science  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TELESP – Telecomunicações de São Paulo  
U.C – Unidades de Contexto  
U.E – unidade escolar  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho  
UNIARA – Centro Universitário de Araraquara  
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba  
U.R – Unidades de Registro  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>24</b>
<b>Contextos da formação continuada .....</b>	<b>35</b>
1.1 A formação continuada de professores no contexto internacional .....	40
1.2 A formação continuada no Brasil .....	44
<b>Necessidades e análise de necessidades de formação de professores .....</b>	<b>49</b>
2.1 Sobre o conceito de necessidades e de necessidades de formação .....	50
2.2 Os modos de determinação de análise necessidades e de necessidades de formação de professores .....	58
2.3 As estratégias metodológicas de análise de necessidades de formação.....	66
2.4 A contribuição da produção acadêmica brasileira no campo das necessidades formativas: alguns apontamentos.....	68
2.4.1 Em síntese conclusiva.....	83
2.5 Aproximações e diálogos entre necessidades e necessidades formativas de professores.....	85
2.5.1 Considerações prévias às relações de primeira ordem.....	90
2.5.2 Relações de primeira ordem .....	92
2.5.3 Relações de segunda ordem.....	106
2.5.4 Relações de terceira ordem .....	111
2.5.5 Considerações conclusivas sobre as relações de ordem .....	114
<b>Metodologia da pesquisa .....</b>	<b>118</b>
3.1 Problema(s) da pesquisa .....	120
3.2 Objetivos da pesquisa .....	123
3.3 Questões metodológicas iniciais e razões para a metodologia utilizada .....	123
3.4 Decisão metodológica final .....	129
3.5 Natureza do objeto de pesquisa e escolha das estratégias metodológicas: os recursos e as técnicas utilizadas.....	132
3.6 Para fins conclusivos dos procedimentos metodológicos utilizados .....	145

3.7 Dificuldades metodológicas encontradas na realização da pesquisa .....	147
<b>Apresentação e análise dos dados empíricos da pesquisa .....</b>	<b>155</b>
<b>Parte 1 Da contextualização da pesquisa à compreensão de necessidades docentes .</b>	<b>157</b>
4.1 Caracterização do contexto sócio-educativo e dos sujeitos da pesquisa .....	157
4.1.1 O local da pesquisa: trajetória (d)e caracterização e outros apontamentos pertinentes – indicadores de necessidades.....	158
4.1.2 Caracterização do contexto escolar – disputas entre necessidades.....	176
4.1.3 Perfil das professoras: sob caracóis de suas histórias, algumas necessidades a contar.....	182
4.1.3.1 Em síntese conclusiva.....	200
4.1.4 Em anúncio de necessidades formativas das professoras.....	202
<b>Parte 2 Dos aspectos profissionais da docência às necessidades das professoras .....</b>	<b>207</b>
4.2 Motivações (pré)profissionais e a satisfação profissional das professoras.....	207
4.2.1 Motivações para a escolha profissional e os aspectos pré-profissionais indutores...	208
4.2.1.1 Em síntese conclusiva.....	220
4.3 Desempenho docente como lugar das necessidades formativas .....	221
4.3.1 O desempenho docente em sala de aula: mutabilidade das necessidades formativas e os indicadores de necessidades implicados na ação.....	222
4.3.2 Desempenho docente nas relações profissionais: entre falsas e verdadeiras necessidades.....	255
4.3.3 Avaliação do desempenho profissional: das necessidades conscientes à revelação <i>versus</i> sublimação de necessidades formativas .....	266
4.4 Necessidades formativas: significações e demandas pessoais e profissionais - do contraponto entre <i>needs</i> e <i>wants</i> , o desejo e o pêndulo da rotina.....	275
4.4.1 Em síntese conclusiva.....	284
<b>Parte 3 Dos aspectos formativos às necessidades das docentes .....</b>	<b>285</b>
4.5 Necessidades de formação em formação: entre desejos, as necessidades latentes .....	285
4.5.1 Em síntese conclusiva.....	299

<b>Discussão dos resultados: aproximações à análise de necessidades realizada .....</b>	<b>302</b>
5.1 Da imbricação entre necessidades e indicadores de necessidades às necessidades formativas.....	308
5.2 A tensão entre as necessidades anunciadas no passado das professoras e as necessidades postas no presente: desafios para o futuro atual da formação .....	312
5.3 Da perspectiva de análise de necessidades formativas (in)conscientes ... alguns apontamentos .....	315
5.4 A visão metodológica multidimensional implicada na análise de necessidades realizada.....	321
5.5 A necessária inversão da lógica formativa na formação continuada .....	321
<b>Conclusão .....</b>	<b>327</b>
6.1 Sobre a realização da pesquisa.....	328
6.2 Sobre a perspectiva de pesquisa na área .....	329
6.3 No que se refere o campo da pesquisa em análise de necessidades formativas.....	330
6.4 Sobre as possibilidades práticas para se proceder a análise de necessidades de formação continuada de professores .....	332
<b>Considerações finais .....</b>	<b>334</b>
7.1 Por que outra análise de necessidades de formação?.....	335
<b>EPÍLOGO .....</b>	<b>339</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>341</b>
<b>Referências Consultadas .....</b>	<b>352</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>349</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>371</b>



# *Introdução*

O tema da formação continuada de professores tem sido alvo de interesse e de estudo desde que ingressei no curso de pós-graduação em Educação Escolar em nível de Mestrado, ocasião em que articulei essa temática às necessidades formativas de docentes, definindo um campo de interesse e de pesquisa pouco explorado tanto prática como teoricamente no país. Tal problemática, porém, encontra-se consolidada em outras partes do mundo. Seus desdobramentos teóricos e práticos para o contexto brasileiro, tanto no âmbito das práticas nas diversas instâncias do sistema educacional, quanto na pesquisa da área, fizeram-me eleger essa questão de pesquisa desde o Mestrado.

A presença de estudos sobre a formação continuada está posta mundialmente e sua importância é intensamente reafirmada nos dias de hoje. No contexto brasileiro, vê-se o crescente número de pesquisas na Educação sobre a Formação de Professores e sobre a formação continuada (ANDRÉ, 1999), fato que traz à tona, de muitas maneiras, a discussão em torno das mazelas da formação inicial sinalizando a posição fragilizada das licenciaturas na universidade e também reforçando, de certa maneira, questionamentos acerca da validade das ações de formação continuada para os professores. Em outras palavras, essas mazelas põem em destaque que a formação, em seu sentido *lato*, precisa ser repensada.

A crescente produção de pesquisas nesse campo temático reforça a afirmação de que ele ainda possui lacunas, que são perceptíveis, por exemplo, nos recorrentes apontamentos referentes à necessidade de diminuição da distância entre as proposições das ações de formação continuada em relação às práticas que se vislumbram para/entre/com os professores. Há poucas produções sobre a formação continuada ou inicial de professores da perspectiva da análise de necessidades no Brasil. A literatura existente está concentrada nos últimos onze

---

anos, abordando temáticas diversas relativas ao ajuste da formação planejada às expectativas dos sujeitos e dos sistemas, nos quais estão inseridos.<sup>1</sup>

Essas demandas na pesquisa sobre a Formação de Professores são agravadas quando se considera que aliado aos campos teórico e prático tem-se o baixo impacto da formação sobre a prática do professor, responsáveis pela ampliação da oferta de formação continuada aos professores sob o cíclico discurso do déficit de “formação”, nesse caso, assumindo o sentido de carência de conhecimento. Não se pode dizer, contudo, que os desafios da profissão e daqueles que são impostos pelas instituições escolares, juntamente com o movimento mundial de mudanças e de renovações da prática pedagógica dos professores visando à resolução de tais carências junto à categoria docente, estejam separados de outros problemas intrinsecamente relacionados, como a necessidade de fazer da escola o ambiente privilegiado da formação continuada, devendo preparar-se essas instituições para assumirem-se como local de formação.

As distintas posições dos formadores nos cursos de formação inicial e continuada de professores acirram-se se considerar que, para além do “lugar” que ocupam na formação profissional, há diferenças relativas às condições e aos contextos de trabalho. Tudo isso faz da formação um lugar complexo para a definição de proposições formativas, já que espelham as especificidades dos “tempos” e “espaços” reais onde são concebidas.

Esses apontamentos centralizam e fortalecem a tensão em relação à Formação dos Professores no debate educacional contemporâneo como campo candente que esse estudo visa compreender, na medida em que buscou-se refletir de forma mais acurada a respeito das necessidades da formação docente.

Para melhor precisar as intenções desse trabalho, vale ressaltar que o objeto de estudo encontra-se em meio a um cenário em que se destacam os problemas que assolam a educação escolar para fazer valer o discurso da premência de mudanças e de melhorias na formação dos professores nos diversos níveis ou etapas em que ela ocorre – na formação superior, na formação profissional em serviço, na formação continuada – assim como também reafirma-se, cada vez com mais intensidade, necessidades de inovação da formação, sobressaindo a formação continuada. Sendo assim, a formação de professores necessita ser revista, reavaliada e repensada a partir do conhecimento articulado sobre os professores, suas necessidades formativas e formas de pensar, agir e aprender na profissão, elementos com implicações

---

<sup>1</sup> Dados retirados da pesquisa no Banco de Dados de teses e dissertações da CAPES/MEC-Brasil, os quais serão detalhados na seção 2, subseção 2.4, referente à produção brasileira na área.

diretas sobre a sua atuação prático-pedagógica e sobre o seu desenvolvimento profissional, que os discursos sobre formação continuada tematizam.

Vale ressaltar ainda que, no conjunto de proposições postas hoje para a formação de professores, vê-se o enfoque quanto aos limites das estratégias metodológicas formuladas para a formação, requerendo formas de potencializá-las para um conhecimento empírico mais profícuo sobre o conhecimento e sobre as situações e manifestações de necessidades de formação docente. As práticas de formação já arraigadas sob o modelo tradicional de ensino imputam grandes desafios às novas propostas e práticas nessa área que atualmente, legalizadas e institucionalizadas, tendem a revalidá-las sob a lógica da otimização de custos, tempo e quantidade. Nesse contexto problemático em que se insere a formação continuada, toma relevo e importância discussões acerca do panorama da formação continuada e da análise de necessidades, buscando agregá-las como possibilidade fértil de novos caminhos de pesquisas e práticas.

A pertinência, atualidade e lacuna teórica em relação ao contexto brasileiro levaram-me a estudar, de modo especial, as necessidades de formação continuada de professores na ocasião da pesquisa de Mestrado (GALINDO, 2007), momento em que realizei um levantamento de necessidades junto a professores atuantes na primeira etapa do Ensino Fundamental e junto a gestores de oito Sistemas Municipais de Educação em região central do interior de São Paulo – Brasil, com o intuito de mapear as perspectivas desses sujeitos quanto às necessidades de formação continuada e contrapor os dados que representavam a expectativa dos docentes no contexto das demandas das escolas e do trabalho docente à problemática posta pela gestão dos sistemas públicos nos processos de decisão e intervenção na formação continuada dos docentes efetivos junto aos sistemas investigados. A referida pesquisa demonstrou-se fecunda, por um lado, por contrapor e complementar o entendimento sobre as necessidades de formação continuada de professores no tocante às dificuldades, anseios, desejos, expectativas, (des)motivações – prática de levantamento incomum nos sistemas – , e, por outro, por oferecer a possibilidade de compreender a dinâmica dos processos decisórios e executivos da formação em sistemas educacionais municipais, que estão muito aquém dos anseios legais e das expectativas dos professores e dos próprios gestores, vindo aludir e reafirmar o “descrédito” que as tradicionais práticas assumem na maioria dos contextos. Pude vislumbrar um cenário de imensas dificuldades na gestão e no estabelecimento de critérios para definirem-se formações condizentes com as necessidades dos sistemas e dos professores.

As incursões pontuais realizadas na ocasião da coleta de dados com aplicação de questionário a professores e com a realização de entrevistas junto aos gestores de Educação dos municípios, no referido estudo, demonstraram que as ações de formação continuada requerem novas estratégias agregadas ao seu planejamento e à sua execução para validar conhecimentos sobre os professores, suas práticas profissionais e processos formativos bem como para construir um panorama dos elementos que definem a não-validade da formação continuada dos professores. Essas preocupações estão ausentes do rol de critérios e prioridades das ações de formação nos contextos investigados e nos textos normativos. Durante os estudos, houve o contributo da análise de necessidades de formação na perspectiva dos sujeitos, tal como foi realizada por Rodrigues e Esteves (1993) e proposta por Barbier e Lesne (1986).

Os resultados desse levantamento de necessidades apontaram para o fato de que as práticas de formação continuada configuram-se em ações programadas com foco em um conteúdo específico a ser abordado, geralmente ligado a um conteúdo do currículo escolar ou a um elemento relativo às reformas educacionais (como a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular). Vale dizer que as ações são programadas com tempo e plano de curso definidos previamente por formadores – pessoas, em geral, desvinculadas do sistema onde o professor trabalha, contratados para “formar” ou ensinar ao professor uma determinada temática, conteúdo, técnica ou abordagem, solicitados ou escolhidos dentre as propostas recebidas pelo órgão gestor municipal. Nesse contexto, o orçamento desse órgão tem influência decisiva.

Em outros momentos, já destaquei a validade relativa destas incursões sobre as práticas dos professores (GALINDO e INFORSATO, 2008, 2010), já que, desprovidas de continuidade, regulação e articulação com as necessidades de formação dos docentes, pouco contribuem para as práticas profissionais, mantendo a formação continuada, assim como as próprias necessidades de formação, sob perspectiva estática e imutável, de pouca contribuição para a escola e suas demandas e para os intervenientes que nela se manifestam e incidem. Sendo assim, a fertilidade das ações de formação continuada baseadas em análise de necessidades continua sendo estratégia útil e válida para se aproximar demandas setoriais dos problemas e anseios práticos, tanto para a regulação mais centrada e eficaz dos sistemas quanto para indicações de importantes mudanças no âmbito da formação inicial e continuada de professores em seus aspectos estruturais, de conteúdos e metodologias. Reafirmo o que disse em outro momento:

A recorrência temática exibida pelos docentes aponta para o universo da sala de aula, do ensino de conteúdos, das dificuldades que encontram frente às aprendizagens dos alunos, enquanto a fala dos gestores condiciona a formação continuada à otimização do sistema, aos resultados das avaliações de rendimento escolar dos alunos e a aplicação das reformas pelos professores (...). Essa percepção de um papel mais comprometido com o desenvolvimento profissional evoca a necessidade de haver um comprometimento maior, também, com formação inicial de professores (...) como uma bagagem fundamental, em termos de conteúdo e de modelo formativo, que o futuro professor carregará durante sua atuação profissional (...) (GALINDO, 2007, p.175).

Se na ocasião do curso de Mestrado, o objetivo era mostrar o quadro geral das necessidades de formação requeridas pelos docentes a partir das expressões de necessidades dos próprios sujeitos, por meio de coleta de opiniões através de questionário e de entrevista junto a professores e gestores respectivamente, nesse momento a busca foi elucidar **as necessidades dos professores por meio de manifestações em contexto de atuação profissional**, nas ações práticas do trabalho docente. Considero que, para atingir esse objetivo, as peculiaridades e os intervenientes diretos e indiretos que cerceiam as práticas pedagógicas em contexto escolar necessitam ser compreendidos, pois essas necessidades interferem no trabalho docente com implicações para as práticas profissionais. No doutorado, a intenção foi verificar a dimensão que estas necessidades adquirem na escola, como são perceptíveis aos professores e em que medida elas interferem ou se apresentam como necessidades formativas. Isso porque a generalidade com que algumas temáticas aparecem comumente em levantamentos de análise de necessidades traz pouca contribuição quanto ao conhecimento endêmico da vinculação das necessidades formativas às práticas profissionais, bem como é pequena a relevância da contribuição desses temas ao avanço do campo do conhecimento das necessidades.

A ocorrência da análise de necessidades na formação continuada de professores é carente de relatos e de práticas efetivas no contexto brasileiro, fato que contribuiu para que eu tomasse a iniciativa de avivá-la por meio de pesquisa, de modo que se tornasse não apenas um marco diferencial nas pesquisas sobre formação de professores que enfocam a formação continuada, como também naquelas voltadas para professores e suas práticas pedagógicas.

Outro fato que interveio na conjunção da análise de necessidades à formação continuada está relacionado à busca de compreensão da natureza dessas ações bem como de sua articulação. Essa forma de dar configuração à articulação entre a análise de necessidades e a formação continuada permite colocar em cena uma proposta de pensar e fazer pesquisa

sobre a formação em situação de trabalho na escola e em momentos de formação experiencial<sup>2</sup>.

Vê-se, assim, a possibilidade de vislumbrar um horizonte de possibilidades de atuação e imersão formativa, que, desprovida de objetivos pragmáticos, de respostas rápidas dadas aos sistemas, venha a se constituir em uma modalidade renovadora, pautada em demandas reais da escola e de seus profissionais. Como já destacado por Rodrigues (2006, p. 10), a análise de necessidades “(...) se faz estratégia de formação em si mesma, pelo potencial socializador e reflexivo que comporta”. Constitui, portanto, uma proposta que perpassa etapas de ação e formação – daí a importância de ela estar inserida no contexto formativo da experiência de trabalho do professor na situação de atuação profissional docente na escola.

Importa aqui sublinhar que esse trabalho é fruto de um projeto de pesquisa intitulado “Formação e Desenvolvimento Profissional de Profissionais na Escola”, que se desenvolveu em uma escola pública do município de Araraquara, no interior de São Paulo – Brasil, tendo se caracterizado como uma resposta às solicitações advindas da gestão da escola na figura da diretora, dentro de uma iniciativa de parceria entre escola-universidade e de busca por “formação” do quadro de professores. Nesse projeto, diferentemente de tantos outros, realizou-se uma pesquisa de grupo, integrada à pesquisa e à formação dos profissionais da escola<sup>3</sup>.

Frente a tantas exigências impostas à escola, a demanda por uma pesquisa dessa natureza estimulou-me sobremaneira, pois como se sabe, há muitas dificuldades em contar com campos de ação para pesquisas empíricas, até mesmo pela falha que os pesquisadores cometem de inserir-se nas unidades escolares com o único objetivo de coletar os dados, sem a preocupação de levantamentos de dados. A preocupação desse estudo, em consonância com os anseios de outros pesquisadores que desenvolveram estudos na escola, junto a professores

---

<sup>2</sup> Por formação experiencial, entendo que sejam ações significativas que se concretizam pela experiência e que, pelo sentido particular que assumem para o sujeito, oferecem subsídios que o capacitem e o formem, delineando, de modo único, suas práticas futuras de atuação, ou seja, formando-o.

<sup>3</sup> O referido projeto de pesquisa, coordenado pelos professores Edson do Carmo Inforsato e Mauro Carlos Romanatto, professores doutores do Departamento de Didática da UNESP, do *Campus* de Araraquara, teve início em 2009, a partir de contato prévio, no ano de 2008, com a escola e seus profissionais. Os objetivos gerais que nortearam o projeto foram: perceber e identificar as necessidades dos/com os profissionais da escola por meio de intervenção formativa direta e uso de diferentes estratégias metodológicas de pesquisa e ação, objetivando contribuir para a existência de uma cultura de formação na escola que estivesse a serviço do desenvolvimento profissional dos professores envolvidos; perceber potencialidades e lacunas quanto às diferentes estratégias em campo e identificar elementos formativos potenciais para a auto-formação cooperada na escola. O projeto contou com a participação de pesquisadores e colaboradores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador Contemporâneo – GEPFEC/UNESP-Araraquara/ CNPq – que existe desde 2005, sob a coordenação dos professores responsáveis pelo projeto. A referida pesquisa que foi desenvolvida desde 2009 não conta com financiamento específico para esse fim. Resultados parciais foram divulgados em eventos de Iniciação Científica e Congressos da área, envolvendo os responsáveis pela pesquisa.

(MARIN, GIOVANNI, GUARNIERI, 2009), é a de conhecer o cotidiano da escola, atuar nele e colaborar com a formação de seus profissionais.

Portanto, a opção pela análise de necessidades de formação no contexto da escola em situação de trabalho docente, nessa pesquisa, justifica-se pela ausência de estudos nessa área do conhecimento com a perspectiva participativa do pesquisador na percepção do movimento e da configuração das necessidades no contexto da escola. A assunção da análise de necessidades com base em referencial de análise cujas características estão relacionadas a investigações com viés participante do pesquisador no contexto investigado, de certa forma, constituiu uma reorientação da proposta inicial que visava atender as demandas colocadas pelos professores. Vale dizer que a opção por nova metodologia responde, em grande parte, a complexidade do contexto de trabalho e das necessidades profissionais dos professores, como ponto na seção intitulada “Metodologia da Pesquisa”.

Essas mesmas necessidades, pelas suas características de evolução e mutabilidade, podem, muitas vezes, ser interpretadas como frágeis e pouco duradouras e úteis ao conhecimento de um contexto ou situação em sua totalidade. Muito embora seja difícil mensurá-las e apreendê-las, elas possuem validade científica e prático-formativa, uma vez que têm potencial de organização das práticas de formação que podem resultar em ações e estruturas mais efetivas e qualificadas, bem como possibilitar ou favorecer o desenvolvimento de competências formativas importantes para a atuação pedagógica de professores. Tais apontamentos emergem a relativização da compreensão de necessidades como sendo evolutivas e mutáveis – tal como postas consensualmente pela literatura – posto que elas, na sua diversidade e especificidade contextual e situacional, pontuam para além de mudanças, também permanências e recorrências relativas às demandas dos professores, demandas que servem de base ao desenvolvimento do conhecimento na área da Formação de Professores.

No entanto, esse paradoxo inerente à natureza e à expressão máxima das necessidades, aponta a formação de duas posições, a princípio, inconciliáveis. Nesse emaranhado é que a análise de necessidades se coloca como temática transversal para a formação docente e traz consigo o desafio de compreender as necessidades na sua expressão e transformação, ou seja, no movimento que ela realiza em situação de trabalho docente. A problemática da intencionalidade, anunciada no contexto desse estudo, é acentuada pela pluralidade de opções e práticas que são consideradas baseadas em análise de necessidades e que, segundo Rodrigues (2006), são, muitas vezes, consideradas “procedimentos informais” de levantamento, coleta, escolha, aprofundamento, exploração, identificação de necessidades que desconsideram o aprofundamento dessas técnicas em relação a quadros conceituais e



objetivos distintos – ações que se colocam pelo elenco de preferências, objetivos, temas, métodos e modalidades de formação em relação aos quais os professores são “convidados” a opinarem.

O prejuízo do uso plural de metodologias e concepções de necessidades repercute nas interpretações que fazem delas, pautadas, na sua grande maioria, em uma compreensão pouco clara e elucidativa do contexto da análise de necessidades na formação de professores, emergindo práticas enviesadas em relação a identificação de necessidades. Não obstante, vê-se algumas tentativas de agrupamentos de técnicas e de recursos como tentativas (RODRIGUES, 2006) e indicações (ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999) de ampliação do horizonte do objeto que se pretende conhecer: as necessidades formativas.

Levando em consideração a complexidade em que as necessidades se colocam no campo teórico e prático, buscou-se, nesse trabalho, conhecer as preocupações relativas ao conhecimento das necessidades de formação docente, compreendê-las por meio da dinamicidade e da mutabilidade, a forma como se manifestam e se revelam no contexto do trabalho docente, identificando as representações dos docentes e os elementos que interferem sobre elas, bem como buscar indicações para o prosseguimento de propostas e de pesquisas nessa área.

Nas pesquisas brasileiras que optam por essa linha de análise, é freqüente o uso do questionário, em sua maioria, e da entrevista, utilizados, por vezes, de forma conjugada. Em que pese a importância dessas técnicas na identificação de necessidades, a literatura internacional tem apontado outras possibilidades no estudo das necessidades, que, apesar de serem pouco usuais, ampliam o repertório das necessidades (ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999). Tal indicação, colocou-me o desafio de ampliar o campo das pesquisas na área, tendo-me valido de outras técnicas de recolha de dados, cotejando-as para a compreensão de “**como** se expressam, **como** originam as necessidades de formação dos professores e **como** os docentes lidam com elas em contexto escolar”, procedimentos que permitem inferir sobre suas características mais marcantes: mutabilidade e complexidade.

No entanto, para além da escolha metodológica de análise e de compreensão das necessidades formativas como factuais e verídicas de uma determinada perspectiva, realizei um questionamento tanto acerca dos processos de identificação e de análise das necessidades quanto do próprio entendimento que se faz ou que se tem colocado sobre a sua mensuração e, ainda, da configuração, quase previsível, que elas assumem no âmbito das pesquisas na área.

Esses apontamentos, direcionando-me pelo objetivo de conhecer as necessidades formativas na sua dinamicidade em contexto de atuação profissional, levou-me a assumir uma

posição de defesa parcial e relativa do modo de desenvolver processos de análise de necessidades de formação de professores sob os modelos já existentes, entendendo que era urgente flexibilizar e renovar a forma de apreensão das necessidades. Isso porque as necessidades de formação tendem a tomar espaço privilegiado na formação de professores, possibilitando oferecer elementos à formação inicial e a sustentar práticas e pesquisas em colaboração para a expansão da formação continuada como um campo emergente de propostas alicerçadas na melhoria das condições em que ela se encontra hoje.

Assim, esse estudo busca elucidar o emaranhado de necessidades formativas que avultam nos processos de formação continuada e na sua análise de necessidades, bem como tem como objetivo compreender a própria configuração complexa do campo da formação continuada de professores cuja relação com a análise de necessidades anuncia delimitações possíveis e necessárias entre elas.

Desse modo, o presente trabalho se estrutura do seguinte modo:

- a primeira seção abre uma discussão referente a dupla face que a formação continuada apresenta nos diferentes países em que ela ocorre, bem como apresenta a ampla concepção que domina o discurso sobre a formação continuada no cenário plural em que ela, assim como as necessidades formativas, coloca-se, evidenciando que em sua raiz traz arraigada a lógica do desenvolvimento profissional e da desqualificação profissional conjuntamente, que implica diretamente no modo de concebê-la e de atrelá-la às necessidades de formação.

- a segunda seção aponta para a polissemia do termo necessidades e para a necessária compreensão de distinções conceituais entre necessidades, necessidades formativas e indicadores de necessidades. Apresenta, na sua organização, uma forma diferenciada para se perceber e identificar as necessidades formativas bem como delineia um panorama dos campos teóricos que dialogam com as necessidades de formação – e que as tornam complexas, densas e plurais. Dessa identificação, decorre uma indução de campos que se apresenta fértil no avanço do conhecimento sobre os processos de análise de necessidades de formação. Configurando-se como uma proposta de análise de necessidades, essa indução traz repercussões teóricas para o campo da pesquisa na área e também para a organização das práticas de formação continuada e dos sistemas responsáveis pela formação de professores. Essa seção, portanto, assume importância capital na estrutura da tese e subsidia as análises e a organização dos dados coletados empiricamente.

Na seção três, há a descrição do processo metodológico da pesquisa empírica, o qual delineado sob a perspectiva participativa, configurou o processo de análise de necessidades

formativas conjuntamente com as descobertas das relações de campos implicadas nessas necessidades. Essa seção se configura como a expressão do conjunto de procedimentos e ações requeridas em paralelo à percepção de evolução e de mutabilidade das necessidades na escola. Assim, difere-se das pesquisas em análise de necessidades de formação docente pela elucidação dos procedimentos na sua expressão dinâmica, inerente à própria natureza das necessidades e do processo de identificação em contextos formativos como a escola.

A seção quatro revela as necessidades, os indicadores de necessidades e as necessidades formativas dos professores, elucidando por meio do contexto particular estudado, a densidade, a complexidade e a pluralidade das necessidades formativas. Para responder a uma compreensão processual da identificação de necessidades, essa se estrutura em três partes que busca elucidar as necessidades pela apreensão da realidade de práticas profissionais docentes na escola, nas diversas atividades em que ela se realiza. Há ainda a percepção de representações distintas de necessidades variáveis em função de técnicas escolhidas para sua identificação, o que traz à tona desafios a serem superados na evolução da análise de necessidades como campo de pesquisa emergente.

Na seção cinco, apresenta-se uma discussão dos resultados da pesquisa e identifica-se fatores do trabalho docente que contribuem para fazer das necessidades formativas um lugar de confluência entre os hábitos profissionais que se acentuam ao longo do tempo na carreira e a emergência de renovações que as necessidades formativas e as ações de formação continuada imputam às práticas e ao desempenho dos professores – delineando a própria análise de necessidades e a renovação da formação continuada

Por fim, apresentam-se as considerações finais, a conclusão e o epílogo, nos quais se colocam os anseios prospectivos para a análise de necessidades formativas na formação continuada de professores.

*Contextos da formação  
continuada*

Há um consenso no âmbito do discurso que versa sobre a formação continuada de professores: estar a serviço do aperfeiçoamento contínuo da prática profissional dos docentes, buscando melhorias na qualidade do serviço educacional prestado à comunidade. Isso, contudo, é passível de críticas, já que estudos têm demonstrado que os resultados das ações de formação continuada têm tido poucos efeitos sobre as práticas profissionais dos professores, com alterações pouco significativas para as práticas e mudanças de concepções acerca do ensino. Cria-se, nesse sentido, um verdadeiro paradoxo formativo. Onde estaria o problema das formações destinadas aos professores? Nas formações em si? Em seus planejamentos que são parcos? Em suas estratégias que são diminutas? Nos formadores que não têm o perfil desejado? Nos professores a que se destinam as ações de formação continuada? Na estrutura dos sistemas de ensino? Afinal, onde se concentra o problema da formação continuada? Por que, a maioria das práticas formativas não alcança seus objetivos de alterar, mudar, inovar as práticas profissionais dos professores passado algum tempo da ação de formação?

Logicamente, que responder a tais questões constitui um desafio que traz em si muitas dificuldades por não serem evidentes. Intuo, no entanto, que grande parte das considerações, análises e inferências que podem ser feitas acerca dessas questões estejam relacionadas à epistemologia da formação continuada. Ou seja, à gênese, à sua essência e origem. Faço essa afirmação com base nos fatos já mencionados por outros.

Por formação continuada entende-se a realização de ação formativa posterior a outra ação formativa primária que se pode chamar de formação inicial - em nível superior, em curso de graduação, em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil, uma vez que constitui uma exigência legal. Portanto, uma ação que se presta a dar continuidade a algo que teve início, pelo menos no que diz respeito aos fundamentos e às bases teóricas e metodológicas gerais em nível de ensino que permite a formação e posterior atuação em relação a uma área de conhecimento. O próprio conceito de formação continuada, tal como já expus em outras ocasiões (GALINDO, 2007), remete a essa idéia de continuidade.

A formação continuada, entendida como uma forma de formação profissional, é determinada pela lógica da “requalificação” profissional e/ou pessoal, tal como considera

Correia (2003), que está articulada, por sua vez, ao bom funcionamento da instituição ou espaço social. Portanto, ela comporta a idéia de uma qualificação anterior que dê elementos para a profissionalidade.

Entretanto, o que se pode notar é que há divergências conceituais e práticas quanto à natureza dessa formação. No Brasil, na última década, a formação continuada praticamente tem desempenhado o papel da formação básica do professor. A ela tem sido delegada a função de iniciar e aprofundar fundamentos da educação; de oferecer estratégias metodológicas diversas; de dar a conhecer orientações e diretrizes da política educacional; de aprofundar conteúdos curriculares a serem ensinados no âmbito da prática profissional do professor, entre outros. Tem-se uma concepção deturpada do que seja a formação continuada, que tem aberto caminho para a proliferação de ações diversas tanto no âmbito da escola como fora dela sob o rótulo de formação continuada. Tais práticas visam alcançar objetivos relacionados à formação profissional de base, ocorrendo, no entanto, em serviço.

O sentido de formação profissional iniciante que a formação continuada tem assumido no Brasil explica-se com base na necessidade de que os sistemas educacionais oficiais possuem de responder aos padrões de qualidade pré-estabelecidos pelos órgãos superiores do governo - Ministério da Educação, Secretarias e Departamentos - ou por outras instâncias e organismos de atuação que estejam envolvidos com a Educação. Essas medidas, porém, nem sempre condizem e respondem às necessidades de que os professores possuem quanto às suas práticas de ensino e às expectativas e demandas de aprendizagem dos alunos, nem tampouco quanto às suas motivações de aperfeiçoamento e desenvolvimento na carreira docente. Assim, as reformas e as orientações legais criam, na maioria das vezes, uma necessidade de formação continuada, necessidade de caráter adaptativo à reforma que as (im)põem e que incidem na forma de diretrizes sobre o trabalho docente, seja ele em sala de aula, seja em outros espaços, tempos e atividades que a profissão requer.

Pode-se afirmar, no entanto, pela história, que os professores, como profissionais do ensino, têm cultivado a experiência formativa em sobressalto. Isso se vê pela pouca exigência de formação acadêmica e de certificação profissional que, historicamente, marcou a entrada dos indivíduos na carreira docente no Brasil e em outros países<sup>4</sup>, especialmente na atuação junto ao ensino nos anos elementares da escolaridade básica. Deduz-se, com base no que acaba de ser exposto, que se atribuiu valor ao saber prático, ao conhecimento tácito da docência e à experiência profissional acumulada mais do que à qualificação formativa

---

<sup>4</sup> Ver Nóvoa, A. Formação de Professores e Profissão Docente. IN: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Porto: Porto, 1993, e Cambi, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

profissional que pode ser avaliada por meio da titulação, da certificação e do conhecimento teórico.

Esse conjunto de elementos constitui indicadores para se pensar a epistemologia da formação continuada de professores e ganha destaque porque coloca em evidência paradoxos que têm “origem” em discursos e em práticas de formação que contribuem para reforçar o postulado da necessidade e da ineficácia das ações de formação continuada tal como tradicionalmente se apresentam.

Segundo Gatti (2009), há uma unicidade nas queixas quanto às práticas de formação continuada responsáveis diretamente pelas (des)motivações dos docentes em relação às ações que as caracterizam, anunciando as fragilidades que ainda devem ser melhoradas nesse âmbito.

(...) a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não tem conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não prevêem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (GATTI, 2009, p.221)

Uma edificação que se pretende levantar necessita de uma estrutura bem feita. A base estrutural da formação continuada assenta-se sobre um discurso que não se sustenta quando transposto à realidade das práticas educativas. Ou seja, há propostas e intenções por parte de universidades, sistemas, governos e iniciativas privadas, mas a concretização dos objetivos é temporária, uma vez que se encontra restrita quando muito ao contexto da realização das práticas de formação. Observa-se que elas não estão voltadas às necessidades dos professores, das escolas e dos alunos, valendo questionar, afinal, a quem a formação continuada atende ou deveria atender. A quais necessidades se vincula?

Nas escolas, há um conjunto de professores, com formações distintas, com saberes e experiências igualmente distintos, com interesses diferentes, expectativas formativas e anseios diversos, com intencionalidades, por vezes, antagônicas, reunidos em um local em prol, em tese, de um ou mais objetivos gerais em comum: a melhoria da aprendizagem, da capacidade e das habilidades dos alunos. Mas tantas diferenças não podem ser atendidas ou resumidas em

um único modelo de formação, almejando possuir um desdobramento positivo sobre as práticas dos professores. Há de se prever modalidades formativas distintas, coerentes com as especificidades, demandas e necessidades dos professores e das escolas. A formação continuada, na maioria das vezes, colocada sob programas ou pacotes de formação, desconsidera essa diversidade factualmente existente, configurando-se em uma prática homogeneizadora, de caráter conteudista, informativa, que parte de conhecimentos pré-estabelecidos para dar operacionalidade aos currículos, módulos ou programas operantes nas propostas que pouco terão a contribuir para a alteração de práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo da experiência profissional.

Como poderiam avançar as práticas e as propostas no campo da formação continuada?

Essa colcha de retalhos que se tornou a formação continuada, entre rótulos, modelos, momentos, tempos, pacotes e discursos, tende a servir de referência para se pensar em estratégias de organização de uma lógica formativa que atenda à diversidade na sua singularidade e também em sua generalidade.

Uma reflexão sobre a natureza do conhecimento que se espera que o professor se aproprie parece bem vinda. Trata-se de pensar sobre o conhecimento de forma ampla, ultrapassando a sua estruturação com base em recortes por áreas ou conteúdos curriculares estagnados, fechados em torno de uma determinada vertente e tempo histórico, linha de pensamento, corrente pedagógica, autor ou diretriz como comumente se faz ao se dar contorno às disciplinas, módulos ou programas de cursos. É necessário estabelecer objetivos passíveis de serem alcançados, com estratégias claras e definidas, capazes de fazer avançar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos, fato que requer, portanto, formações compatíveis com os tempos de aprendizagem profissional, capacidade e condições das escolas de envolverem-se e comprometerem-se com as necessidades dos profissionais. Não se vislumbra a individualização da formação *a priori*, mas a consideração factuel da diversidade nas dimensões individuais, coletivas e institucionais das/nas situações de formação para as quais a formação continuada tende a servir.

Isso posto, vale apontar questões relativas à situação da formação continuada no contexto internacional, a fim de que seja possível visualizar semelhanças e diferenças em relação ao caso brasileiro que, tendencialmente, por desenvolver políticas públicas mais tardiamente, sofre influências das ações realizadas fora do país, que, muitas vezes, transpostas sem a devida cautela, além de não oferecer contribuições para avançar na resolução dos problemas ainda colabora para reforçar o descrédito nas ações dessa área.



## 1.1 A formação continuada de professores no contexto internacional

De acordo com Tedesco (2005), a crise da escola na sociedade contemporânea intensifica as tensões dos processos e dos resultados da formação em todos os níveis em que ela ocorre. Seja ela escolar ou não, as expectativas que se criam sobre ela faz emergir questionamentos quanto à sua estruturação tendenciosa a seguir o modelo escolar tradicional em crise. Tal configuração também pode ser vista no âmbito da formação continuada de professores, cuja lógica predominante se alicerça e tem como enfoque as bases escolares.

Day (2001) afirma que, apesar dos países se colocarem como favoráveis e reconhecerem a importância que a formação continuada assume para os professores e para as escolas, ela, historicamente, ocorre sob escassas tentativas de apoio sistemático e diferenciado aos professores ao longo da sua carreira e desenvolvimento profissional. Uma revisão feita por ele, a partir de Sander<sup>5</sup>, ilustrou que, no contexto europeu, ela se efetiva de forma voluntária como é o caso da Áustria; não-coordenada na Bélgica, na França e na Holanda, e sob a forma de cursos de curta duração como ocorre em Portugal e no Reino Unido. Já nos Estados Unidos desenvolvem-se com base na motivação pessoal e no empenho de cada um em termos de progressão na carreira<sup>6</sup>, muito embora, como foi destacado por Zeichner (1998, p.77), esse desenvolvimento ocorreu a partir de decisões isoladas ou em conjunto em um distrito, universidade ou sindicato sobre o que os professores precisam aprender. As diferentes formas de se proceder a formação continuada em diferentes países, para Zeichner (1998), não garante a formação de profissionais reflexivos, ao contrário, significa maior controle dos professores e sua manutenção a uma posição subalterna.

No Japão, prioriza-se o desenvolvimento coletivo e colaborativo<sup>7</sup> entre os pares sob a lógica de redes de trabalho e na Inglaterra, esta formação está a cargo da Agência Nacional de Formação (*Teacher Training Agency*), responsável por oferecer cursos em nível nacional. Eles ocorrem em “etapas-chave” do desenvolvimento da carreira, porém desconsiderando as necessidades profissionais e intelectuais individuais, a longo prazo, dos professores. Tais atividades de formação, no entanto, também não identificam a aprendizagem em relação a

---

<sup>5</sup> Sander, T. (ed). Current changes and challenges in European teacher education: European yearbook of comparative studies in teacher education. Belgium: Nijs-Herent, 1994.

<sup>6</sup> Baseado em Hawley, C. A.; Hawley, W. D. Peabody Journal of Education, 72, 1, 1997, p.234-245.

<sup>7</sup> Baseado em Shimahara, K. Professional development: the japanese view of teaching as craft. Comunicação apresentada na 6<sup>th</sup> Norwegian National Conference on Educational Research. University of Oslo, Maio, 1997, p.20-22.

contextos locais, estando ligadas a projetos especiais ou componentes de reforma que privilegiam as experiências de sala de aula (DAY, 2001).

Goergen (2000) aponta para o fato de que na Alemanha a formação continuada é legalmente regulamentada e ocorre sob duas formas. Usa-se, inclusive, termos distintos para denominá-las. *Lehrerfortbildung* refere-se ao aperfeiçoamento e atualização do professor em sua área de especialidade, sendo oferecida pelo Estado permanentemente, e *Lehrerweiterbildung* caracteriza-se pela aquisição de novas qualificações para uma nova habilitação ou especialidade. De tempos em tempos os professores de todo o país têm a possibilidade de participar dos programas oferecidos, pois todos os estados mantêm instituições formadoras responsáveis pela formação continuada, que desenvolvem seminários, grupos de trabalho, encontros, entre outros. Há ainda outras formações oferecidas por outros agentes ligados a igrejas, associações de professores, agremiações políticas, universidades presenciais e à distância, centros pedagógicos, bancos, associações empresariais, entre outros. Nos últimos dez anos, os temas centrais dos programas de formação continuada na Alemanha focalizaram os interesses sociais relativos à inserção das tecnologias (informática) na educação, à educação ambiental e ao ensino intercultural. Outras ações de formação local nas escolas também são percebidas, o que destaca a iniciativa de professores em desenvolverem-se a partir de seus interesses. Essas ações geralmente centradas em discussões sobre as práticas docentes contam com a participação de professores universitários.

Em Portugal, até os anos noventa, não existia um sistema ou estrutura de formação continuada, sendo que, apenas em 1992, o país passa a ter regime jurídico próprio relativo à essa formação. De acordo com Estrela (2003, p.45), uma feliz conjugação de circunstâncias permitiu a constituição do sistema de formação contínua. Com a “apetência de muitos professores pela formação, não só dentro de um espírito de aprendizagem ao longo da vida, mas também como procura de desenvolvimento pessoal e profissional” contrariamente à imagem social deteriorada do professor, inúmeras necessidades de formação atreladas ao insucesso e abandono escolar, à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares do ensino<sup>8</sup>, ao aparecimento de escolas multi-étnicas e multi-culturais, à reforma e inovações curriculares e a mudanças na gestão escolar assumidas como democráticas; à legislação baseada na produção científica da Educação; e a financiamentos abundantes da União Européia na formação dos professores, a formação contínua passou a ter lugar de destaque. Os fatos que deram “origem” a essa formação presentes nos discursos que

---

<sup>8</sup> Fruto da adesão à Declaração de Salamanca de 1994.

as defenderam, entretanto, não resultaram em mudanças no terreno da prática. Os efeitos mais relevantes das ações da formação continuada em território português **foram**, de acordo com Estrela (2003, p.49-50):

- o acesso de todos os professores à formação, o apoio às transformações do sistema no âmbito do currículo e da gestão, o desenvolvimento de uma cultura de formação, destacados no relatório do Conselho Nacional de Educação;
- mudanças em práticas docentes em sala de aula, centradas nos alunos, resultado de projetos de investigação-ação como IRA e FOCO ;
- mudanças nas relações escola-comunidade a partir do insucesso escolar e dos problemas apresentados por essas instâncias, segundo o projeto ECO;
- mudanças no nível da organização escolar com a elaboração conjunta dos planos de formação de professores a partir das necessidades identificadas, e incentivo ao trabalho coletivo e às trocas na escola, detectados com base nos relatórios dos Centros de Formação.

Em contraposição às conquistas, aspectos negativos podem ser elencados como efeito da sua ligação ao sistema de créditos, fato que gera a desvalorização da formação segundo avaliação do professor:

- formação contínua vista simplesmente como processo de obtenção de créditos, sendo os professores obrigados a frequentar os cursos, quaisquer que sejam;
- desvirtuamento dos Centros de Formação, mais próximos de uma lógica de “mercado local” do que de intervenção lógica no projeto na escola;
- separação entre Centros e escola no que se refere ao atendimento das necessidades das escolas em relação ao seu projeto educativo;
- massificação e transferência do modelo escolar de “educação bancária” à formação;
- sobreposição da lógica de acessibilidade ao financiamento seguido de burocratização dos Centros ao invés da lógica de atendimento das verdadeiras prioridades, convertendo-se no “mercado da formação”.

A situação atual da formação continuada em Portugal, assim como nos demais países da União Européia, é de perda em termos de recursos às ações nesse âmbito, acarretando, além de diminuição significativa das ações “acreditadas”<sup>9</sup> e oferecidas pelos Centros de

---

<sup>9</sup> O termo acreditação, utilizado em Portugal para as ações de formação continuada oferecidas pelo poder público, designa as ações formativas aprovadas e regulamentadas pelo Ministério da Educação. Portanto, são ações que foram aceitas por estarem em conformidade com as orientações e prioridades pré-estabelecidas pelo Ministério da Educação para todo território nacional

Formação, pouca repercussão ou poucos reflexos de melhoria se vê sobre as práticas, já que, muitas vezes, os cursos que são oferecidos não correspondem às expectativas pessoais e às problemáticas que os professores vivenciam, agravadas pela acreditação tardia dos cursos, ou seja, pela demora da aprovação e da regulamentação das ações formativas para os Centros de Formação. Isso permite inferir que as motivações para participarem dos cursos de formação, possivelmente estão relacionadas à sua vinculação ao sistema de carreira e à obrigatoriedade mais do que a própria vontade de preparar-se ou obter apoio para a prática<sup>10</sup>. Acresce a esses fatos, outro. A acreditação realizada pelo Ministério da Educação, por ser tardia, gera novos problemas no interior do sistema, problemas esses que caminham no sentido oposto dos objetivos da formação continuada.

Observo que o fato de a formação continuada ser assumida como tendo vida própria, na medida em que os sujeitos e os locais de onde vêm, a viabilidade das propostas nos locais de trabalho dos sujeitos participantes não interferem nessa modalidade formativa, ela tende ao fracasso, já que está desconectada da “cultura profissional dos professores” e da “cultura da organização escolar”. Nesse contexto a formação continuada perde significado para os seus agentes.

Estrela (2003, p.53) conclui que

(...) apesar dos aspectos positivos que a formação teve, existe um certo desencanto quanto ao balanço final destes dez anos em que se fez um forte investimento na formação, sem que os resultados alcançados pareçam proporcionais ao esforço despendido (...) não poderão continuar a elaborar planos de formação marginais às escolas, é preciso que esses planos se tornem mais coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de desenvolvimento organizacional das escolas (...)

---

<sup>10</sup> Segundo o processo de Bolonha, a formação inicial dos professores deverá ocorrer em nível de Mestrado, sendo concebida como condição formativa mínima para atuarem nos países da União Européia. Concomitantemente, há a diminuição da carga horária de formação das licenciaturas para 3 anos. Apesar da desvinculação do processo de Bolonha em relação à formação continuada, de certo modo, ele não deixa de normatizar as ações dessa modalidade de formação, na medida em que sugere a elevação do nível das ações formativas no âmbito da formação continuada dos professores das escolas bem como cria, de forma tendenciosa, demandas para os formadores dos Centros de Formação, no sentido de também buscarem formações mais específicas que os qualifiquem como formadores e que os coloquem em posição de oferecer qualificação igual ou superior a daqueles junto aos quais atuam e formam: os professores. A formação continuada, no entanto, já dá sinais de alerta quanto à validade de sua estrutura, pois é desafiada a se constituir na e pela pesquisa, via que me parece acentuar o sentido de continuidade supostamente imbutida em sua lógica. Essa formação, portanto, focalizada nos professores cuja titulação mínima, nesse contexto, é a de mestrado, indica a nova posição a ser assumida pelas ações oficiais, hoje aquém de responder a tal elevação.

De acordo com a autora, as ações de formação continuada evoluíram à medida que as pesquisas educacionais e as metodologias da pesquisa em educação também avançaram, focalizando a construção da identidade pessoal e profissional na formação, concebendo o sujeito como agente de socialização, construtor do conhecimento e da realidade social e observando as necessidades formativas como desencadeadoras de motivações, desejos e aspirações. Salienta a autora que, nesse processo formativo, não se focaliza aquilo que não se sabe, fato que possibilita assumir projetos de formação ao longo da vida. Dessa perspectiva, a escola foi considerada como local privilegiado para formação. A reflexão como metodologia central na formação está baseada nos problemas escolares e nos registros dos professores com ênfase nos diários/narrativas. Destaque é dado aos modelos centrados na análise e na interpretação fenomenológica.

Esse breve panorama permite perceber que a formação continuada está arraigada à lógica positivista da racionalidade técnica que define as propostas mais recentes na área. O atendimento às reformas curriculares, sempre acompanhadas da exigência de formação, passa a considerar o desempenho do professor como algo que pode ser moldado e formatado a partir de formações que oscilam entre a flexibilidade dos processos de auto-formação e o treinamento que, curiosamente, favorecem os resultados em termos de metodologias de ensino. O modelo de professor também destoa entre o mero executor de tarefas, conforme orientações dos empregadores que são responsáveis pela formação – Estado, instituições, pessoa do formador - e o profissional autônomo reflexivo. Contraditoriamente ao discurso da valorização pesa o da desqualificação permanente, merecedor de acompanhamento. Observe-se que muitos são os dilemas profissionais, quase universais, da profissão e da formação de professores.

## **1.2 A formação continuada no Brasil**

A formação continuada no Brasil é mais jovem em termos de existência legal em relação a outros países. Tendo iniciado a partir dos anos setenta com iniciativas pessoais de aperfeiçoamento profissional, ela mostra uma história de práticas centradas em ações pontuais, pautada em programas organizados sob a lógica tecnicista do “treinamento” e da “capacitação” (por representação) de docentes atrelada à reforma do ensino de primeiro e segundo graus de 1976. Algumas iniciativas partiram do Ministério da Educação em localidades emergentes e estratégicas e também das Secretarias Estaduais de Educação,

merecendo destaque a de São Paulo<sup>11</sup>, centralizadas junto à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP e ao Departamento de Recursos Humanos – DRH.

A recente legalização (BRASIL, 1996, 1999) e institucionalização (BRASIL, 2005, 2006) da formação continuada de professores no Brasil têm implicações significativas para a área tanto no campo prático como no campo teórico. No âmbito prático, os desafios estão relacionados à capacidade técnica das Secretarias e Departamentos de Educação de fazer valer os princípios e orientações legais por meio de formação de quadros de formadores, contratações de terceiros ou parcerias com centros e universidades locais, capazes de oferecer instrumental de formação, condizente com as problemáticas que as reformas e o contexto municipal e escolar anunciam. Esse percurso não tem se mostrado fácil, pois desde a municipalização<sup>12</sup> do ensino, a regulação orçamentária tem se efetivado assim como ocorre na maior parte do mundo onde o principal empecilho às realizações formativas na área é agravado por fatores relativos às políticas locais de formação, a infra-estrutura e a competência técnica humana para estabelecer critérios condizentes com as realidades locais.

É imprescindível destacar aqui que todo campo de conhecimento científico exige consensos para sua validação. Tal premissa também é válida para a formação continuada. No entanto, o uso terminológico e conceitual nessa área ainda é plural tanto no âmbito das normas legais nacionais como na produção bibliográfica da área, nacional e internacionalmente, como já foi exposto anteriormente. Essa discussão já destacada em outros momentos (GALINDO, 2007) precisa ser retomada, tendo em vista que a busca de consensos fortalecerá o campo teórico, já que no âmbito das práticas, inclusive oficiais e legais, vê-se

---

<sup>11</sup> Quanto a essa organização no âmbito da Secretaria do Estado, ver Palma Filho e Alves (2003).

<sup>12</sup> Entende-se por municipalização do ensino o processo pelo qual delegou-se aos governos municipais, sob forma de incentivos fiscais e regulação legislativa, a responsabilidade administrativa e progressiva do Ensino Fundamental Público brasileiro. Tal processo teve início em São Paulo com a LDB 5.692/71 (58º parágrafo), sendo timidamente implantado em alguns municípios nos governos subseqüentes à publicação da referida Lei, seguindo-se até meados da década 1990. Os municípios, no entanto, que sempre atenderam prioritariamente a Educação Infantil, passaram, a partir de 1995, com o Decreto nº. 40.673, de 16/02/96, a facilitar tal processo com a separação das classes de 1ª a 4ª séries das demais. Essa medida do governo do Estado de São Paulo induziu à municipalização, que, juntamente com a Emenda Constitucional 14, regulamentada pela Lei 9424/26, que versa sobre o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF – “estimula” o processo de municipalização que se efetiva pelo atendimento das séries do Ensino Fundamental pelos municípios. Porém, com proposta pedagógica específica, as condições salariais e a estrutura configuram-se de forma distinta da rede Estadual (Ver a esse respeito: Guimarães (2004): A municipalização no Ensino Fundamental: e o impacto da Emenda Constitucional 14 sobre os municípios paulistas. Tese de doutorado. Unesp; e também ARELARO, L.R.G. A municipalização do ensino no estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-89).

cada vez mais a agregação de práticas formativas diversas para os professores em momentos e situações variadas, incluindo a própria formação profissional em serviço.

Além disso, no que se refere às ações de formação voltadas ao aperfeiçoamento e atualização, há o entendimento amplo e genérico quanto ao tipo de atuação a direcionar (BRASIL, 1996; 1999) o alcance dos objetivos explicitados na lei: “aperfeiçoar, atualizar conhecimentos, sanar dificuldades e problemas, melhorar a prática”. No entanto, na lei, devido ao seu caráter geral, há total ausência de critérios para se encaminhar as propostas de formação de professores nos diversos níveis em que ela ocorre. Inexiste documentação legal que regule iniciativas institucionais sobre a formação continuada de docentes no interior dos sistemas de ensino. Após dez anos de LDB, vê-se que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede Nacional de Formação Continuada – BRASIL, 2005, 2006) apresenta algumas iniciativas nessa direção, porém sob a marcante presença da amplitude e generalidade que torna a formação continuada um lugar onde todas as falhas e dificuldades encontram morada.

Sendo a formação continuada dos professores da educação básica no país institucionalizada e subsidiada pelo Estado, e considerando as imensas desigualdades existentes nas grandes regiões, torna-se ainda mais importante o estabelecimento de diretrizes que equacionem as ações de formação nas suas devidas bases, posto que é perceptível a existência de projetos, como mostra o RNFC – Referencial Nacional para a Formação Continuada, centralizados na formação em serviço, que têm especificidades distintas, inclusive no que diz respeito à sua exequibilidade temporal quando se trata de formação continuada.

O cenário da formação continuada entendida como ações formativas direcionadas à melhoria e ao aperfeiçoamento da atuação profissional dos professores a partir das demandas que se apresentam a eles e à educação constituem apenas uma faceta do que ocorre na prática das ações, como se pode perceber a partir da revisão que contextualiza a situação da formação continuada no Brasil.

Para Mizukami *et al* (2006), há tempo as discussões sobre a formação continuada oferecida pelas universidades e outras agências vêm crescendo especialmente pela modalidade de curso assumida. Isso porque, como já foi exposto, pouca é a contribuição desses cursos para promover alterações ou mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. De acordo com a autora, “esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva” (p.27).

Caminhando em uma perspectiva crítica da formação continuada de professores, Mizukami *et al* (2006) apontam para a necessidade de mudanças na forma de conceber as ações formativas nesse âmbito e, aproximando-se de Estrela (2003), consideram que:

- A escola deve ser o lócus da formação de professores;
- Os processos formativos devem ter como referência central o saber docente, o reconhecimento e sua valorização;
- As ações de formação devem pautar-se nas etapas de desenvolvimento profissional dos docentes.

Identificando-se e reafirmando esse pensamento, Monteiro e Giovanni (2000) destacam que é necessário maiores cuidados na promoção de propostas de formação continuada e que alguns desafios colocam-se no âmbito das opções metodológicas. Salientam como sendo favoráveis as estratégias locais que dão voz aos professores, garantindo, assim, a sua participação ativa e reflexiva sobre a prática e os problemas que encontram e vivenciam na escola. Nessa proposição apontam desafios a serem superados pela formação continuada que serão elencados a seguir:

- O comportamento dos professores que, frente às novas formas de trabalho e às mudanças que repercutem no fazer docente, reagem com variação entre a expressão de desejo e esforço em participar e a negação, o bloqueio e o desconforto;
- Demora do processo formativo, que ocorre entre progressos e retrocessos ligados às histórias formativas, determinadas por processos pouco democráticos responsáveis pela passividade dos professores na execução de ações de formação, aguardando soluções prontas para aplicar no trabalho individual de sala de aula;
- Heterogeneidade dos grupos, que implica em (des)motivações relacionadas aos tempos de aprendizagem da docência e às suas histórias de vida e profissão.

Para as autoras, a superação desses desafios requer avanços significativos no âmbito das concepções, primeiramente negando os modelos do tipo “pacote” de formação, calcados no treino de “tábulas rasas” para propostas e modalidades que comportem e focalizem a participação e a cooperação, a reflexão do saber e do fazer pedagógico do professor. É preciso privilegiar, segundo elas, o diálogo como fonte permanente de teorização sobre as práticas e de aproximação entre a teoria e a prática, promovendo discussões que clareiem os processos de ensino e aprendizagem do professor que se alicerçam em necessidades oriundas de sua prática, falas, comportamentos e histórias.



Esse quadro argumentativo gira em torno de uma questão central nos processos de formação: orientar o conhecimento prático que os professores possuem; insistir na formação direcionada para a prática profissional, porém, sem desvinculá-la da teoria, privilegiar o fazer docente nas dimensões em que ele ocorre: na sala de aula, nos momentos de planejamento e avaliação individual e coletiva, nas reuniões e em outros contextos de relevância educacional e formativa, levando em consideração os seus saberes e as suas necessidades. Ou seja, a lógica de formação centrada no atendimento de grandes públicos, fora do ambiente de trabalho, condicionada a objetivos amplos e generalistas deve ser alterada, para não dizer banida, a fim de atingir-se as necessidades nos seus níveis elementares. Para substituir a lógica da formação continuada, é preciso compreender as bases que as sustentam nas práticas. Essa, com efeito, é a questão central.

A propósito da inversão da lógica da formação continuada predominante, vale a ressalva de que, diferentemente da sua função intermediária na lógica de mercado (CORREIA, 2003), marcada pela sua institucionalização e pelo exercício de formas precárias de emprego, hoje ela se torna, cada vez mais, um meio de alcance de formas ideais de desempenho e de desenvolvimento profissional e pessoal – lógica que ultrapassa a visão utilitarista da formação. No entanto, essa lógica nem sempre se concretiza sob a inércia da lógica anterior, muito embora haja esforços e tendências de renovação que buscam dar um novo sentido à formação continuada como modalidade de formação válida.

*Necessidades e análise de  
necessidades de formação  
de professores*

As questões descritas abaixo orientaram a abordagem dessa seção. Busquei responder, dessa forma, as seguintes questões. O que são necessidades? Como podem ser entendidas? Que importância as necessidades têm nos contextos de atuação profissional e de formação docente? De que necessidades fala-se ao remeter-se às necessidades de formação? Qual a importância de compreender a formação de professores por meio das necessidades? Como, quando e por que realizar a análise de necessidades de formação de professores?

## 2.1. Sobre o conceito de necessidades e de necessidades de formação

Para se compreender as **necessidades de formação**, é primordial entender como as necessidades, de maneira geral, traduzem-se para o homem. Isso porque, para além de haver diferenças de discursos de necessidades e de necessidades de formação, vê-se uma relação de implicação entre elas. Nesse sentido, caberia perguntar se seria possível encontrar uma unicidade no que tange às necessidades de formação. Qual seria a natureza dessas necessidades? E que implicação essa identificação traz para a formação continuada de professores?

A palavra **necessidade** remete a um conceito amplo que relaciona o tripé que constitui a base da formação dos sujeitos: a natureza biológica, a psicológica e a social. Essa concepção sobre necessidades remete à idéia de algo que se faz imprescindível ou condição *sine qua non* para a realização e a satisfação de condições para se efetivar algo. Comporta, portanto, a idéia central da perspectiva biológica que se refere à condição de sobrevivência.

Maslow (1979) abordou as necessidades a partir de uma hierarquia piramidal que permite visualizar as necessidades humanas impulsionadas pelo medo e pela coragem. Em uma ou em outra situação, primeiramente as necessidades básicas de sobrevivência,

asseguradas pela fisiologia e pela segurança, são atendidas, sendo que todas as demais, de natureza social e psicológica, o são secundariamente, posto que a prioridade recai sobre a vida biológica do homem.



**Figura 1.** Hierarquia das necessidades humanas na perspectiva de Abraham Maslow. **Fonte:** <http://tagarelas-batista.blogspot.com/2009/02/blog-post.html>

Da perspectiva de Maslow (1979), o desconhecimento causador da necessidade constitui a motivação intrínseca do sujeito pela busca do conhecimento, o que significa dizer que as necessidades cognitivas estão sempre envolvidas nos processos de humanização e na história do sujeito, motivos pelos quais a Educação constitui um bem universal. Por isso, a formação tem hoje importância capital para a vida dos sujeitos e para a sociedade. As relações que se estabelecem com o mundo do trabalho, com a convivência social, com a relação entre a vida pessoal e seus valores, são determinantes e influentes no estabelecimento de necessidades bem como na forma como o sujeito deseja realizar conquistas pessoais em busca da auto-realização.

Nesse contexto, vê-se a existência das necessidades como imprescindíveis também para a melhoria das atividades laborais e ocupacionais dos sujeitos. Por ser corriqueira na linguagem cotidiana, a palavra necessidade reveste-se de uma variedade semântica: falta; desejo; expectativa; anseios; limitações; dificuldades, que a torna sujeita a muitas críticas que recaem sobre sua amplitude e suas variações terminológicas, chegando a ser considerada como um conceito vazio, sem fronteira e sentido preciso (WITKIN, 1984 *apud* RODRIGUES, 2006). Por ser tão polissêmica e ambígua, sugere-se que seja acompanhada de adjetivo que

melhor a precise: “necessidades básicas, necessidades autênticas, necessidades sentidas, necessidades normativas” (RODRIGUES, 2006, p. 95).

De acordo com Lafon (*apud* SILVA, 2000a), as necessidades podem ser de diversos tipos, podendo ser classificadas como vegetativas; sensório-motoras; afetivas e sociais; intelectuais e culturais; coletivas; morais e espirituais. Já Erny (1982), apoiado em Malinowsky, parte de uma perspectiva antropológica para compreender as necessidades humanas que são entendidas a partir de sete tipos elementares:

- metabolismo (nutrição; hidratação; respiração; evacuação);
- reprodução;
- bem estar corporal;
- segurança;
- movimento;
- crescimento e
- saúde

Tais necessidades de ordem fisiológicas são, da perspectiva do autor, determinantes da vida humana, porém distintas na e a partir da forma como são atendidas, resolvidas, construídas e satisfeitas pelo próprio homem. Ou seja, a experiência e a existência do homem sustentam-no em sua capacidade de responder as necessidades que percebe e cria em relação ao modo como responde às demandas que lhe são imputadas socialmente, das quais se torna dependente, já que a (re)criação da cultura atrela-se a novas necessidades, a necessidades modificadas.

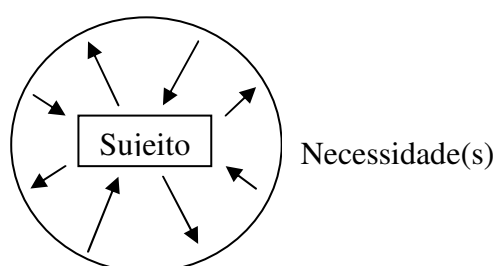
Nas palavras do autor,

Desde o momento em que o homem dá uma primeira resposta a essas necessidades, ele cria uma situação cultural que modifica e regulamenta as tendências instintivas de base. Uma vez que surge a cultura, esta vai impor novas necessidades (“necessidades derivadas” ou imperativos culturais) ligadas à organização social, a instauração da autoridade e à socialização dos membros (MALINOWSKY *apud* ERNY, 1982, p.132). [grifos meus]

Se as necessidades elementares do homem que podem, por exemplo, até ser puramente de ordem biológica geram necessidades culturais, ou se a busca por suprir as referidas necessidades cede lugar a outras, a novas necessidades, faz sentido afirmar que o inverso também é verdadeiro: as necessidades manifestadas pelos sujeitos dão origem, ou ainda, se entrelaçam ou estabelecem conexões ou redes com outras necessidades elementares de base,

que determinam a atuação e a busca dos sujeitos pela manutenção e/ou pela resolução dessas mesmas necessidades.

Vê-se, portanto, dessa perspectiva, o homem com um papel ativo, construidor e gerador de situações e condições de necessidades, que o influenciam, o (re)orientam, o modificam, o (trans)formam, o (re)criam nas situações em que essas necessidades lhe são conscientes, estabelecendo uma ligação dialética entre o sujeito criador e as necessidades, de natureza relacional e de dependência, não podendo, portanto, existir um sujeito-necessidade sem o outro. Assim, pensamos que tal relação pode ser representada da seguinte forma:



**Figura 2.** Esquema relacional entre necessidades e sujeito.

**Fonte:** Elaboração minha.

Essa relação, entretanto, não se afirma quando a necessidade é inconsciente ao sujeito. A existência de uma necessidade ou de uma situação de necessidade, quando inconsciente ao sujeito, não faz com que a sua própria existência vislumbre-se para ele. Uma vez desconhecida, não pode ser por ele sentida. Dessa maneira, pode-se dizer que o estado de consciência sobre as necessidades nas suas diversas formas de manifestação é, portanto, o modo com que a relação entre eles se estabelece, sendo ainda fortalecida na medida em que o sujeito busca formas de supri-las.

O conhecimento das tipologias ou classificações de necessidades assume relevo na medida em que for possível estabelecer relações lógicas entre elas, que permitem inferir que há sempre, na percepção de necessidades humanas, o movimento de consciência ou a busca dela, visando encontrar caminhos para a resolução a partir da capacidade de reflexão e motivações disponíveis geradas pelo próprio homem em torno da sua condição atual de necessidade. Definidas por uma condição cultural pré-determinada, determinada ou em modificação, as necessidades humanas manifestam-se e apresentam-se de **formas** distintas entre os sujeitos, gerando relações igualmente distintas.

Para Barbier e Lesne (1986), precursores na proposição pedagógica e educativa da análise de necessidades, a necessidade traduz-se em uma exigência natural ou social, com conotação objetiva, bem como no sentimento ou consciência dessa exigência por parte do sujeito, tendo, portanto, conotação subjetiva. Assim, pode-se dizer que a necessidade desconhecida, inconsciente, constitui um objeto latente, com existência própria, porém inexistente para o sujeito, impossibilitando ou dificultando o estabelecimento de relações férteis, favoráveis à apreensão dessas necessidades para o sujeito que a desconhece. Como exigência, as necessidades são determinadas por operações rigorosas de identificação. Quando materializam-se como um sentimento de exigência, restringem-se aos sujeitos que as sentem. Tais sentimentos são construídos pela interação dos sujeitos e contextos, perpassados pelos valores dos envolvidos, de seus estados e condições culturais, psicológicas, físicas e emocionais.

O conceito de necessidade ao mesmo tempo em que é amplo é também limitado, uma vez que não é possível falar em necessidades absolutas, pois como lembram Rodrigues e Esteves (1993, apoiadas em MCKILLIP), as necessidades “(...) são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” que estão sempre relacionados. Nas palavras de Estrela *et al* (1998, p.44), compreendem-se por **necessidade** “(...) 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 atuais”.

A partir desses autores, que ampliam e regulam a compreensão de necessidades, conclui-se que elas podem ser entendidas como manifestações objetivas porque são inevitáveis e possuem existência real como também podem ser subjetivas, visto que se trata de manifestações do sujeito, que é único e particular. Dependentes que são dos sistemas, dos grupos e dos sujeitos, as necessidades são necessariamente expressas a partir da vinculação que estabelecem com seus quadros referenciais gerais de valores, que delimitam sua representação e sua dinâmica existencial.

Entendidas como representações da realidade percebida, as necessidades são concebidas pelo sujeito em um contexto determinado, traduzem-se a partir de situações e não a partir de sua natureza, muito embora as situações tenham relação, muitas vezes, com a natureza das necessidades. Nesse sentido, assumindo uma perspectiva de instabilidade e mutabilidade, elas são ainda tendenciosas na orientação dos sujeitos em busca pela sua satisfação, desenhando um contexto motivacional por soluções que atendam às referidas necessidades mediante as condições (des)favorecedoras do meio ou contexto.

No plano individual, as necessidades expressam desejos, anseios, aspirações, expectativas, medos, dilemas, preocupações, dificuldades, problemas, carências, falhas, existindo objetivamente apenas para o sujeito que as sente, podendo ser tomadas, paradoxalmente, como referência para compreender e/ou validar necessidades no/do coletivo, embora não expressem verdadeiramente necessidades coletivas. As percepções do sujeito estabelecem relação de implicação com a situação de necessidade, ou seja, sua manifestação é a expressão da relação existente entre contexto e sujeito. Portanto, é inevitável que, uma vez percebida, a condição geradora permaneça inalterada para o sujeito que sente a necessidade até o momento de sua superação. Assim sendo, toda necessidade consciente apreendida é suscetível de mudança ou alteração, não apenas pela mutabilidade temporal e condicional, mas também pela mutabilidade relacional entre sujeito e a necessidade e vice-versa. É, portanto, possível compreender as necessidades individuais, fundamentais - ou autênticas como preferem Rodrigues e Esteves (1993) – e específicas dos sujeitos, já que são expressas em contextos sociais estabelecidos e conhecidos tal como se vive ou se idealiza. Porém, o contexto que as fizeram emergir configura uma situação de expressão particular que não pode deixar de ser considerado, ao se tratar de análise de necessidades e de análise de necessidades de formação, já que ele apresenta a tendência de reafirmar-se com força igual ou maior sobre a manifestação de necessidades do que da natureza delas.

Essa consideração implica reconhecer que a ordem da resolução de necessidades nem sempre é linear, segundo a proposição de Malinowsky (1979), pois altera-se em função do contexto, influente e decisivo na expressão de necessidades. Tal lógica, a meu ver, permite afirmar que as relações que o homem estabelece com o mundo do trabalho, da convivência social e de vida pessoal são fatores de influência significativa na manifestação e no estabelecimento de necessidades bem como na forma em que se busca a superação delas. Vê-se, portanto, a estreita relação de imbricação entre as necessidades básicas e as necessidades relacionadas às atividades laborais e ocupacionais dos sujeitos. Assim sendo, é possível visualizar o que Rodrigues e Esteves (1993) exprimem como necessidades autênticas e específicas, planos distintos de necessidades, em que as primeiras determinam o curso e o alcance das outras, tendo em vista que desejos, expectativas e preocupações tornam-se secundárias no seio da sobrevivência humana.

Postas as especificidades relacionais entre necessidades e sujeito, vale destacar as distinções entre as necessidades individuais e coletivas como advertem Rodrigues e Esteves (1993), apoiando-se em Barbier e Lesne (1986). Há uma falsa objetividade das necessidades quando expressas ou sentidas por um grupo de sujeitos, requerendo cautela na sua



mensuração quando percebidas ou expressas no coletivo em face da relativa subjetividade de referência ou norma de cada um dos sujeitos do grupo na expressão de suas necessidades.

Os registros escritos sobre análise de necessidades apontam, consensualmente, para o fato de que as necessidades sejam entendidas como um estado discrepante entre a forma como se apresenta a realidade (o que é) e o estado ideal (como deveria ser/estar) (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006; ESTRELA *et al*, 1998), sendo prudente que as inferências e interpretações derivadas de situações de análise de necessidades considerem que a distância existente entre os pólos nem sempre é a expressão da verdadeira necessidade.

É	<p style="text-align: center;"><b>Necessidades:</b> Dificuldades, problemas preocupações, Desejos, expectativas, Discrepâncias, lacunas.</p>	Deve ser
---	--	----------

**Figura 3.** Necessidades como discrepância. **Fonte:** Rodrigues, 2006, p.170.

Relacionado a essas questões, encontra-se outro agravante, apontado pelos teóricos (ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999), tido como um problema complexo e que diz respeito à definição de referentes, ao que “deve ser”, sob os quais se infere ou se avalia a existência de necessidades no campo profissional, em específico na docência, em que há uma variedade de referentes existentes tais como as concepções de ensino, mutabilidade das necessidades e vinculação das necessidades ao sistema de que fazem parte. Nesse sentido, a leitura que se faz a partir do pólo ideal, daquilo que deve ser, que constitui referencial para as necessidades, é a de que há uma relação de implicação entre a alteração das necessidades e a relevância que é dada ao referencial que constitui norma, valor utilizado para a avaliação de necessidade. Em outras palavras, as necessidades assumem seu potencial em função do vínculo com o referencial e o interesse que esse estabelece com o objeto. Sendo assim, compreende-se porque muitas vezes ocorre a manipulação dos professores nos levantamentos realizados pelos sistemas que se limitam à validação e à legitimação (ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999) de seus programas de formação.

Ainda sob a exploração conceitual das necessidades e inserida em uma perspectiva motivacional de seu atendimento, Wilson e Easen (1995) destacam a diferença entre necessidades (*needs*) e desejos (*wants*), que podem ser entendidas como ‘algo desejável pelo professor’. De fato, necessidades e desejos apresentam sentidos distintos atrelados à consciência e à percepção do que ‘se precisa’ e do que ‘se quer’. De acordo com esses

autores, é possível que o sujeito deseje o que precisa, deseje o que não precisa, precise do que não deseja, desconhece que precisa e não deseja. Esquemáticamente, pode-se representar:

<b>Tipo de necessidade</b>	<b>Desejo (<i>wants</i>)</b>	<b>Não desejo</b>
<b>Preciso (<i>needs</i>)</b>	Situação ideal, havendo coincidência entre o querer e o precisar (necessidade consciente/desejável)	Situação difícil, sugere um conflito de crenças, valores, perspectivas (necessidade (in)consciente e indesejável, porém necessária)
<b>Não preciso</b>	Muito comum, dado que os desejos se situam geralmente no campo do já conhecido e também porque o desejar e o precisar não provém da mesma lógica (necessidade consciente e (in)desejável)	Situação ideal, havendo coincidência diametralmente oposta entre o não querer e o não precisar (necessidade consciente e indesejável) ou inconsciente e indesejável.

**Quadro 1.** Relações entre ‘necessidade’ e ‘desejo’. **Fonte:** Wilson e Easen (1995, p.275). [Tradução minha].

A perspectiva exposta no quadro acima vislumbra a fertilidade das necessidades perceptíveis, conscientes ao sujeito, para impulsionar e definir processos de formação e desenvolvimento profissional. Ela aponta também para a ocorrência de situações em que se faz necessário, ainda, promover, ao nível da consciência do formando, suas necessidades inconscientes e não-desejáveis. A importância dessa discussão vai além da percepção das aparentes, das sutis diferenças entre os termos, necessidades e desejos, incidindo, antes e sobretudo, no enfoque subliminar dado às motivações dos sujeitos, inseridas no campo dos desejos em responder ou resolver as próprias necessidades, inquietações, problemas, dificuldades.

De acordo com Wilson e Easen (1995), essa distinção entre *wants* (desejos) e *needs* (necessidades) faz-se necessária para compreender a manifestação de necessidades como impulso à aprendizagem, como motivação, assumindo o sentido de uma exigência, uma obrigação, uma pressão, aspectos relacionados diretamente ao envolvimento dos professores em ações de formação. Sendo assim, assume sentido e relevância questionar: O que leva um professor a motivar-se para e em processos de formação? Seriam as formações fruto de seu desejo (*wants*) ou de sua necessidade (*needs*)? Desejam o que necessitam? Expressam suas verdadeiras necessidades?

Nessa mesma linha de pensamento, outros (KAUFMAN, 1987; WITKIN, 1984; KAUFMAN e HERMAN, 1991, *apud* RODRIGUES, 2006) defendem que há, quanto aos

tipos de necessidades, “verdadeiras necessidades”, as discrepâncias relativas aos fins nos resultados alcançados pelas instituições, e “quase necessidades”, discrepância dos meios, manifestada nos objetivos e processos resultantes, desconsiderando os resultados alcançados. A diferença entre elas estaria no nível de envolvimento do professor com a necessidade expressa, bem como com o significado e a importância que elas assumem para o sujeito que a percebe.

## **2.2 Os modos de determinação de análise de necessidades e de necessidades de formação de professores**

Existem vários modos de determinação de necessidades que são, geralmente, definidos a partir dos objetivos e recursos disponíveis (ESTRELA *et al*, 1998; RODRIGUES, 2006), que variam em termos de métodos e técnicas utilizados, do conceito de necessidades que os orientam e do papel dos intervenientes no processo de identificação e de avaliação das necessidades que focalizam ou não a resolução de problemas ou transformação dos sistemas (ESTRELA *et al*, 1998).

O modo de determinação de necessidades, portanto, vem servir à exigência de delimitar a compreensão e a amplitude dessas mesmas necessidades.

D’Hainault (1979), citado por Rodrigues e Esteves (1993) e Esteves (2010), propôs um modelo de categorização das necessidades muito recorrente na literatura consultada e que se apresenta fértil para elucidar oposições, co-relações e dependência de necessidades. Essas categorias são as seguintes:

**Necessidades pessoais versus necessidades sistêmicas:** a primeira está relacionada à pessoa e a segunda, ao sistema ou organização. Muitas vezes mostram-se conflitantes e requerem ajustamento entre as partes por meio de imposição, conscientização ou negociação acerca das necessidades percebidas, conscientes, e das necessidades que servem ao sistema e que estão em discrepância com relação ao seu bom funcionamento.

**Necessidades particulares versus necessidades coletivas:** a primeira é entendida como pertencente a um único sujeito, grupo, instituição ou sistema(s) enquanto a segunda refere-se a um agrupamento ampliado de sujeitos, instituições ou sistemas, admitindo-se, contudo, a variação que pode haver no interior das referidas unidades. Particularmente com

relação às necessidades coletivas, podem ser consideradas no contexto da totalidade ou entre a maioria dos membros ou unidades.

É notório constatar que é necessário cautela quanto à identificação de necessidades coletivas, posto que elas são obrigatoriamente necessidades de pessoas agrupadas, portanto, de manifestação de necessidades pessoais formuladas em contextos específicos (coletivo/grupal/referencial), mesmo que sejam percebidas, identificadas, a partir do funcionamento dos sistemas. Percebe-se, portanto, uma relação dialética existente entre as necessidades individuais e coletivas.

**Necessidades conscientes versus necessidades inconscientes:** entende-se por necessidade consciente aquelas que se expressam por uma demanda consciente e precisa de uma unidade (pessoa, sistema ou grupo). Contrariamente, as necessidades inconscientes não são percebidas ou são manifestadas de forma nebulosa e confusa e geralmente demoram a aparecer, pois o desconhecimento impede sua clarificação para manifestar-se. A dificuldade de expressão imediata das necessidades indicam o estado de ignorância do sujeito acerca da referida percepção e do encontro de formas apropriadas para superar tais necessidades.

**Necessidades atuais versus necessidades potenciais:** aqui as necessidades são entendidas como aquelas que emergem no presente ou projetam-se para um futuro, tendo o tempo como aliado na percepção e na identificação imediata ou futura.

São perceptíveis, ao meu ver, principalmente, ao tratar-se de períodos com propostas de mudanças ou inovações significativas no âmbito do ensino e da escola, como no caso da mudança curricular e organizacional que o ensino ciclado prevê tanto em termos de tempo e espaço quanto no âmbito das metodologias de ensino. Assim, a identificação de necessidades potenciais agregadas e referidas à implantação ou projeção de reformas educacionais oferece, segundo D'Hainault (1979), possibilidades dos professores atuarem à altura das responsabilidades que lhes competem. Noto, contudo, que essa estratégia é distinta das práticas atuais de implantação de reformas no Brasil, nas quais, em geral, por força de lei, "modificam"-se as orientações e materializam-se sob duras penas ou fracassam, justificando falhas de formação e incompetência profissional dos professores.

**Necessidades segundo o setor que se manifestam:** parte-se do princípio de que as necessidades não são homogêneas e distinguem-se em função do contexto social em que emergem, que variam em função do quadro de vida familiar e privada, social, política,

cultural, profissional e de ócio e de desporto, relacionando-se, portanto, a uma condição não satisfeita dentro do padrão aceitável, de norma ou ligado à consecução de objetivos. Tendencialmente, percebo que as necessidades profissionais são recortadas das demais, apesar de saber que elas não estão desconectadas e de se afirmar, cada vez mais intensamente, as necessidades de melhorar não apenas a formação específica do professor como também sua educação ou formação cultural mais ampla.

D'Hainault (1979, *apud* RODRIGUES e ESTEVES, 1993) reforça a amplitude e complexidade de que as necessidades assumem e que os processos de identificação de necessidades reportam. Sendo assim, parece salutar o destaque para a percepção acerca da dificuldade de escolha de uma perspectiva única, já que também elas se inter-relacionam.

Stuffbeam (1985, *apud* RODRIGUES e ESTEVES, 1993), assim como D'Hainault, também propôs a compreensão de necessidades a partir de quatro acepções distintas.

**Necessidades como discrepância ou lacuna:** A necessidade é entendida como estado discrepante entre a forma como se apresenta, ou seja, como aquilo que é e como deveria ser e estar. Em outras palavras, há discrepância entre o fato e o desejável ou esperado. Compartilham dessa perspectiva outros autores (BLAIR e LARGE, 1990; D'HAINAULD, 1979; STUFFBEAM, 1985; MUNÍCIO, 1987; ZABALZA, 1998 citados por RODRIGUES e ESTEVES, 1993) que explicitam a bipolaridade dos estados “é” e “deve ser”, que englobam estado ideal, norma, mínimo exigido ou requerido, com o desejo ou a expectativa.

Rodrigues e Esteves (1993) anunciam que o estado desejável pode ser entendido de forma utópica - o que deveria ser -, de acordo com o possível - o que poderá ser -, ou como uma referência - o que deve ser. Tal dimensão leva-me a considerar o caráter provisório e mutável das necessidades, nunca podendo ser consideradas em uma análise como sendo definitiva e completa. Essa opção mostra a tendência de focar o que os professores “não sabem fazer” em relação ao que deveriam saber ou saber fazer, assumindo o predomínio das práticas de análise de necessidades atreladas à formação por via da importância de supressão dos déficits de formação.

**Necessidades como mudança desejada pela maioria:** A necessidade é vista como sinônimo de querer ou expressão de preferência, interesses e expectativas da maioria que pode estar vinculada à deficiência ou desejo de melhoria ou aperfeiçoamento profissional. Rodrigues e Esteves (1993) chamam a atenção para as críticas realizadas a partir dessa

concepção: o possível enviesamento na determinação de necessidades 1) pelos diferentes níveis de informação dos elementos que constituem a maioria; 2) pela influência da moda que camufla as necessidades mais pertinentes e válidas para a população considerada e 3) pela confusão entre o conceito de necessidade e preferência. Para resolver essa última problemática anunciada, sugere-se que o benefício seja condição de avaliação e inferência da necessidade entendida como estado não- satisfatório.

**Necessidade como direção que se prevê uma melhoria:** A necessidade é vista em uma perspectiva analítica em que se orienta ações para o futuro, a partir de análises minuciosas e criteriosas, tendo em vista os problemas atuais e considerando as tendências e previsões desses no futuro. Geralmente são conduzidas por especialistas a partir da situação das escolas, do ensino, e da aprendizagem, considerando e objetivando a satisfação das necessidades potenciais.

**Necessidade como prejuízo ou benefício:** Entendida da perspectiva diagnóstica em que a presença da necessidade é algo que é benéfica e a ausência ou deficiência como algo que causa danos, a aceção requer descrição das variáveis que determinam prejuízo, benefício ou deficiência. Conduzida por especialistas da formação, infere-se a partir da causa-efeito do modo de atuação dos professores e sobre a aprendizagem dos alunos. A assunção dessa perspectiva é difícil e sujeita a erros, tendo em vista o quadro de referência do insucesso escolar, dos intervenientes no processo de ensino e das dificuldades relativas ao cruzamento das informações.

Os modos de identificação de necessidades propostos pelos autores, em muito, contribuíram para a estruturação do campo de compreensão da análise das necessidades, especialmente quanto aos modos de comparação.

Kaufman (1973) aponta o estabelecimento de posições extremas para identificar as discrepâncias entre os pontos: “Onde estamos?” e “onde deveríamos estar?”<sup>13</sup> e para assumir a perspectiva de evolução de necessidades: “Nenhuma determinação de necessidades é definitiva e completa; devemos compreender que qualquer enumeração de necessidades é provisória e que constantemente devemos por em juízo a validade de nossos enunciados de

---

<sup>13</sup> No original: ¿Dónde estamos actualmente? y ¿Donde deberíamos estar? (KAUFMAN, 1973, p.43).

necessidades”<sup>14</sup>. Subjaz ao conceito de evolução o fato de que os meios são diferentes dos fins. Portanto, prevê-se que os processos de identificação implicados devem considerar todos os participantes do processo educativo, evitando correr o risco do enviesamento da análise. Nesse sentido, Kaufman (1973) defende que as “necessidades concretas”, fruto desse panorama, são mais férteis do que levantamentos de opiniões de “necessidades sentidas”. A análise proposta necessariamente requer determinação, ordenação e seleção para a definição de problemas, seguido do estabelecimento de critérios para priorizar soluções.

Seja por meio dos pólos dicotômicos estandardizados pelos modelos citados, seja pelo “panorama” das necessidades visto no segundo enfoque, ambas classificações chamam a atenção para a escolha das necessidades que se pretende abordar e focar, o que nos leva a inferir que as necessidades são dificilmente satisfeitas e conhecidas em sua completude, pois não podem ser abarcadas em suas amplas dimensões.

A escolha de um modelo de determinação leva sempre à visualização e à compreensão de necessidades a partir de um recorte transversal da realidade, uma vez que ao priorizar uma aceção ou modelo de análise, privilegia-se determinados tipos de necessidades (reais, verdadeiras, conscientes, autênticas, ...) que, por sua vez, não se encontram disponíveis de forma objetivável ou pronta para ser identificada na realidade. O estado camaleão das necessidades, paradoxalmente, fortalece a importância da realização da análise de necessidades, inserindo-a na tensão existencial entre real (objetivo) e irreal (subjetivo/inconsciente/ não visível “a olho nu”).

Assim como Rodrigues (2006, p.97, baseada em BARBIER e LESNE, 1986; ROUSSON e BOUDINEAU, 1981 e BOURGEOIS, 1991), compreendo como os autores citados que:

(...) não é possível constatar, isto é, necessidades ontologicamente objetivas, dependendo estas dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebem e do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem e detectam (ou colaboram na sua detecção) e dos respectivos valores e objetivos de referência (...) não é uma entidade autônoma que possa ser inventariada, numerada e contada como se tem requerido muitas vezes.

Essa compreensão sugere desafios quanto ao uso dos modelos de análise de necessidades e quanto às práticas de inventários desconectadas de uma compreensão ajustada

---

<sup>14</sup> No original: Ninguna determinación de necesidades es definitiva y completa; debemos comprender que cualquier enumeración de necesidades es de hecho provisional y que constantemente debemos poner en tela de juicio la validez de nuestros enunciados de necesidades (KAUFMAN, 1973, p.42).

da realidade a que se volta e do atendimento de objetivos de formação ou ensino, no caso das necessidades de formação.

No âmbito da prática, a análise de necessidades na Educação tem sido orientada, desde sua concepção inicial, pelas práticas que passaram a ocorrer nos Estados Unidos, em meados dos anos sessenta, a que se teve acesso por meio de publicação de legislação que exigia a apresentação de análises rigorosas para justificar os investimentos públicos. O planejamento, a ação e a avaliação de projetos educativos assumiram uma dimensão prospectiva de identificação de necessidades desconhecidas, de modo a possibilitar o ajustamento, a melhoria, a reforma das propostas existentes ou, ainda, a retrospectiva, atrelada à avaliação ou ao acompanhamento, procurando compreender a satisfação das necessidades ou não e o aparecimento de necessidades desconhecidas.

Desde sua origem, a análise de necessidades que surge como prática formal vinculada ao sistema educativo, com a intenção de tornar mais eficaz as ações nesse domínio, visando à consecução de objetivos de formação ou de ensino (BARBIER e LESNE, 1986; RODRIGUES, 2006), acentua-se como prática recorrente, especialmente a partir da sociedade industrial, onde a formação profissional passou a ocupar lugar de destaque no cenário renovador da formação continuada, profissional, que se instaurava de forma permanente. Assim, a análise de necessidades de formação veio a concretizar-se como instrumento de ajuste entre a formação obtida e a qualificação requerida para o exercício profissional.

Apartada dos recursos humanos (MCKILLIP, 1987) para a Educação, especialmente para a formação profissional continuada, a análise de necessidades de formação ganhou lugar de destaque também na França, entre práticos e intelectuais, em meados da década de oitenta, com o trabalho pioneiro de Barbier e Lesne (1986) intitulado “*Analyses des besoins en formation*” que se disseminou pela Europa, servindo de apoio à gestão de sistemas no que tange às demandas de análises educativas e de formação. Vinculadas aos projetos educativos, a análise de necessidades passa a responder às necessidades de formação, ou seja, necessidades específicas, recortadas de um contingente de necessidades amplas e pluriformes, que, por vezes, articulam-se com os objetivos para os quais a formação esteve voltada. Esse processo, no entanto, é permeado por negociações, consensos, ajustes e tensões. Das diferentes possibilidades que se apresentam nesse contexto educativo de atendimento às necessidades de natureza institucionais, profissionais ou pessoais, a análise de necessidades assume função objetiva e instrumental estritamente voltada ao apoio das ações de formação.

De acordo com Barbier e Lesne (1986), a análise de necessidades está relacionada ao estabelecimento de objetivos, em geral, voltados ao atendimento das necessidades da



instituição, dos grupos e das pessoas que nela estão envolvidos. Os autores referem-se a necessidades de natureza institucionais, profissionais ou individuais. Identificar, analisar, levantar necessidades, portanto, constitui pressuposto para ações de formação ou pode ainda ser entendida como ‘etapa do processo pedagógico da formação’ (RODRIGUES e ESTEVES, 1993), pois favorece processos de auto-formação do aluno que está se formando. Na medida em que identifica problemas, interesses, motivações, lacunas, o aluno, por processos de conscientização e reflexão sobre suas necessidades, preocupa-se com a eficácia de sua formação levando em consideração o formador, privilegiando o ajustamento das expectativas dos alunos com as do formador ou instituição responsável. Essa postura do aluno que está em processo de auto-formação pode ser utilizada como dispositivo para a pesquisa capaz de fornecer informação útil para guiar as ações.

Entretanto, apesar das diferentes e potenciais utilidades para o campo da Educação, a utilização da análise de necessidades privilegiou o caráter de ajuste entre as expectativas e os programas, culminando no aparecimento de muitas críticas quanto ao propósito e quanto aos limites da técnica. Juntamente a isso, o aparecimento de concepções de formação atreladas às práticas profissionais alteraram, em parte, a utilização da análise de necessidades em bases pragmáticas e desconexas, favorecendo o aparecimento de novas formas de proceder à análise de necessidades de formação, necessárias à ampliação do campo teórico e da implementação efetiva de novas práticas. Nessa perspectiva inovadora, surge a análise de necessidades formativas ou ‘estratégia formativa’ vinculada a uma visão construtivista (RODRIGUES, 2006), que focaliza a tomada de consciência do formando (profissional/trabalhador) no processo de análise. O caráter reflexivo, peculiar, assumido nessa vertente ganhou espaço significativo para além das práticas profissionais de formação por projetos, passando a estar vinculado também às práticas de investigação nesse domínio. Para Rodrigues (2006, p.126), há trabalhos realizados sob a temática da análise de necessidades de formação

(...) que [se] orientam por intenções de melhor compreender o fenômeno das necessidades de formação e da sua articulação com a formação, de índole privilegiadamente investigativa, e [há] os que, dirigidos para a intervenção, têm como objetivo primeiro coligir informação útil para orientar as práticas e os processos de formação, podendo situar-se quer a montante desta (...), quer no interior da ação pedagógica, em sentido restrito, assumindo neste caso, o papel de estratégia de formação centrada no indivíduo em situação de trabalho e na sua capacidade de observação, análise e reflexão sobre o seu contexto real e as suas práticas. [Grifos meus]

Detecta-se, nas diferentes perspectivas da análise de necessidades educativas ou formativas, a visão de existência, ainda que não-mensurável de forma simples ou imediata, de dois pólos em torno dos quais se instaura a investigação das necessidades, ora vista como discrepância, ora como a própria manifestação real e objetiva de dinamicidade. Assim, transparente ou opaca, assentes no determinismo, no positivismo, ou no construtivismo que privilegia a interação dialógica do sujeito-contexto-objeto, reconhece-se o papel de destaque que os envolvidos - formando e formador - assumem, seja na reprodução de uma sistemática de práticas de formação fechadas às referências normativas, legais e institucionais necessárias, porém reducionistas de uma visão de necessidades formativas humanas, seja na produção de construções conjuntas de situações reveladoras de necessidades.

De acordo com Berger (*apud* RODRIGUES, 1991), a expressão de necessidades de formação imbuí-se de uma visão negativa do formando, já que a ela está associada ao sentido de ignorância e carência, que reforça a visão cumulativa freqüentemente presente nas práticas de formação profissional. Contrariamente a essa posição, o autor defende uma concepção dialética de formação centrada em referenciais pré-determinadas que valorizam os saberes, os conhecimentos e as atitudes acumulados pelos sujeitos por meio de processos de conscientização articulados ao seu projeto a partir das atividades que realiza ou, ainda, transfere aquisições de situações particulares para outros casos, de forma a otimizar a aprendizagem adquirida. Trata-se, portanto, de um processo de 'balanço dos adquiridos' e não propriamente de análise de necessidades de formação, favorecendo a emergência de projetos individuais de formação e consolidando-se, ainda, como crítica aos modos de determinação de necessidades pré-estabelecidos.

Tais aceções reforçam a compreensão de necessidades de formação e corroboram a perspectiva construtivista, a qual vê as necessidades como aquilo que faz falta para o sujeito diante do contexto que lhe é inerente, destacando a percepção do sujeito mediante suas dificuldades, expectativas, desejos e anseios, elementos que podem ser alvo de ações formativas (auto-dirigidas, acompanhadas, supervisionadas, colaboradas, co-orientadas), posto que a manifestação dessas necessidades e a ausência de satisfação delas implicam a existência de prejuízos para o exercício profissional na perspectiva da insatisfação (auto-avaliativa) do próprio sujeito sobre seu desempenho ou sobre suas práticas profissionais.

### **2.3 As estratégias metodológicas de análise de necessidades de formação**

A análise de necessidades de formação inserida no campo da formação de adultos espera-se, a propósito das estratégias de mensuração e validação das necessidades de formação, as especificidades de aprendizagem, que requerem aproximação com o campo das práticas profissionais, e da melhor forma de desempenhar o trabalho. No caso dos professores, em que a atividade profissional é complexa, a análise de necessidades de formação assume validade ímpar, não apenas pela legítima colaboração junto aos processos de formação, principalmente na atualidade dos tempos em que se faz obrigatoriedade (BRASIL, 1996) a efetivação de ações de formação continuada para professores pelos sistemas, mas pela própria natureza de formação que se tem requerido e, ainda, pela natureza das problemáticas em que ela tem muitos préstimos e que se mostra muito potencial.

Os procedimentos de análise de necessidades de formação têm-se validado por metodologias semelhantes às utilizadas nas Ciências Humanas e na Educação em particular, sendo algumas delas aplicadas em práticas de levantamento de Centros de Formação<sup>15</sup> de Professores ou Profissional<sup>16</sup>, e outras ainda em pesquisas acadêmicas que buscam melhorar, inovar e extrair das técnicas inferências de validação quanto ao uso e os resultados alcançados pela análise de necessidades, fortalecendo o campo de estudo quanto aos limites e possibilidades que elas apresentam, estreitando os laços entre a aplicação e a teoria, hoje ainda muito discrepantes.

Rodrigues (2006), Estrela, Madureira e Leite (1999) abordam de forma panorâmica as estratégias de identificação e análise de necessidades na formação de professores e apontam que há um predomínio de abordagens objetivistas, as quais centram-se na função instrumental

---

<sup>15</sup> Como no caso de Portugal, onde os Centros de Formação – órgão atrelado ao Ministério da Educação, executor da Formação Continuada ao pessoal docente e não docente vinculados as Unidades Públicas de Ensino naquele país – exerce função regulatória da formação. Busca atender as necessidades de formação dos professores, necessidades essas condizentes, primeiramente, com as áreas curriculares estratégicas e emergentes de aumento de índices que validem melhoria da qualidade educacional, as quais são delegadas pelo Ministério anualmente, acreditadas e apoiadas mediante aprovação de recursos que subsidiam as propostas, que por sua vez, derivam de levantamentos de necessidades formativas junto aos professores. Portanto, para além da função regulatória dos Programas e das Propostas, a análise de necessidades formativas serve de apoio à decisão dos gestores dos Centros no que se refere a escolha e delimitação de campos e áreas acreditadas e correspondentes às demandas das Unidades Atendidas pelo Centro de Formação, demandas essas sempre maiores que as possibilidades financeiras de alocação e desenvolvimento de Projetos de Formação.

<sup>16</sup> Como no caso de Espanha, onde há diversos Centros de Formação Profissional destinado ao público adulto de áreas distintas, especializadas ou não, otimizando a Educação à Distância, sustentam-se na perspectiva da capacidade de auto-aprendizagem, e fazem-se presente na sociedade pela efetiva presença que o mercado opera na previsão e na criação de necessidades.

de apoio aos processo de organização e planejamento de sistemas de formação. Dentre as possibilidades de técnicas de análise de necessidades de formação, citam a utilização de:

1) **questionários**: técnica mais comum, apresenta vantagens em abarcar um número elevado de dados em pouco tempo e tratamentos estatísticos deles e desvantagens, pois impede o aprofundamento de idéias e não exerce controle sobre a condição de emissão das respostas – agravado pelo fato de não permitir acesso às necessidades inconscientes dos sujeitos;

2) **entrevistas**: pode ser individual ou em grupo (grupo focal). É favorável aos estudos biográficos e/ou específicos e pode ser complementar a outras, sendo “pertinente quando se pretende a revelação de sentimentos, a determinação de causas e a descoberta de soluções” (ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999, p.31). Ela permite identificar a expressão espontânea de sentimentos e desejos nem sempre conscientes, bem como o aprofundamento na recolha dos dados pela troca interpessoal (inexistente na aplicação do questionário), o que favorece a obtenção de informações detalhadas. Seu uso quase clínico, direciona-se na tentativa de orientar a análise dos indivíduos no seu contexto visando o desenvolvimento profissional.

3) **observação**: tem sido utilizada diretamente em sala de aula por um tempo determinado, realizada por um professor supervisor “superior”/consultor, supervisor, seguida de debate sobre os dados focalizados e como modo de definir necessidades de formação. Para Wilson e Easen (1995), é uma técnica favorecedora de processos de desenvolvimento profissional, na medida em que leva à progressiva consciência dos desejos e interesses por meio de processos acompanhados de reflexão sobre a prática. Supõe-se que por meio dela haja o deslocamento de desejos e motivações vagas para o campo consciente de preocupações, e estas em necessidades de formação. Resultado dela é a gradual construção de necessidades voltadas à resolução de problemas advindos das dificuldades dos professores – aspectos que a tornam pouco explorada.

4) **narrativas**: voltadas à compreensão do pensamento, cultura e perspectivas dos professores, especialmente no âmbito da formação continuada e à qual importa valorizar a reflexão como lugar de aprendizagem e construção de saberes, significados e juízos, conhecer a natureza do conhecimento expresso e dar voz aos docentes. O uso da técnica permite a partir da reconstrução de experiências passadas, associar sentido para o futuro, operando sobre as necessidades atuais. Permite dialogar com a vida e o trabalho do professor, considerando para tanto, seu desenvolvimento na carreira.

Outras técnicas como os **relatos significativos**, referentes a episódios curtos ocorridos em sala de aula durante o trabalho, registrados pelo próprio professor, e os **diários** que são considerados, assim como as narrativas, também estratégias formativas e têm sido utilizados, assim como a **análise documental** (de normativos, relatórios e dados estatísticos), geralmente em associação ou complementar à outra técnica, oferecendo elementos de análise definidos *a priori* ou não.

Assumidas como sendo íntimas às situações (profissionais, pessoais, institucionais), e portanto, de caráter empírico, as necessidades de formação redimensionam sua expressão na sua ponderação de detecção e análise, demandando compreensão conjuntamente à sua manifestação. Essa perspectiva difere muito das estratégias convencionais de mensuração e objetivação de necessidades de formação, as quais tendem a privilegiar metodologias do tipo sondagens.

De acordo com Rodrigues (2006) a obtenção de representação de necessidades junto aos sujeitos (alvo) da formação, em situação de desempenho ou atuação profissional, por observação direta em campo, aponta dois desafios metodológicos que se voltam à recolha das representações e à análise dos dados recolhidos, tendo em vista que é indissociável pensar (ou analisar) o objeto da representação do sujeito que a constrói.

Apointa-se, portanto, para a necessidade de compor a biografia do sujeito, as teorias implícitas a ele e os modelos ideológicos existentes no seu meio para ele situar-se nas representações do que percebe como necessidade para o exercício profissional e, assim, que ele se conscientize para a validação de processos de formação na direção do suprimento dessas carências. Essas premissas direcionam para a escolha de métodos ativos, os quais encontram lugar na ação formativa em local de trabalho.

## **2.4 A contribuição da produção acadêmica brasileira no campo das necessidades formativas: alguns apontamentos**

A produção acadêmica brasileira em teses e dissertações sobre o descritor “**necessidades formativas de professores**<sup>17</sup>” é restrita no que se refere tanto a quantidade de

---

<sup>17</sup> A presente pesquisa bibliográfica deu-se a partir de consulta dos resumos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Alguns dos trabalhos também foram consultados na íntegra.

trabalhos (totalizam dezesseis) quanto a abordagem que apresentam. Ela se divide em dois grandes blocos: um voltado para a **análise de necessidades** – inserindo-a como referencial teórico-metodológico – e outro em áreas específicas, circunscritas ao objeto de pesquisa investigado (geralmente temático), a qual toma o descritor “necessidades formativas” como eixo de apoio – podendo ser entendida, como área específica do campo de conhecimento de “conteúdos e temáticas formativas”, relacionadas à formação profissional, técnica e pedagógica do professor, não configurando-se, necessariamente, dentro dos estudos que partem de pressupostos teóricos ou metodológicos em análise de necessidades.

A coletânea que se apresenta no quadro a seguir abarca, portanto, ambos os tipos de produção que foram considerados como inerentes à área por responderem ao critério de pesquisa utilizado na busca, o descritor “necessidades formativas” ou de formação. A organização do quadro está detalhada em autor e ano de produção, título do trabalho, referencial teórico utilizado, objetivos, metodologia e resultados.

Autor /ano	Instituição	Título	Referencial	Objetivos	Metodologia	Resultados
Azevedo (2000)	UNIMEP	Necessidades formativas de profissionais da educação infantil	Perspectiva histórica da infância	Identificar as necessidades formativas de professores da educação infantil; suas lacunas de conteúdos relativos à área de atuação no desenvolvimento de sua prática pedagógica e discrepâncias entre essa prática e a proposta pela literatura.	Análise de concepções e práticas de quatro professoras que atuam em EMEIs no Município de Piracicaba (SP), a partir de análise histórica de concepção de criança.	Necessidades formativas decorrem do modelo de formação inicial pautado na racionalidade técnica (aplicação de teorias, regras e procedimentos em situações de prática pedagógica); as necessidades se relacionam à carência de concepções adequadas de desenvolvimento infantil e de articulação com o aspecto lúdico na educação, considerando o contexto sócio-cultural das crianças; é necessário mudança de paradigma com integração de conhecimentos teóricos à prática crítica e reflexiva.
Carlino (2000)	UNIMEP	As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas.	Abordagem sócio-histórica;	Investigar os conhecimentos, idéias, concepções sobre o tema (necessidades educativas especiais) com futuros professores.	Entrevistas semi-estruturadas com dez alunas do quarto ano do CEFAM de um município do interior paulista, a partir do critério de escolha de diversidade de desempenho na disciplina Psicologia da Educação (disciplina que objetiva privilegiar discussões sobre a temática).	O decorrer da pesquisa sinalizou para contemplar outros contextos formadores (disciplina de estágio e experiências individuais); a formação inicial recebida pelas alunas não contemplou conhecimentos e discussões suficientes sobre as necessidades educativas especiais e sobre o trabalho pedagógico orientado para essa problemática; é necessário capacitar recursos humanos para uma visão ampliada de inclusão escolar/social, com novas mediações no contexto de formação de professores.

Silva (2000a)	USP/SP	A análise de necessidades de formação na formação continuada de professores: um caminho para a integração escolar.	Perspectiva da Educação Especial (inclusão)	Análise de necessidades de formação contínua de professoras que lecionam nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, em escolas com integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino público.	Entrevista semi-dirigida com vinte professoras de duas escolas com integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino público de Lisboa e São Paulo; análise de conteúdo a partir do estágio de desenvolvimento na carreira docente	Entrevista subsidia a elaboração conjunta de programas de formação; os professores não receberam formação continuada para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais; dificuldades e motivações dos professores vão ao encontro das competências definidas pela legislação; as necessidades formativas evidenciam grandes dificuldades das professoras em atender populações diversificadas; a devolução dos dados às escolas mobilizou os professores, contribuindo para repensar e reformular práticas metodológicas de intervenção com alunos, e para a articulação teórico-prática da formação inicial.
Silva (2000b)	UFPEL	Orientação sexual nas escolas – dos desafios às necessidades formativas: meta governamental ou iniciativa individual?	Normativos (PCNs – Temas transversais) na área temática em estudo.	Conhecer as necessidades formativas de professores atuantes na quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, tendo em vista as orientações postas nos PCNs.	Questionário aplicado a cinquenta e dois professores, análise da trajetória individual de nove docentes.	Todos os professores investigados consideram importante a orientação sexual na escola, mas se sentem inseguros e despreparados para realizá-la e não a realizam; há diferenças quanto a preferências de conteúdos relacionados à sexualidade humana entre os professores de Ciências e de outras disciplinas; as trajetórias escolar/ acadêmica/ profissional individuais influenciam na base pedagógica do professor devido a ausência de formação inicial e política educacional de formação continuada que contemple a preparação para a área.



Faveta (2002)	UNIMEP	Enfocando necessidades formativas de professores de Ciências/ Biologia: um processo de investigação-ação na prática de ensino.	Não informado.	Identificar necessidades formativas de alunos licenciandos em Biologia no contexto da disciplina prática e ensino de uma instituição confessional; conhecer como um processo de investigação-ação pode auxiliar o ensino e a aprendizagem de orientações epistemológicas e teórico-metodológicas das Didáticas das Ciências	Pesquisa-ação durante dois semestres, com dezesseite alunos do curso de Ciências Biológicas de uma instituição confessional; gravação em áudio das aulas da professora-formadora e em vídeo da regência dos alunos nas escolas.	Importância da investigação-ação no ensino aprendizagem de necessidades formativas que contribuam para novas propostas de práticas de ensino.
Silva (2006)	UFPB	Necessidades de formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos.	Marcelo (1997)	Conhecer as necessidades (desejos, problemas, carências e deficiências) percebidas pelos professores na EJA atuantes no ensino presencial do primeiro segmento (da primeira a quarta séries) da EJA na Rede Municipal de João Pessoa – PB, e que participaram de ações de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação e Cultura desse município no período de 1996 a 2004.	Abordagem qualitativa-descriptiva das necessidades de formação continuada de dez professoras que atendem os critérios objetivos; entrevista semi-estruturada.	Necessidades relativas aos alunos, currículo, aos próprios professores, à escola, a organização da formação, à sociedade, ao ensino-aprendizagem; dificuldades de política de formação continuada, nem sempre ajustada a realidade da sala de aula; há dificuldades da política de formação continuada ajustar-se às dificuldades da prática cotidiana dos professores.

Araújo (2007)	UFSM	Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de filosofia na rede estadual de Ensino Médio da cidade de Santa Maria.	Autores da Filosofia e sobre análise de necessidades (RODRIGUES e ESTEVES, 1993)	Verificar as necessidades formativas dos professores de filosofia da rede estadual de Ensino Médio da cidade de Santa Maria; conhecer as modalidades de formação oferecidas; compreender como os professores enfrentam as mudanças do Ensino Médio e da disciplina de Filosofia na rede estadual.	Aplicação de questionário e formulário com professores; análise a partir dos sujeitos.	O ensino de Filosofia prevalece voltado à reflexão filosófica; há ausência de interdisciplinariedade e escassez de recursos, baixo salário e desmotivação de professores nessa área do ensino.
Galindo (2007)	UNESP/ Araraquara	Necessidades formativas e estratégias de formação continuada de professores; observação e análise de um programa de formação de professores.	Legislação e normativos; teóricos em análise de necessidades formativas.	Explorar e aprofundar o conhecimento de alguns aspectos do processo de formação contínua e da análise de necessidades formativas; identificar necessidades de formação continuada de professores de crianças de seis anos de idade, em fase de alfabetização no Ensino Fundamental e Educação Infantil em um programa de formação continuada municipal, visando identificar elementos para levantamentos de estratégias formativas para a formação continuada	Questionário aplicado ao final dos encontros de formação continuada com os setenta e seis professores (sendo dezessete do Ensino Fundamental e sessenta da Educação infantil), e observação participante no contexto do programa de formação continuada.	Dificuldades dos professores em organizar suas práticas diante de constantes mudanças e alterações legais; percepção de algumas estratégias formativas que auxiliam o processo de reflexão profissional e o lugar da análise de necessidades no processo formativo.

<p>Gil (2007)</p>	<p>UFPA</p>	<p>Educação matemática dos surdos: um estudo das necessidades formativas dos professores.</p>	<p>Iberón (2000), Schön (1992), Silva (2000), Mazzotta (2000), outros.</p>	<p>Análise das necessidades formativas de professores de matemática na educação de deficientes auditivos, a partir das preocupações, dificuldades, problemáticas e expectativas, carências sentidas por eles no decorrer de práticas pedagógicas diferenciadas; identificar fatores que influenciam o trabalho pedagógico dos professores de matemática durante a realização das atividades.</p>	<p>Constituição de um grupo colaborativo e observação participante, diários de campo, anotações, imagens de foto e vídeo, atividades dos alunos.</p>	<p>Os professores apressam lacunas na formação profissional para atuar na perspectiva do trabalho pedagógico diferenciado no ensino da Matemática junto a alunos surdos.</p>
<p>Pimenta (2007)</p>	<p>UNESP/Araraquara</p>	<p>Necessidades formativas e estratégias de formação continuada de professores: observação e análise de um programa de formação de professores.</p>	<p>Legislação e normativos; teóricos em análise de necessidades formativas.</p>	<p>Explorar e aprofundar o conhecimento de alguns aspectos do processo de formação contínua e da análise de necessidades formativas; identificar necessidades de formação continuada de professores de crianças de seis anos de idade, em fase de alfabetização no Ensino Fundamental e Educação Infantil em um programa de formação continuada municipal, visando identificar elementos para levantamentos de estratégias formativas para a formação continuada.</p>	<p>Questionário aplicado ao final dos encontros de formação continuada com os setenta e seis professores (sendo dezessete do Ensino Fundamental e sessenta da Educação infantil), e observação participante no contexto do programa de formação continuada.</p>	<p>Dificuldades dos professores em organizar suas práticas diante de constantes mudanças e alterações legais; percepção de algumas estratégias formativas que auxiliam o processo de reflexão profissional e o lugar da análise de necessidades no processo formativo.</p>

Trevisan (2008)	PUC/ SP	Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação.	Psicologia sócio-histórica – Vygotsky.	Conhecer as necessidades formativas dos professores da rede SESI/SP.	Survey; questionário aplicado com um mil cento e vinte e sete ( 1.127) professores, sendo seiscentos e cinquenta e seis (656) do ciclo 1, quatrocentos e setenta e um (471) do ciclo 2, de vinte e um pólos; análise de conteúdo.	Os professores valorizam os encontros de formação por propiciarem reflexão sobre a prática e aperfeiçoamento docente; criticam o número insuficiente de encontros da formação que recebem na rede (formaprof) por ano, pauta extensa e sem foco e a descontinuidade, elogiam troca de experiências e esclarecimento de dúvidas; Como necessidades formativas apresentam: estudo das expectativas de aprendizagem e discussão de modelos organizativos por eixo de trabalho; conhecimentos sobre como trabalhar com dificuldades de aprendizagem e inclusão.
Yamashiro (2008)	UNESP/ Prudente.	Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Prudente.	Tedesco e Singer para educação escolar; Perez Gomez, Tardif, Lessard, Roldão, Ibernón para formação e desenvolvimento profissional; Rodrigues e Esteves para necessidades de formação de professores.	Conhecer as necessidades formativas dos professores estaduais do primeiro ciclo de Prudente quando considerados aspectos sócio-econômicos, formação profissional, condições de trabalho, expectativas sobre a função docente e formação continuada; analisar as necessidades a partir da articulação entre formação, profissionalização e ambiente de trabalho; oferecer indicadores para planejamento de formação continuada.	Pesquisa quanti-qualitativa; aplicação de questionário com setenta professores.	Formação deve auxiliar na função docente a partir das características artísticas, reflexiva, interativa e composta da docência; a análise de necessidades formativas traz contribuições ao planejamento de projetos de formação continuada; necessidade da formação continuada ajustar-se as necessidades de formação e aos contextos profissionais.

Costa (2009)	PUC/Campinas	Formação inicial de professores de Sociologia: uma análise de suas necessidades formativas.	Não informado.	Conhecer as necessidades formativas sobre o tema violência na escola, dos licenciandos do curso de Ciências Sociais de uma instituição particular de Campinas.	Abordagem qualitativa; observação participante, questionário e grupo focal com alunos, entrevista semi-estruturada com uma docente do curso.	O tema violência na escola é uma preocupação (= necessidade) dos licenciandos em Sociologia, assim como a superação do dualismo entre teoria e prática.
Pereira (2009)	UFRN	Professores de Ciências naturais: necessidades formativas para ensinar a medir em trabalhos práticos e experimentais.	Leontiev (1983) – formação como atividade na qual necessidades = motivação – condição para desenvolvimento e desempenho profissional.	Identificar as necessidades de formação de professores de Química/Biologia/Física quanto as habilidades no desempenho prático e experiencial no ensino; elencar prioridades de formação.	Questionário (com perguntas abertas e fechadas) aplicado com cento e dezesseis (116) professores do Ensino Médio durante três oficinas de laboratório de ciências; teste qui-quadrado para análise dos dados.	Professores apresentam deficiências quanto a habilidades (operacionalizar variáveis de hipótese no trabalho experiencial, medir no trabalho prático e experiencial, estimar possíveis erros de medições e utilizar validade e confiabilidade de medição, reconhecidas pelos docentes como necessidades de formação continuada.
Ferrarezi (2010)	UNESP/Araraquara	Formação profissional contínua do professor de Matemática: necessidades da prática docente.		Identificar as necessidades formativas de um grupo de docentes de Matemática, participantes do Programa de Formação Continuada Teia do Saber.	Aplicação de questionário junto a duzentos e vinte e quatro (224) professores e análise dos planos de ação entregues ao final do curso de formação continuada; Utilizou-se da análise estatística descritiva e da análise de conteúdo para a análise e inferência de necessidades formativas.	Como necessidades formativas, identificou-se: aprendizagem de conteúdos específicos de Matemática para o ensino; apropriação de metodologias de ensino adequadas à clientela e aos conteúdos; demandas das características dos alunos originaram necessidades formativas relacionadas aos temas: indisciplina, drogas, DST, gravidez, adolescência, violência.

Sant'Ana (2010)	UNESP/Araraquara	Necessidades de formação continuada dos gestores e dos professores de Língua Portuguesa e Inglesa: algumas reflexões.	Rodrigues e Esteves (1993), Silva (2000), Fusari (1997), Estrela (2006).	Conhecer as dificuldades de formação continuada declaradas pelos gestores educacionais (diretores, vices, coordenadores pedagógicos e assistentes educacionais pedagógicos) e pelos professores de língua portuguesa e inglesa de dez escolas municipais da cidade de Araraquara; conhecer como ocorrem às iniciativas de formação nesse município.	Questionário; relato de narrativas e entrevistas junto aos gestores de escolas e da Secretaria Municipal de Educação; questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa e Inglesa; análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas participantes.	Distância entre as concepções dos idealizadores das propostas de formação continuada no âmbito da Secretaria Municipal e o público alvo delas; as formações são distantes das necessidades dos professores e gestores; as concepções e dilemas dos profissionais são desconsiderados na elaboração de iniciativas de formação continuada.
-----------------	------------------	---	--	---	---	---

**Quadro 2.** Produção acadêmica brasileira em necessidades formativas de professores. **Fonte:** Banco de Teses e Dissertações da Capes/MEC-Brasil e da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-Araraquara, segundo os descritores “necessidades formativas” ou “necessidades de formação”.

O período de onze anos de produção, com início em 2000 (com três mestrados e um doutorado), seguindo, respectivamente, a produção nos anos de 2002 (uma tese), 2006 (um mestrado), 2007 (quatro mestrados), 2008 (dois mestrados), 2009 (dois mestrados), 2010 (dois doutorados), totalizam dezesseis trabalhos, sendo quatro doutorados e doze mestrados, com temas de interesse variados que contemplam assuntos, conteúdos, áreas e níveis de ensino diversos referentes à Educação brasileira.

Os assuntos ou temáticas abordados perfila interesses relativos a Educação Especial, como a inclusão (CARLINO, 2000), integração de alunos com necessidades educativas especiais (SILVA, 2000a), deficiência auditiva (GIL, 2007), orientação sexual na escola (SILVA, 2000b) e violência na escola (COSTA, 2009). Os conteúdos mais investigados são os relacionados ao ensino do currículo escolar, como Ciências/ Biologia, Matemática, Alfabetização, Filosofia, Sociologia, Inglês e Língua Portuguesa. Além do ensino, também a gestão nas diversas instâncias que ela ocorre, relativas à formação continuada e também a inicial, tem sido alvo de interesse de pesquisadores (GALINDO, 2007; SANT'ANA, 2010; YAMASHIRO, 2008). A produção encontra-se bem distribuída no que se refere a representação de níveis de ensino, havendo interesses para os professores em formação profissional inicial (Magistério – CARLINO, 2000; licenciatura – FAVETA, 2002; COSTA, 2009), professores atuantes na Educação Infantil (AZEVEDO, 2000; PIMENTA, 2007), Ensino Fundamental 1 (SILVA, 2000a; GALINDO, 2007; PIMENTA, 2007; YAMASHIRO, 2008, TREVISAN, 2008), Ensino Fundamental 2 (SILVA, 2000b; TREVISAN, 2008), Ensino Médio (ARAÚJO, 2007; PEREIRA, 2009) e Educação de Jovens e Adultos (SILVA, 2006). Além, ainda, de interesses quanto a validade, influência, contextualização de programas/projetos ou ações de formação continuada (PIMENTA, 2007, TREVISAN, 2008; FERRAREZI, 2010) que os professores pesquisados realizaram ou participaram.

O público investigado, na sua quase totalidade, são para professores, embora tenha havido interesses para conhecer as necessidades de gestores, seja no âmbito da gestão escolar (SANT'ANA, 2010), ou mesmo no âmbito da gestão da formação continuada em uma (YAMASHIRO, 2008) ou mais realidades de Secretarias de Educação Municipais (GALINDO, 2007), ou mesmo na gestão e apoio de planos, projetos ou programas de formação continuada (GALINDO, 2007; PIMENTA, 2007; YAMASHIRO, 2008; FERRAREZI, 2010). As pesquisas com professores têm variação quanto ao número de sujeitos (de quatro a um mil cento e vinte e sete), mantendo ligação coesa com o tipo de metodologia utilizada. Alguns trabalhos ainda apresentaram como recorte selecionado, agregado à contextualização dos sujeitos da pesquisa, outros dados como unidades escolares

(dois, dez), cidades (um, dois, oito), Programas (três: da Rede Municipal de Araraquara, do SESI, Teia do Saber), pólos (vinte e um), oficinas (ou encontros) de formação (três).

As pesquisas são consensuais em traçar objetivos voltados ao conhecimento e a identificação de necessidades dos sujeitos-alvo (professores e gestores) – necessidades essas entendidas, na grande maioria das vezes, a partir do seu conceito amplificado, tal qual posto por Rodrigues e Esteves (1993) - que as percebem como dificuldades, anseios, carências, expectativas e desejos dos sujeitos. Apesar disso, há uma forte tendência para o enfoque das necessidades formativas vistas como dificuldades e carências de formação, principalmente relativas aos conteúdos do currículo (viés já pré-estabelecido no recorte temático, na grande maioria das vezes) escolar ou de ensino (você aqui está dizendo: currículo escolar e currículo de ensino. São coisas distintas ou a mesma coisa?) ou da formação profissional do professor (como disciplinas específicas do curso de formação ou ainda tendo como pressuposto uma temática/assunto) – revelando necessidades nacionais de melhoria das licenciaturas e dos programas de formação de professores.

O referencial teórico utilizado insere-se no campo da análise de necessidades de formação (especificamente sob a perspectiva de Rodrigues e Esteves, 1993; alguns citam Estrela (1998, 2006); e outros Silva (2000a) – que fazem apanhado da literatura específica e encontram-se em Língua Portuguesa), formação de professores no campo internacional (Ibernón, Tardif, Garcia, Schön, Perez Gomez, Lessard, Roldão) e nacional (Fusari, Mazotta), áreas e campos específicos (Sociologia, Filosofia, Educação Especial, História da Infância; Gestão educacional; Psicologia sócio-histórica – foco ou suporte do objeto pesquisado), além de legislações e normativos relacionados ao tema em estudo (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Referenciais Nacionais para a Formação de Professores, 1999; Rede Nacional de Formação de Professores, 2005). Do ponto de vista da abordagem, a produção ainda é limitada e pouco tem avançado em termos relacionais com outros campos de conhecimento, apesar do próprio conceito de necessidades sugerir ligações possíveis. As pesquisas centram-se em parâmetros de comparação e ajuste entre o que os dados teóricos e normativos destacam como “ideal” e o que os sujeitos apontam no “real”, tomando tal discrepância como lugar de morada das necessidades formativas. Poucos são os trabalhos que arriscam considerações voltadas ao contexto formativo geral do professor, tomando suas dimensões pessoais e culturais, bem como relações entre o campo legal das reformas educativas com o contexto social, histórico e econômico do país.



A maioria dos trabalhos valem-se de autores clássicos na área da análise de necessidades formativas (porém citando-os por meio de outros, interpretes na grande maioria), das necessidades humanas (entendidas como formativas do homem) ou no campo da formação de professores, focando demandas profissionais do trabalho docente considerado complexo e gerador de necessidades ou da própria formação, e ainda, apontam para demandas sociais que pressionam mudanças (geradoras de necessidades) sobre esses.

Considerando ainda o referencial teórico utilizado pelas pesquisas, parece coincidir que as pesquisas que inserem autores de campos específicos centradas na teoria ou em teóricos na área do conhecimento investigada, preocupam-se mais focadamente com o objeto em análise do que as pesquisas com um ponderar mais amplo para a exploração das necessidades formativas dos professores. Há vantagens e desvantagens em ambas. As vantagens são, por um lado, facilidades nas análises a partir de um *corpus* fechado de categorias orientadoras, ou a liberdade para criação e articulação delas com a vastidão que dimensiona o campo da formação de professores e das necessidades que se expressam nos levantamentos. As desvantagens são, de um lado, avanços parcos ou nulos, com pequenas alterações nos resultados em função da particularidade do público e do momento social, político, econômico de realização da coleta de dados, já que a metodologia e o *design* metodológico de coleta e análise assemelham-se, e de outro lado, a fluidez de campos, teorias e teóricos de análise que dificultam a formação de uma base epistemológica solidificada. Entretanto, e apesar disso, penso que, em momentos de profundas mudanças, também a constituição e/ou reformulação de áreas e campos científicos fazem parte de um processo que tende a se estabelecer, ainda que provisoriamente.

O campo das necessidades formativas, a partir desse recorte de produção (a brasileira, em teses e dissertações), evidencia a presença marcante de algumas concepções que se sobressaem na constituição do enfoque do *corpus* teórico sobre as necessidades formativas, como a atuação profissional docente trazendo especificidades do trabalho do professor, com enfoque na sala de aula, relativa ao seu desempenho; os tempos de aprendizagem da docência, a experiência formativa do trabalho, o pensamento e a reflexão de professores atrelados ora a formação inicial, ora à continuada. A formação pré-profissional apenas aparece no trabalho que utiliza o recorte metodológico da narrativa e as experiências profissionais aparecem em termos de ocupação de cargos, funções, local de formação, porém no escopo relativo ao perfil dos sujeitos, já na apresentação dos dados e não nas seções teóricas e nas análises. Assim, evidencia-se que outros campos e abordagens continuam descobertas ou não inseridos de modo relacional e dialógico com a análise de necessidades, supostamente pela centralidade

que os modelos e os referenciais tomam para o decurso da pesquisa, incidindo sobre a elaboração do contexto que partem – o que limita a produção científica na área, circunscrita ao campo teórico selecionado.

No que tange a metodologia utilizada, vê-se o predomínio de pesquisas do tipo qualitativa, algumas com viés quanti-qualitativo e poucas (duas) com abordagens estatísticas (do tipo *survey* – GALINDO, 2007; TREVISAN, 2008). As técnicas de coleta mantêm sintonia com as abordagens, na grande maioria dos casos. No entanto, privilegiam coletas estandarizadas, como o questionário (onze trabalhos), e a entrevista (seis) ou o uso conjugado delas (duas). Também houve outras menções, ao uso da observação participante (três), narrativas (um), grupo focal (um) e colaborativo (um), análise documental (um). Alguns autores ainda lançaram mão de outros materiais de apoio à coleta, como o formulário (um), atividades de alunos (um), gravação de aulas em áudio (um) e vídeo (um) e fotos (um). No geral, as pesquisas foram pouca contextualizadas metodologicamente, no âmbito dos resumos, dificultando especificações quanto ao uso de recursos de forma detalhada. Alguns trabalhos foram consultados na íntegra, sendo possível identificar quatro tipos de pesquisa: pesquisa-ação, descritiva-analítica, histórica, *survey*. As análises dos dados coletados apoiam-se, principalmente, a partir da análise de conteúdo (três), análise estatística (três, sendo uma com uso do teste qui-quadrado, e duas com aporte do SPSS), análise da trajetória individual (uma), análise a partir da perspectiva do sujeito (duas), de sua fala.

Os resultados das pesquisas apontam para um panorama que incide sobre a formação profissional inicial e continuada dos professores e também de gestores, bem como realizam inferências sobre as contribuições metodológicas para a área da análise de necessidades e para o conhecimento detalhado sobre o modo de pensar e agir do professor. Em parte, esse panorama reflete a problemática da formação no país, no contraponto entre os que pensam e os que executam e planejam a formação desses profissionais.

No que tange às inferências e resultados sobre a formação inicial, aponta-se que ela apresenta falhas (quatro) ou porque tem suas bases no modelo da racionalidade técnica, que prefere a aplicação da teoria à prática (um), ou porque deixou de abordar conhecimentos específicos (três), bem como de oferecer experiências significativas de formação (duas), e destacam a necessidade de integrar teoria e prática (uma), oferecer possibilidades de desenvolver na formação profissional, capacidades alargadas de análise (uma) e capacidades específicas (no trato com a diversidade, por exemplo – um). Ao lado disso, os conteúdos citados como falhos na base de formação inicial profissional do professor foram: desenvolvimento infantil, ludicidade na educação; adolescência; violência na escola; ensino

experimental de Ciências; conteúdos e metodologias para o ensino da Matemática; análise do contexto sócio-cultural dos alunos.

No âmbito da formação continuada houve menções relativas à ausência de formação para trabalhar com as novas demandas colocadas para o trabalho docente, apontando para a dificuldade de trabalhar com público diversificado (SILVA, 2000; CARLINO, 2000) em termos dos níveis e capacidades de aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a inclusão (SILVA, 2000a), e temas como indisciplina, drogas, DST, gravidez (FERRAREZI, 2010); sexualidade (GALINDO, 2007), necessidades essas que remetem às falhas quanto a organização da formação continuada (GALINDO, 2007), que não oferece suporte preparatório às intenções de mudanças e às necessidades que os professores lidam e enfrentam no cotidiano da escola.

Tais estudos apontam ainda, que há diferenças quanto às preferências de conteúdos curriculares a serem ensinados entre professores especialistas e não especialistas em determinados conteúdos ou assuntos – o que remete às necessidades formativas relativas ao desempenho profissional no ensino. Inferem sobre a possibilidade de percepção no que se refere à influência da trajetória escolar/ acadêmica/ profissional individual sobre a atuação pedagógica, especialmente quando essa é desprovida de formação preparatória e suporte para determinadas tarefas, funções, atividades profissionais – permitindo concluir que a experiência se faz sinônimo da formação, na medida em que contribui para uma formatação de hábitos e/ou práticas profissionais.

Os autores chamam a atenção ainda para fatores relacionados à implicação da formação sobre a prática (mudança) e sobre a organização das formações (as estratégias e modalidades formativas; planejamento; fatores incidentes) e destacam:

\*Sobre a mudança: as pesquisas demonstram que a tradição no ensino e na formação implicam a expressão de necessidade de mudança por parte dos professores (perceptível quanto ao ensino de Filosofia – ARAÚJO, 2007) e que mudanças constantes e sucessivas no interior do sistema/política educacional, causam insatisfações docente (PIMENTA, 2007). Esses estudos permitem inferir, como já expus anteriormente nessa seção, que as necessidades nem sempre remetem diretamente às necessidades formativas, mas são expressivas e merecem lugar na análise dos dados.

\*A valorização da reflexão sobre a prática, o esclarecimento de dúvidas e a troca de experiências são ressaltadas como modalidades preferidas e bem avaliadas pelos professores investigados – as quais agregam valor à perspectiva da análise de necessidades de formação.

\*A existência de distância entre o planejamento da formação continuada de professores (GALINDO, 2007; YAMASHIRO, 2008; SANT'ANA, 2010) e gestores (SANT'ANA, 2010), como constatado por alguns autores, re-coloca o dilema entre o ideal e o realizado de fato (real) – perceptíveis nas políticas públicas na área de formação docente no Brasil, por exemplo. As pesquisas agregam tal distância ao fato do planejamento não contemplar as necessidades formativas dos profissionais da educação, à ausência de critérios para estabelecer, propor e realizar ações de formação continuada aos docentes.

\*Há expressões de necessidades que se remetem diretamente aos alunos, como também há aquelas voltadas aos próprios professores, ao currículo, à escola, à organização, à sociedade, ao processo de ensino e aprendizagem e à política educacional voltada à formação continuada.

\*Fatores externos à formação, como a escassez de recursos, o salário, entre outros, aparecem como propulsores de insatisfações – portanto, entendo-as como necessidades que incidem sobre as necessidades formativas.

Quanto as contribuições metodológicas, destacam a pesquisa-ação e a entrevista pelo viés reflexivo de análise que enveredam e que caracterizam e fortalecem a análise de necessidades no campo prático e teórico. Consensualmente, os autores apontam a análise de necessidades como procedimento de apoio ao planejamento e a organização da formação continuada, assim como para seu uso na pesquisa em formação de professores – confirmando o posicionamento de outros autores (RODRIGUES, 2006; ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999, entre outros) internacionais.

#### **2.4.1 Em síntese conclusiva**

As contribuições da produção na área revelam, comparativamente aos estudos no exterior (GARCIA, 1999; RODRIGUES, 2006; ESTEVES, 2010), que o fato da formação continuada no Brasil possuir ainda muitos problemas organizacionais, ela demanda interesses diversos na ordem de proposições de estudos e práticas mais ajustadas às realidades das escolas em que os professores atuam, diferentemente do que ocorre em outros países que realizam estudos e práticas em análise de necessidades, onde as opções de manobra entre a pesquisa e a ação são diminutos e limitados em termos de ampliação à prática<sup>18</sup>. Na realidade

---

<sup>18</sup> Já que para além da formação continuada ser oferecida em Centros de Formação, também os recursos disponíveis para a pesquisa em extensão são, atualmente, cada vez mais escassos.

brasileira, as possibilidades se mostram mais alargadas, assim como também os problemas quanto a efetividade das propostas na transposição entre os apontamentos dos estudos e a institucionalização no âmbito das esferas governamentais e dos responsáveis pelas ações.

Os temas investigados relacionam-se com a situação de (ins/)estabilidade da formação continuada e de prioridades e funções que ela se presta nas diferentes realidades. Como aponta Esteves (2010), no âmbito da Universidade de Lisboa, a produção focaliza os estágios (dez trabalhos), domínio e/ou uso das TICs (cinco), inclusão (quatro), ensino de jovens e adultos (dois), ensino da leitura (dois), ensino da matemática (um) diferenciação pedagógica (um), avaliação nas escolas (um), sendo a maior parte da produção concentrada nas “dificuldades e fracassos percebidos por professores, projetos que desejariam concretizar na escola com alunos e colegas e atuais motivos de (des)interesse pessoal pela profissão” (idem, p. 16). Junto aos gestores, os interesses focalizam o “insucesso escolar global dos alunos, êxitos e fracassos de projetos anteriores de formação dos professores, principais mudanças desejadas a nível dos contextos de trabalho, resultados da avaliação de desempenho dos professores<sup>19</sup> e do estado atual de competências profissionais” (ibidem, p.16).

No que se refere as opções metodológicas utilizadas nessa instância de pesquisa, prevalece a entrevista seguida de análise de conteúdo, mas também o questionário é usual, seguido de tratamento estatístico. A esse propósito, a autora destaca que as opções metodológicas escolhidas “derivam, na maior parte dos casos, do tempo e recursos que cada investigador pode dispor para realizar o seu trabalho”<sup>20</sup> (ESTEVES, 2010, p.16).

A análise de necessidades assume-se, em outras realidades, como “operação importante da intervenção profissional” (idem, p.17) – daí o interesse de mestrados, pois realizam conjuntamente com a pesquisa, o estágio profissional

No âmbito prático, as ações de análise de necessidades são entendidas como primeira etapa do planeamento da formação continuada (DEAN, 1991, *apud* GARCIA, 1999) atreladas ao desenvolvimento profissional do professor, preocupação essa, em parte, anunciada na produção brasileira, se ponderadas a efetiva utilização dos apontamentos e anseios para a melhoria dos programas e projetos de formação continuada e inicial de professores. Mas, de fato, entre as práticas internacionais já consolidadas nessa área e os

---

<sup>19</sup> A avaliação de Desempenho de Professores em Portugal é anual, obrigatória e regulada, aplicada e divulgada pelo Ministério da Educação português.

<sup>20</sup> Vale a pena ressaltar que a produção académica na Universidade de Lisboa sobre análise de necessidades está concentrada em estudos de Mestrados, atualmente realizados de 1 a 2 anos, atrelados às licenciaturas. E como tal, agregam as intenções de pesquisa atreladas ao campo de estágio. Apenas um trabalho de Doutorado foi defendido nessa instância e resultou na publicação de um livro, o de Rodrigues (2006)

anseios nacionais, reside a distância de um caminho a trilhar para agregar as análises de necessidades como estratégia de formação comprometida com o desenvolvimento profissional.

## 2.5 Aproximações e diálogos entre necessidades e necessidades formativas de professores

Conforme demonstrei no item anterior, o predomínio das pesquisas nacionais e internacionais sobre a análise de necessidades privilegiam a perspectiva dada pelos professores, tal como proposto pelos precursores da análise de necessidades no campo da Educação, Barbier e Lesne (1986). As concepções são ligadas às preocupações, às dificuldades, aos desejos, às discrepâncias (RODRIGUES, 2006), que partem do que o sujeito expressa no nível da consciência, (re)coloca a expressão unívoca das necessidades de formação postas em contraposição ao estado “ideal” dos quadros de referência geralmente criados *a priori* à detecção ou ao levantamento de necessidades, pois as necessidades nesse contexto, parecem alargarem-se a campos diversos de conhecimento na Educação, os quais, assim como o próprio conceito de necessidades, delimitam e expandem a compreensão de necessidades formativas. Nesse duplo movimento cabe perguntar: “de onde vêm as necessidades de formação? Para onde vão essas necessidades ou para onde levam as análises de necessidades de formação? Quais campos, de fato, concentram a expressão de necessidades de formação?”

As pesquisas em análise de necessidades de formação, tanto no âmbito da produção brasileira como a produção internacional portuguesa (ESTEVES, 2010) e espanhola (MONTERO MESA, 1987 *apud* GARCIA, 1999)<sup>21</sup> por exemplo, oferecem indícios para pontuar os lugares ocupados pela análise de necessidades de formação.

No geral, assume centralidade o enfoque das demandas curriculares, ora voltada para a formação inicial tida como precária ou insuficiente/deficitária perante as transformações, mudanças e exigências sociais, ora voltada para os **conteúdos** do ensino alicerçados no currículo escolar e em problemáticas sociais mais amplas refletidas em demandas da prática pedagógica docente que são expressas sob forma de temas e/ou assuntos a serem alvo de formações, intrinsecamente voltados para a atuação no ensino e na relação com os alunos.

---

<sup>21</sup> Refere-se a seguinte produção: Montero Mesa, L. (1987). *Lecturas de Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo.

Rodrigues (2006) apontou ainda, para demandas relativas ao trabalho coletivo na escola e para as capacidades dos profissionais envolvidos – analista e professor – no que se refere *aos* avanços da **reflexão** sobre as necessidades que são (in)conscientes aos atores da escola<sup>22</sup>.

Apesar de haver diferenças e avanços nas pesquisas nessa área na realidade brasileira, há de se perceber que elas, assim como grande parte da produção internacional nesse campo, têm como objeto pré-estabelecido de análise e de coleta (nas intenções objetivas e na metodologia escolhida) as necessidades formativas voltadas ao desempenho docente em sala de aula – o qual é tomado como lugar referente da atuação profissional e para o qual as ações formativas se voltam. Em que pese tal importância que estreita cada vez mais a produção científica em análise de necessidades formativas com o campo teórico do trabalho docente, partindo dele ou colaborando com ele alguns avanços, os resultados pouco avançam no sentido de substanciar o “por que” da expressão de necessidades nos dados analisados que, em geral, são explicados como derivados ou interligados a fatores externos ao docente, como as alterações e reformas políticas, orientações curriculares e mudanças sociais globais descompassadas aos encaminhamentos das mudanças na Educação e na formação.

Tais apontamentos, de certo modo, colocam à margem as necessidades endêmicas do professor e da profissão docente; distanciam-se das necessidades subjetivas e estreitas ao desempenho profissional, as quais, reconheço, sofrem influências de fatores externos múltiplos, também derivados do que se tem como norma à profissão, os quais, não possuem influência isolada do/sobre o professor.

A centralidade do currículo escolar ou de formação no âmbito dos planejamentos do currículo de formação profissional ou de ensaios/estratégias a programas ou suporte à formação continuada, assumida na identificação de necessidades conscientes aos sujeitos ou no uso que se faz dela, por um lado, solidifica a produção sob bases científicas conhecidas e na qual frequentemente é objeto de reformas, portanto, de mutações que tornam e corroboram a justificação de necessidades como sendo mutáveis e dinâmicas. Por outro lado, as necessidades inconscientes ficam à margem, escondidas, não manifestadas ou pouco perceptíveis no contexto das pesquisas realizadas, seja pelo enfoque delineado nos objetivos, seja pelas limitações do recorte teórico-metodológico utilizado. Em um ou outro caso, contudo, percebe-se que elas “manifestam” sinais de existência ou latência no silêncio e em expressões que merecem aprofundamento ou deixam margem à dúvida e a questionamentos

---

<sup>22</sup> Trata-se de uma pesquisa-ação voltada a formação de diretores de turma do 3º ciclo do ensino básico em uma escola, em Lisboa, nos anos de 1994 e 1996, a qual se utilizou de um ‘dispositivo multimetodológico de investigação-formação’. Ver: Rodrigues (2006).

quanto a sua natureza. Daí a dificuldade de abordá-las, especialmente, em pesquisas marcadas fortemente pela perspectiva positivista, centradas na escolha de métodos de medição que alcançam, quando alcançam, as necessidades em nível superficial, deixando descobertas as necessidades mais profundas.

As contribuições das pesquisas no campo da análise de necessidades formativas permitem mapear alguns campos de enfoque quanto a interpretação das necessidades e, ao mesmo tempo, apontar outros igualmente importantes e ausentes nas pesquisas nessa área.

Esteves (2010) chama a atenção para a expressão de necessidades de formação poderem vincular-se ao trabalho docente, as reformas e inovações do sistema escolar, a modas pedagógicas, ao desenvolvimento profissional projetado pelo professor para si ou por outros, ou ainda a projetos e planos de desenvolvimento da instituição que o professor atua, bem como ao seu próprio desenvolvimento pessoal, direta ou indiretamente relacionado ao seu trabalho atual.

De fato, tais temáticas tendem ser previstas e, de certo modo, esperadas em levantamentos voltados às ações de formação docente. No entanto, o que me parece factível em termos de estruturação dos quadros de referência de análise, ou seja, dos campos relacionados às necessidades de formação, é que seu mapeamento reside e aproxima-se de uma constituição plural relacionada e implicada à formação do professor, seja ela pessoal **ou** profissional, agregada a elementos que interferem nessa formação, como as condições de trabalho docente (condições materiais, físicas, relacionais, estruturais – relativas às normas, às leis, às políticas e às reformas educacionais e à configuração institucionalizada da carreira docente) que parecem divergir de país para país<sup>23</sup>. Essas diferenças relativas às condições de trabalho e formação, por sua vez, parecem inferir sobre a capacidade e as necessidades de organização dos sistemas para com a regulamentação e a regulação na profissão e na carreira, para com as escolas e os profissionais que nela atuam, ou seja, estão ligadas às questões da política educacional.

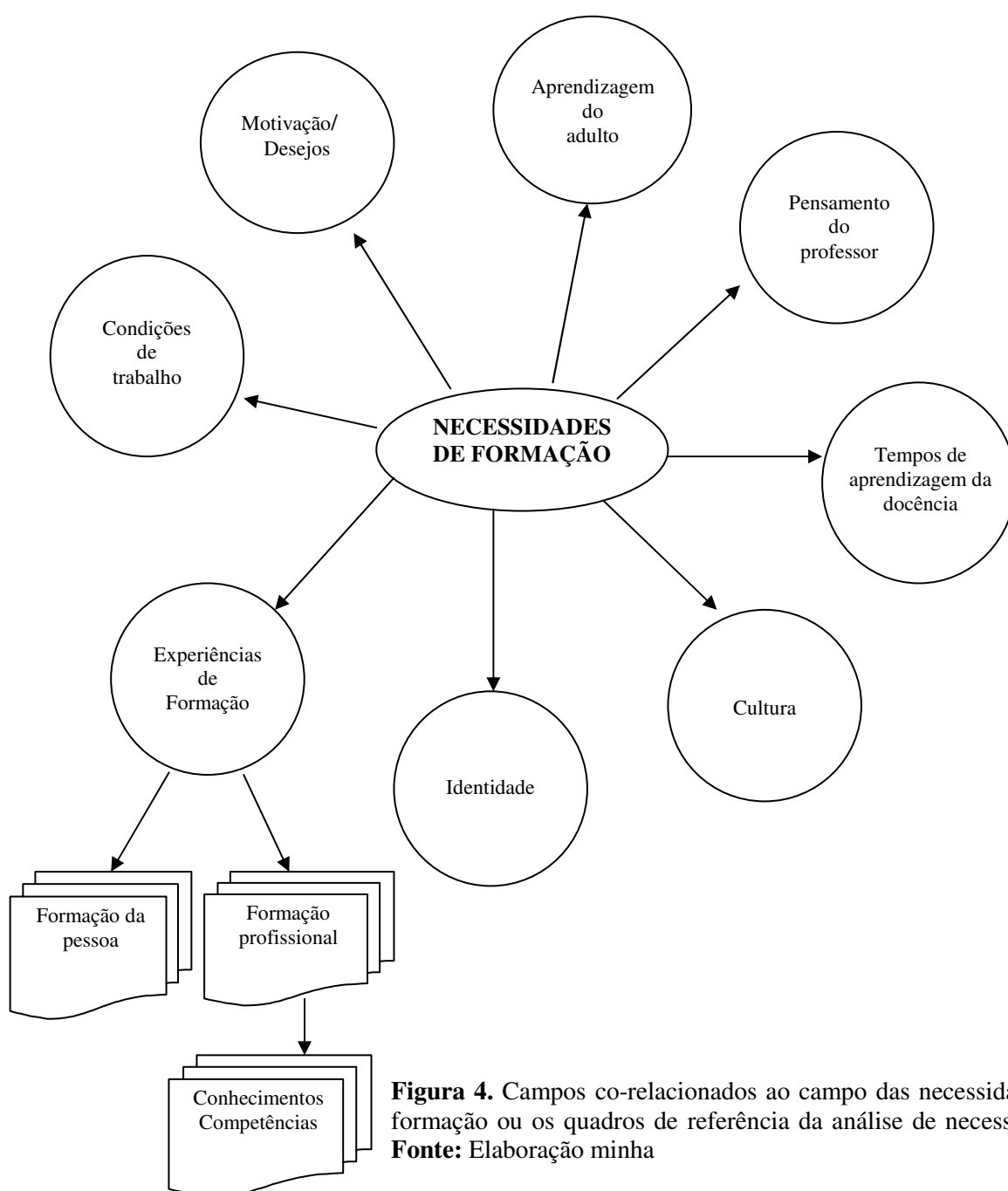
Outros campos subjacentes a estes, porém, não menos importantes, e que nem sempre estão diretamente implicados à formação na perspectiva da expressão de necessidades formativas pelos sujeitos, também somam-se à constituição dos quadros de referência de necessidades de formação. Destacam-se nesse domínio: as motivações e desejos pessoais e

---

<sup>23</sup> Como no caso comparativo entre Brasil e Portugal, onde as necessidades dessa ordem não são acopladas no âmbito de necessidades formativas, mas as quais, para mim, condensam-se em **indicadores** que possuem forte implicação sobre as necessidades de formação e por isso não podem ser entendidas separadamente ou de forma isolada.



profissionais, a cultura e a identidade (e personalidade), os tempos de aprendizagem da docência e os modos de aprendizagem dos adultos, o pensamento do professor, seus saberes e características e competências profissionais e pessoais. Esse leque de campos relacionais emergem e advém da percepção de necessidades dos professores, necessidades essas nem sempre puramente formativas e profissionais, mas implicadas umas sobre outras, por vezes dependentes sob teias relacionais que demandam sobre a expressão ou não de necessidades desejadas, *wants*, ou necessidades requeridas, *needs*. No esquema a seguir sintetizo as áreas que se colocam possíveis e férteis nesse sentido, segundo minha proposição de análise:



**Figura 4.** Campos co-relacionados ao campo das necessidades de formação ou os quadros de referência da análise de necessidades.  
**Fonte:** Elaboração minha

A natureza das necessidades de formação, como expresso na figura acima, por ser diversa e fluída, no sentido de que leva a diversos campos de conhecimento, traz à tona a complexidade de compreendê-la nos diferentes níveis de expressão que ela se manifesta, e os quais exercem níveis de interferência diversificados sobre a formação continuada, alocada nas experiências de formação dos professores. Esse último campo tem relação com as necessidades de formação, porém se mostra, tendencialmente, visto sob a ótica da formação profissional que enfoca os conhecimentos “falhos” e ao lado deles, as “competências” a adquirir – excluindo dela outros elementos formativos considerados como constitutivos da formação da pessoa, como autonomia, criatividade, capacidade de inovação, dinamicidade, empatia, personalidade, entre outros...

Não é objetivo deste trabalho esgotar as (co)relações possíveis e/ou identificar toda gama de elementos interferentes na constituição relacional dos campos citados tendo em vista a amplitude que ele abarca. Entretanto, esboço a seguir uma tentativa de organização aproximativa dos referidos níveis de expressão e compreensão de necessidades formativas a partir dos próprios campos de referências de necessidades identificados a propósito da compreensão da natureza das necessidades formativas docente.

Para a compreensão desses campos de referência, os quais não são desvinculados uns dos outros, é importante perceber que eles se encontram em três grandes temas geradores de sentido quanto às necessidades formativas docentes. São eles: “formação, vida e trabalho” do professor. Tal afirmação deriva do pressuposto de que ser e estar na profissão docente carregam consigo as marcas da pessoa e do profissional em uma íntima relação de imbricação entre eles. Visceralmente ligados, formação, vida e trabalho são relacionais também ao nível dos campos e dos elementos influentes que os compõem e os tornam pessoas-profissionais com necessidades complexas e densas que se refletem e incidem nas situações de trabalho do professor.

O referido eixo articulador das necessidades formativas, “formação, vida e trabalho” docente, “lugares” onde moram as necessidades, direciona para a exposição das áreas relacionais, de modo a captar delas, informações relevantes para compreensão da natureza, percurso ou paragem das necessidades docentes.

A visão de formação e do trabalho como sendo ações entrelaçadas e conscientes do homem é uma premissa para compreender o lugar das necessidades formativas tendo em vista o mapeamento que realizei no esquema anterior – visão essa que se aproxima, em parte, do modelo de análise de necessidades proposto por Barbier e Lesne (1986), no qual a análise de

necessidades pode-se assumir a partir da perspectiva institucional, profissional ou pessoal – como áreas imbricadas.

Um primeiro ponto a ser destacado quanto a análise de necessidades formativas a partir do mapeamento dos campos relacionais à ela, refere-se à crítica da visão superficial de necessidades formativas, que se assenta justamente na compreensão da ligação direta dessas necessidades com o currículo escolar do ensino ou da formação profissional requerida para atuação na docência – visão essa predominante na produção na área. Torna-se urgente perceber que essa visão precisa ser ampliada, o que leva a pensar que as referidas necessidades relacionadas às falhas de ensino e/ou aquisição de aprendizagens estão, primeiramente, inerentes aos elementos que não são mensuráveis e facilmente identificados em levantamentos e práticas de análise de necessidades, os quais levam os analistas para campos diversos, relacionados, porém não restritos à formação curricular de conteúdos pedagógicos, teóricos e de ensino de uma forma direta.

Passo a explicar os lugares nos quais residem as necessidades docentes a partir da ótica de ampliação da concepção de formação e da relação de influência e condicionamento dos quadros de referências das necessidades formativas.

### **2.5.1 Considerações prévias às relações de primeira ordem**

Destaco o campo das **experiências de formação**, a qual, de acordo com o esquema anterior, desmembra-se em dois tipos: a formação profissional que inclui os conhecimentos técnicos, metodológicos, teóricos, específicos da atuação profissional docente – lugar da formação profissional inicial e da formação continuada –, e a formação pessoal, na qual encontram-se crenças, valores, hábitos (entre outros) que caracterizam e tornam cada indivíduo social único e particular. Trata-se, portanto, de uma visão **ampliada de formação**, visão essa que transcende a concepção **formatada** de formação de professores, aquela que se encontra nos currículos e programas. Trata-se de uma visão de formação como sendo as experiências significativas marcantes, com efeito, com valor substancial para o sujeito “aprendiz”, que está além de “um tempo” prescrito e pré-determinado por outros. A concepção de formação, portanto, toma relevo, já que ela pode-se traduzir em uma ampla gama de ações, modalidades, tipologias...

A formação, vista nessa perspectiva em que **participação** do sujeito tem especial destaque, pois ele é tido como agente social, conseqüentemente faz com que a visão restrita de

formação assuma sentido diminuto, já que ela pouco contribui para alterar o que a experiência de formação do sujeito traz consigo como referência, e também porque a visão escolar de formação centrada na aquisição de conhecimentos e competências curriculares apenas, visando sua aplicação à prática, precisa ser superada – porém não completamente abandonada.

Isso porque a formação, historicamente sob o discurso e afirmação como lugar “preparatório” para uma função ainda por vir a se estabelecer e praticar, desconsidera ou não agrega os elementos individuais pré-profissionais e experienciais do sujeito na formação e vida profissional sob o pressuposto de que o distanciamento ou cisão dignifica o valor que ela assume (ou assumiu?), para a sociedade e para a profissão.

A referida visão, restrita de formação, prossegue com sua ideologia na formação continuada agora sob a máscara da proximidade da formação com a profissão docente a partir dos temas, conteúdos e assuntos abordados nos cursos, palestras, encontros, porém com a forte marca da “distância”, para não dizer cisão, com as práticas e contextos de que falam, buscam e partem os professores em suas participações nas ações formativas.

No âmbito das necessidades formativas docentes, essa formação põe conseqüentemente, forte ênfase nas carências e debilidades que as formações formais anteriores deixaram e/ou tomam como ponto de referência às reformulações oficiais das reformas educativas – favorecendo a permanência e fortalecimento dessa visão no campo relativo à análise de necessidades formativas.

Desconsiderando as demandas e histórias formativas tanto no nível das experiências e aprendizagens na vida social, escolar e, por vezes, de iniciação profissional anterior à formação profissional técnica, como também as que ocorrem, restritamente, no campo profissional, e voltadas para ele, as formações tendem a esvaziar-se de sentido para o professor, já que elas pouco proporcionam a contextualização desses conhecimentos nas situações de demandas docentes, ou seja, de necessidades – motivações, problemas, dilemas, medos, carências...

Sabe-se, a partir de Tardif e Raymond (2000), que as **experiências formativas pré-profissionais** interferem sobremaneira no modo operante da profissão na medida em que elas, na interferência quanto a constituição da identidade profissional, permitem, impedem, engessam, facilitam, endossam as atuações formativas e profissionais dos professores, expressando, agregando, escondendo, apontando, encaminhando para elementos ou indicadores de necessidades, bem como, por vezes, às próprias necessidades formativas, ou para além delas.

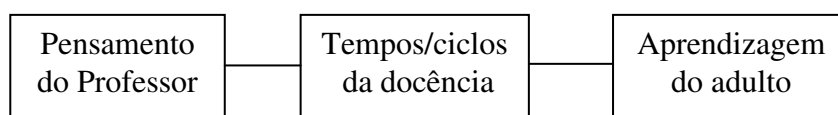
Os estudos sobre as histórias de vida e formação e experiências formadoras (JOSSO, 2002; CAVACO, 2003; CANÁRIO, 2003; SOUSA, 2000; TARDIF, 2004;) são significativos a essa contribuição, por oferecerem elementos que contrastam com os modelos de formação postos, reforçando a crítica sobre eles, já que caminham na argumentação de que a escolha profissional e as experiências “formadoras”, aquelas que têm influência na atuação pedagógica do professor de forma marcante, significativas à entrada ou à identificação com a profissão de professor, ocorrem muito antes ao curso profissional preparatório para a docência, na formação inicial, e refletem nesse de forma decisiva. Sugerem, portanto, a necessidade de incorporação desses conhecimentos para fins de planejamento e ação formativas profissionais.

A tensão existente entre a formação profissional e seus resultados efetivos no âmbito subjetivo do professor (suas crenças, valores, concepções...) corroboram com o grau formativo das marcantes histórias de **vida** ou de **experiências formativas** anteriores e concomitantes à formação profissional, as quais remetem para um retorno à vida social, escolar, profissional, de relações sociais – além e à margem dos currículos formais de formação de professores que desprezam ou desconsideram grande parte dessas vivências experienciadas e, portanto, formativas, as quais originam e demandam necessidades de formação ao longo da vida profissional docente.

A centralidade que o campo das **experiências formativas** assume no contexto temático abordado nessa pesquisa, induz ao retorno dessa discussão após a exposição dos demais campos de referência com as necessidades formativas, já que eles respondem, em grande parte, alguns anúncios da argumentação brevemente ensaiada.

### **2.5.2 Relações de primeira ordem**

Alguns estudos relativos aos campos “pensamento do professor”, “tempos (ou ciclos) de aprendizagem da docência” e “aprendizagem do adulto” colaboram para compreender as necessidades de formação de professores na medida em que aglomerados, oferecem elementos de constituição da base que fundamenta a **atuação** pedagógica do professor, e portanto, revelam uma lógica de incidência a ser tomada como pressuposto em análises de necessidades de formação docente. Passo a expô-las e relacioná-las às necessidades formativas:



**Figura 5.** Tripé-base relacional das necessidades formativas.

**Fonte:** Elaboração minha.

O modo como os professores atuam e/ou reagem, em grande parte, orienta-se pelo modo como os professores pensam. Essa afirmação parece lógica, mas não se apresenta de forma simples.

Durante tempos acreditou-se que o pensamento do professor era guiado por crenças e teorias sobre o ensino e a aprendizagem (CLARK e PETERSON, 1986, *apud* KORTHAGEN, 2009), as quais supostamente dirigiam o decurso das práticas profissionais dos docentes. Éraut (1995, *apud* KORTHAGEN, 2009), no entanto, colocando em xeque a tradicional suposição, apontou que parte das decisões dos professores durante o exercício profissional são tomadas de forma imediata, as quais considerou como ações inconscientes ou semi-conscientes. Para Korthagen (2009, p.46) esse comportamento imediato ou essas ações inconscientes resultam, muitas vezes, na criação de **rotinas**<sup>24</sup> ou na formação de hábitos a partir de um processo interno, no qual “um conjunto dinâmico de necessidades, valores, sentimentos, conhecimento tácito, significados e tendências comportamentais desempenham um papel importante”.

Para o autor, assume relevância as fontes inconscientes do comportamento e os aspectos irracionais.



**Figura 6.** (in)consciência e (ir)racionalidade no pensamento do professor.

No original: As fontes intrapessoais do comportamento do professor e das dimensões na reflexão. **Fonte:** Korthagen, 2009, p. 46.

<sup>24</sup> Sobre a formação de rotinas, sua compreensão a partir da formação de *habitus*, e a relação com os níveis de consciência, ver Perrenoud (2001).

Resulta dessa abordagem a consideração de que a formação exerce um papel fundamental na promoção da **reflexão**, ou seja, a tomada de consciência, afim de emergir sentido racional às ações praticadas pelos professores durante a atuação profissional.

A (in)consciência e a (ir)racionalidade no pensamento do professor aproximam-se das necessidades formativas vistas como *needs* ou como *wants*, tal como proposta por Wilson e Easen (1995). Ambas têm subjacente a idéia de ausência ou presença da reflexão.

O trabalho docente sendo lugar privilegiado de expressão de necessidades formativas e considerando que ambos derivam ou compõem-se, em grande parte, de estados e níveis de inconsciência e irracionalidade (pensar, agir, manifestar), pode-se dizer que elas próprias contém, inerentes a si, necessidades formativas. Portanto, o desconhecimento e/ou ausência de reflexão sobre o conhecido, o habitual, o rotineiro e o familiar faz-se expressão de necessidades formativas e “lugar” privilegiado da formação. Dessa percepção decorre a afirmação de que a inconsciência e a irracionalidade no trabalho docente derivam necessidades formativas cooperadas à estrutura de pensamento consciente (ou não) e a qual, sofrendo modificações ou alterações pela ação formativa, pode modificar ou criar novas necessidades formativas – explicando, de certo modo, a mutabilidade e a expectativa de visualização de um quadro crescente de necessidades, pois na medida em que umas são respondidas, outras aparecem. Ou seja, a **mutabilidade** das necessidades não está nas reformas ou no exterior do sujeito, mas no avanço do pensamento e da reflexão. Tal influência direta do pensamento sobre a ação ou expressão de necessidades reforça a concepção de necessidades formativas de Barbier e Lesne (1986), que a entende como existente a partir do sujeito que a percebe e a sente.

No contexto da análise de necessidades, tomam relevância, a partir do campo do pensamento sobre o professor, os modelos que se orientam pela vertente questionadora, retrospectiva, reflexiva, analítica de formação, permitindo e favorecendo a passagem da inconsciência para a consciência, se tomarmos o modelo de Wilson e Easen (1995), ou ainda, o modelo da irracionalidade para a racionalidade a partir de Korthagen (2009).

Nessa linha sobre o pensamento, Mizukami (2003, apoiada em Schön, Elbaz, Nóvoa, Calderhead, Russel e Munby, Knowles e Cole, Zeichner, Doyle, Shulman, Huberman, entre outros) defende a perspectiva do **desenvolvimento profissional** na carreira docente, e destaca a importância da **reflexão** para impulsionar tal processo – idéia essa que, juntamente com a mudança, ocupa centralidade nos discursos oficiais das políticas educacionais para a formação continuada de professores no Brasil.

A colaboração que os estudos sobre o desenvolvimento profissional têm nessa abordagem é a de que eles, ao considerarem o desenvolvimento profissional um processo que ocorre ao longo da vida profissional ativa na profissão, traz à tona o papel assumido pela formação continuada e junto dela, conseqüentemente, as implicações sobre as necessidades formativas nesse domínio. Tais estudos, por ora, apoiam-se de outros relativos ao ensino reflexivo e ao conhecimento sobre o ensino (*idem*), o que permite aludir que o ensino ou as ações e pensamentos nem sempre conscientes e racionais, como afirma Korthagen (2009), dos professores na escola faz-se de forma processual, ou seja, sob um processo de aprendizagem longo que de tempos em tempos avança, supostamente, rumo a melhoria da qualidade do trabalho docente. Ao lado dessa aprendizagem processual, caminham e co-relacionam-se, dialeticamente, os problemas, dilemas, dificuldades, medos, ingerências pedagógicas-didáticas e relacionais, e preocupações docentes que entrelaçadas desenham as necessidades dos professores.

Tal concepção de aprendizagem induz à compreensão de necessidades temporais, em construção, em desenvolvimento, em descoberta e em superação e derivação de novas outras ao longo da carreira, sob um cíclico processo de evolução – daí poderem ser entendidas como evolutivas e mutáveis.

Vinculada ao conhecimento sobre o pensamento do professor, percebe-se que essa indução se faz ao nível das necessidades conscientes e na transição do estado inconsciente de necessidades formativas para o estado consciente, excluindo as necessidades localizadas à margem da reflexão sobre elas, ou seja, as necessidades inconscientes e desconhecidas ao sujeito. Sendo assim, pode-se dizer que a análise de necessidades formativas vistas a partir do desenvolvimento profissional, por um lado, tende a perspectivar as necessidades em um quadro projetado para um desenvolvimento longitudinal, perene à carreira profissional e à vida pessoal, acreditando que os sujeitos estão em contínua aprendizagem (consciência, reflexão, motivação, formação) de acordo com suas possibilidades e etapas de desenvolvimento, e nas quais o ensino exerce e reflete especial sentido por ser ele uma função laboral e ocupacional em destaque no tempo pessoal e profissional do professor.

De acordo com Huberman (2000) a referida etapa de desenvolvimento profissional docente que é cíclica e processual, acompanha o desenvolvimento humano – que não é homogêneo para todas as pessoas – o que permite dizer que interligados, refletem-se dialeticamente, reforçando o papel da formação no que tange à indução e à promoção de aprendizagens favoráveis ao desenvolvimento.



De acordo com Mizukami (2006), a reflexão é a principal mola propulsora do desenvolvimento profissional na medida em que promove **aprendizagens significativas** para o professor a partir de seus quadros de referência que se alteram, passando para o nível re-significação dessa mesma aprendizagem.

Nesse contexto, exige precisão a utilização dos conceitos-chave que assumem sentido particular nessa argumentação a propósito do desenvolvimento do professor na profissão: reflexão, aprendizagens significativas, mudança, já que eles mantêm influência na expressão das necessidades formativas.

O conceito de reflexão é diverso e polêmico. Uma revisão dos teóricos que o discutem podem, em si, oferecer inúmeros elementos para inferência e mensuração de necessidades formativas e para além delas. Contudo, nesse momento assumo a perspectiva de Schön (1992a,b) para quem a reflexão está vinculada a capacidade do professor em pensar e agir conscientemente sob uma lógica processual que culmina na “prática reflexiva”.

Para Schön (1992a,b) o processo reflexivo da prática estaria alicerçado em três níveis de reflexão: conhecimento na ação – reflexão na ação – reflexão sobre o conhecimento e a reflexão na ação – os quais tem inerente a idéia de que o professor precisa ser/tornar-se um prático reflexivo, em consoância com o “novo” perfil de professor exigido: aquele que, para além do conteúdo, compreende sua atuação no ensino, reflete nela e sobre ela e busca **reformulação** do seu pensamento para uma **nova ação situada** e consciente. Assim, apoiado em Dewey, estruturou os níveis de reflexão em:

**Conhecimento na ação:** se configura como o conhecimento revelado pela performance das rotinas cotidianas; esquema semi-automático de pensamento; conhecimento tácito/prático sobre o qual é possível observar, refletir e descrever.

**Reflexão na ação:** processo lógico derivado das interações com a experiência, o qual permite reelaborar os quadros de referência, cuja essência está no “ouvir” diferentemente mediante o confronto com as situações-problema; constitui uma parada para pensar durante o desenvolvimento da ação.

**Reflexão sobre o conhecimento e a reflexão na ação:** nível mais elevado do pensamento reflexivo; faz-se um momento de **sistematização** dos dados “novos” que remetem a ação realizada; é uma reflexão após a ação e sobre o processo de reflexão realizado na ação, porém distanciado.

Em síntese interpretativa, pode-se considerar como níveis que abarcam a dimensão tácita do ensino (conhecer **na** ação), a dimensão interativa de embate ou surpresa, a qual leva

a reflexão sobre a ação e sobre a imersão da reflexão na ação, gerando um novo “experimento” a ser explorado (SCHÖN, 2000).

Tal exposição assume especial sentido no impulso ao desempenho profissional proposto por Mizukami (2006) – que por sua vez, condiz com as expectativas mais grandiosas de formação continuada, ainda no nível da idealização, e no contexto da **aprendizagem significativa** do professor em situação profissional, no que se refere à condição para refletir e aprender, desenvolver-se, condição que recai sobre o dispositivo que a antecede: a motivação, a disposição, o desejo para formar-se. Esses elementos são os que possibilitam ao professor gerar outros (novos ou re-significados) quadros de referência ao longo de suas interações com pessoas e instituições, pois, como afirma Mizukami (2006), o professor gera novas concepções que não são determinadas inteiramente pelo contexto, nem escolhidas inteiramente por eles. Trata-se, portanto, de uma mediação entre os novos significados da teoria e das novas estratégias para a prática, ou seja, formação e recomposição de quadros dinâmicos e ancorados em valores.

Apoiada na concepção de reflexão proposta por Schön, Mizukami (2006) afirma que os quadros referenciais mais significativos para o professor são, em suas palavras:

(...) pré-concepções sobre a natureza do que estão ensinando, sobre a matéria que ensinam e como interpretá-la; pré-concepções sobre o ensino e como ele ocorre, embora modificadas pela visão do que pode ser realizado em sala de aula; pré-concepções sobre o estudo, crenças relativas às prioridades e limitações inerentes ao contexto institucional e profissional, à natureza de seu compromisso com a profissão e a continuidade de sua carreira no magistério (idem, p.63).

Assim, entende-se que as aprendizagens significativas armazenam-se em dispositivos de memória e de consciência, e na medida em que eles são tocados por experiências próximas derivadas da atuação docente ou ainda por dispositivos de reflexão sobre a ação, os quadros referenciais, de significado relevante para aprendizagem, são reavivados e recorridos como lugar no qual se estabelece alguma (in)segurança em termos de aprendizagem que se concretizou e sobre a qual, a re-significação a partir dos processos de reflexão destas práticas, experiências e vivência impulsionam o desenvolvimento profissional do professor.

No entanto, a partir de Korthagen (2009) e Wilson e Easen (1995), conclui-se que é parcelar o pensamento consciente do professor, sendo sua atuação profissional, em grande parte, exercida com ausência de reflexão, tendo em vista a marcante (para não dizer predominante) presença dos fatores “inconsciente” e “indesejável”, os quais colocam o

desenvolvimento profissional docente em situação frágil – pois depende de processos de reflexão nesses níveis mais complexos<sup>25</sup>. Isso porque, especialmente à partida, tem-se, como implicador desfavorecedor para sua validação, o fato das práticas tradicionais de formação continuada pouco valerem-se da lógica reflexiva sobre as necessidades inconscientes e/ou indesejáveis dos professores.

Nesse contexto emblemático, destaca-se ainda a **mudança** dos professores, por assumir relevância na formação continuada, tanto no sentido objetivista das reformas diretas ou indiretas na área que a coloca, erroneamente, como fim em si mesma (GARCIA, 1999), quanto no sentido de direção e/ou percurso em que as diversas propostas se orientam.

De acordo com Garcia (1999) para compreender o sentido que a mudança assume, faz-se importante perceber que implícito ao seu conceito está imbutida a idéia do valor das práticas habituais dos professores – as rotinas para Éraut (*apud* KORTHAGEN, 2009) que esvaziam a consciência reflexiva das práticas.

Apoiado em Fullan<sup>26</sup> (1991) que afirma que qualquer mudança desejável no ensino ou no currículo depende em grande parte dos professores, Garcia (1999, p. 47) aponta que na sua diversidade e multiplicidade, merece atenção a dimensão pessoal da mudança – a qual é tida como condição para a efetivação da referida mudança. Em defesa a idéia do professor como um ser construtivista, o autor vale-se de Marrero (1991), na sua consideração quanto ao professor como ‘sujeito epistemológico’, entendendo-o como aquele capaz de contrastar as teorias científicas com suas próprias teorias sobre sua prática, em que o professor vale-se de processos lógicos (racionalidade, reflexividade, validade, inferência) de comparação, denunciando a subjetividade da/na sua própria representação e vivência.

A mudança, portanto, segundo Garcia (1999), decorre da modificação das teorias internas e subjetivas dos professores – que refletem em condutas. Apoiado em Fullan (1991), Garcia (1999) chama a atenção para a gestão da mudança, na sua imersão na ansiedade dos sujeitos, e para os atentos de Ruff e Roehler (1986) quanto a tendência de recusa dos professores às mudanças complexas, conceituais e longitudinais – que se dirigem, idealmente, em processos de desenvolvimento profissional.

Para além da dimensão pessoal, a mudança do professor também está associada à percepção de implicação positiva sobre a aprendizagem dos alunos, e arriscam-se na testagem

---

<sup>25</sup> Apoiada no modelo proposto por Korthagen (2009, p.46) e exposto anteriormente, acrescento a reflexão como condição para o desempenho, situando o papel da formação continuada nessa proposição.

<sup>26</sup> Fullan, M. The new meaning of education change. Chicago: Teacher College Press, 1991.

das propostas, ainda que não estejam totalmente convencidos delas (GUSKEY, 1987, *apud* GARCIA, 1999, p.49). Se por um lado, os apontamentos de Garcia (1999) chamam a atenção para os fatores intrínsecos ao professor como pessoa – refletindo na sua formação e na sua constituição formativa – por outro lado, também destacam a vertente profissional relativa à aprendizagem dos alunos, pareada com as escolhas inovadoras ou de mudança da prática docente.

A partir do exposto, vê-se que a mudança implicada **em si** (no professor) envolve mudança ainda que parcial **de si** (do seu interior), do que lhe é perceptível ou se torna perceptível nos processos que estão relacionados a ela, como o desenvolvimento profissional e a formação continuada, bem como envolve a mudança **de/para outros**, sob forte presença da **reflexão** comparativamente às práticas de ensino e o estado/condição (de aprendizagem dos alunos) anteriores. Em situação positiva, a mudança se efetiva e o professor substitui as experiências significativas de outrora pela **resignificação** ou mudança/inação a partir de uma avaliação subjetiva de comparação entre perdas e ganhos no que tange ao reestabelecimento de suas práticas rotineiras. Mas também podem ser, se não forem atendidos em suas necessidades de conhecimento sobre as propostas de mudança, traduzidas em convencimento em favor dos alunos (GARCIA, 1999). A mudança, contudo, dificilmente tem lugar nas práticas de trabalho pela força inexistente de motivação para sua efetivação, já que também, não é precedida ou acompanhada por ajustes formativos preventivos, no sentido de não distanciar a “mudança” do lugar em que se está, como se tratasse de uma completa transformação rumo ao “inalcançável”.

A propósito da mudança, Correia (2003, apoiado em DUBAR, 1990) destaca que “experiências inovantes” de formação, em superação à lógica disciplinar e em defesa da lógica “transversal” apoiadas na construção e articulação original de saberes e linguagens de base relativos à aprendizagem experiencial, advindas de situações de trabalho, favorecem transformações identitárias e profissionais, as quais estão implicadas não apenas na mudança de si, mas também de outros, nesse sentido também muda a organização institucional.

Assim, a otimização estratégica das experiências significativas são entendidas como virtuosas para alterar contextos globais de si e do coletivo – cenário que favorece o ambiente de aprendizagem e de promoção de desenvolvimento profissional – ganhando amplitude de **sentido** para a qualificação no trabalho, a qual a formação continuada se presta.

Em diálogo com o desenvolvimento profissional do professor, o qual está imerso no campo do pensamento docente e é alvo dos discursos e propostas de formação de professores em geral, a **aprendizagem do adulto** se destaca como campo em contribuição decisiva para a

formação de professores, em especial para a formação continuada, já que esses profissionais não apenas executam a docência, mas a experienciam, vivem, aprendem nela e com ela, exercendo um papel ativo de agente socialmente implicado.

Entretanto, a referida aprendizagem adulta possui algumas especificidades que a torna particularmente importante para a formação docente. A esse propósito, Garcia (1999, p.50) aponta que ela pode divergir de pessoa para pessoa e, apoiado em outros, destaca algumas classificações que permitem visualizar a expressão de necessidades formativas a partir da aprendizagem/processo/nível do professor:

- \* professor com orientação interna – aprende por si, dispensa orientação externa;
- \* professor com orientação externa – aprende mediante diretrizes externas de supervisor, livro, assessor... (KORTHAGEN, 1988 *apud* GARCIA, 1999);
- \* professor com orientação voltada a incerteza – na aprendizagem preferem situação de cooperação que permita inclusão ou integração de diferentes pontos de vista;
- \* professores com orientação voltada a certeza – em situação de aprendizagem preferem situações individuais ou de competição (HUBER e ROTH, 1991 *apud* GARCIA, 1999).

Além desses estilos, o autor vale-se ainda da proposta de Tennant (1991, *apud* GARCIA 1999) tal como disposto no quadro a seguir, para subsidiar a defesa de que eles são relevantes para caracterizar os professores em situação de formação, e oferecer-lhes melhor ajustamento das estratégias formativas em função do nível de autonomia para a aprendizagem formal.

<b>Estilos de aprendizagem</b>	<b>Características da aprendizagem</b>	<b>Descrição</b>
Convergente	Conceitualização abstrata + experimentação ativa	Forte na aplicação prática das idéias; Bom desempenho quando há uma única resposta correta; Pode utilizar um raciocínio hipotético-dedutivo em problemas específicos; Pouco emotivo, prefere lidar com coisas do que com pessoas; Tem interesses restritos e opta por se especializar nas ciências físicas; Característica de muitos engenheiros
Divergente	Experiência concentrada + observação reflexiva	Grande capacidade imaginativa; Capacidade para gerar idéias e ver as coisas em diferentes perspectivas; Interesse por pessoas; Especializa-se em artes; Característica das pessoas com conhecimentos nas ciências humanas e artes liberais
		Grande capacidade para criar modelos teóricos; Sobressai no raciocínio indutivo;

Assimilativo	Conceitualização abstrata + observação reflexiva	Mais interessado nos conceitos abstratos do que nas pessoas; não lhe interessa muito a aplicação de teorias; Atraído pelas ciências e matemática básicas; Pode trabalhar em departamentos de investigação e planificação
Acomodativo	Experiência concreta + experimentação ativa	O seu ponto mais forte é fazer coisas; Gosta de correr riscos; Bom desempenho quando deve adaptar-se rapidamente a circunstâncias imediatas; Depende dos outros para a informação; Tende para trabalhos que exijam ação, como marketing e as vendas

**Quadro 3.** Diferentes estilos de aprendizagem. **Fonte:** Garcia (1999, p.51, retirado de TENNANT, 1991)

Subjacente a esse último modelo, a idéia de impulsionar o professor à descoberta (consciência) da deficiência de sua teoria subjetiva, aparece e re-afirma os processos reflexivos, supervisionado por outros ou autonomamente, como orientação a tal descoberta.

A idéia de **autonomia** é central na educação de adultos, sendo atrelada aos anseios de desenvolvimento da reflexividade e criticidade, pensamento independente, capacidade de iniciativa para dirigir e cooperar a sua própria aprendizagem. Não obstante, a aprendizagem do adulto se sustenta em teorias de aprendizagem distintas que fazem referência às teorias/correntes diversas, em que juntas fornecem subsídios para sua sustentação, como referido por Merriam e Caffarella (1991, *apud* GARCIA, 1999, p. 53)

(...) enquanto a teoria comportamental se centra na aquisição e aperfeiçoamento de condutas, as teorias cognitivas salientam a necessidade de desenvolver capacidades metacognitivas e de fomentar a capacidade de aprender a aprender. A teoria humanista destaca o objetivo da auto-realização e de desenvolvimento pessoal através da aprendizagem, enquanto a teoria da aprendizagem social salienta a importância da modelagem como via para adquirir e modificar condutas, mas fundamentalmente atitudes.

Tais teorias têm como cerne a maturidade e a evolução do homem mediante a satisfação de suas necessidades. Sugerindo adaptações à compreensão das necessidades formativas, tais teorias compõem uma visão plural de desenvolvimento, desejável à compreensão da aprendizagem adulta<sup>27</sup>. Nessa vertente plural, Knowles (1984, *apud*

<sup>27</sup> Não é objetivo nesse trabalho explorar as contribuições específicas que cada teoria da aprendizagem traz para a compreensão das necessidades formativas, ou ao contrário, identificar necessidades formativas a partir das diferentes e específicas teorias de aprendizagem. Por isso, detenho-me a uma posição de que elas podem vir a contribuir, por meio de estudos futuros, para o campo de estudo, validando-se pela análise das categorias a elas subjacentes.

GARCIA, 1999, p. 55), destaca quatro princípios da andragogia<sup>28</sup> férteis quanto ao seu uso na formação de professores:

- Os adultos evoluem de condição de dependência para a de autonomia;
- O adulto acumula ampla variedade de experiências as quais se relacionam ao pensamento e às teorias implícitas do professor;
- A disposição para a aprendizagem está relacionada ao desempenho de seu papel social;
- A mudança do adulto está condicionada ao tempo e aplicação imediata do conhecimento sobre seus problemas, do que a uma perspectiva futura;
- A motivação ds adultos advém de fatores/impulsos internos em sobreposição a recompensas externas.

As variações de aprendizagem incidem diretamente sobre a possível influência das formações sobre o professor-formando participante, levando a invalidar, quase que por completo, as formações com orientação diferente da centrada no sujeito e nos estilos de aprendizagem individual, que busquem, em uma primeira instância, a otimização das capacidades do adulto rumo à auto-formação.

Estando essas teorias atreladas ao desenvolvimento, elas podem ser entendidas a partir de etapas de desenvolvimento, como proposto por Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987, *apud* GARCIA, 1999, p.58) a partir de síntese de teorias relativas ao desenvolvimento conceitual, intelectual, cognitivo, moral, e do “eu” (de si).

De acordo com essa proposição, a primeira etapa, o desenvolvimento conceitual, intelectual e cognitivo estão diretamente ligados à ação, ao fazer prático e concreto, em que os professores manifestam preocupações relativas ao controle, segunda e submissão à opinião de seus superiores. Quanto aos valores, mostram tendência para se identificar acriticamente com a opinião da maioria. No desenvolvimento “de si” apontam obediência e conformismo às normas sociais vigentes e desejo de agradar aos pares. Esses apontamentos apresentam comunhão com a fase inicial de desenvolvimento da docência proposta por Huberman (2000), especificamente às dificuldades de professores iniciantes.

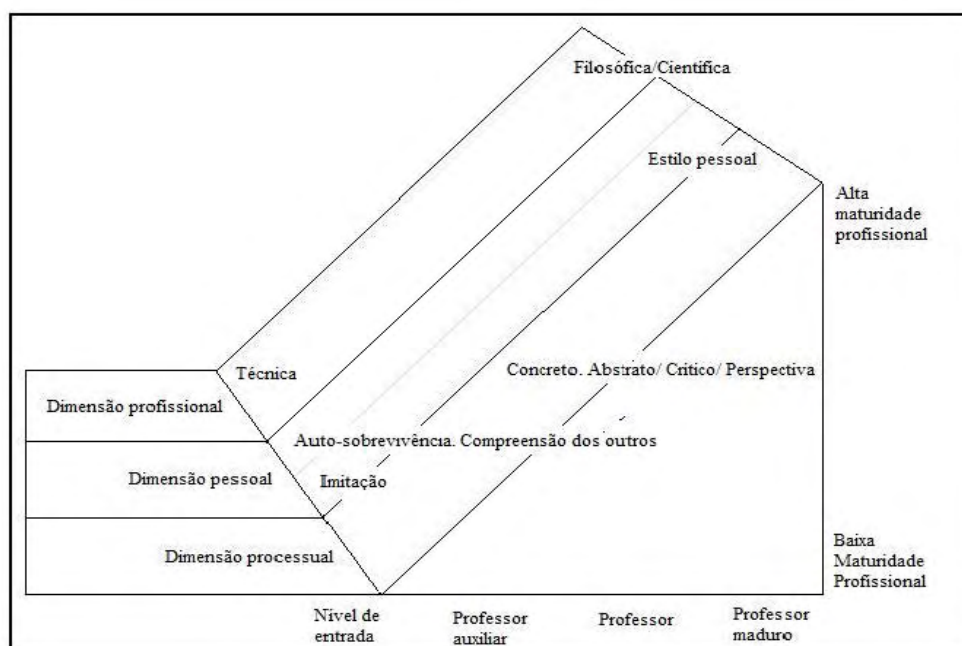
Na segunda etapa de desenvolvimento, a abstração toma o cenário, especialmente quanto a capacidade de diferenciar fatos, opiniões e teorias sob raciocínios indutivos/dedutivos, demonstrando maior autonomia e consciência quanto as regras e valores sociais.

---

<sup>28</sup> Andragogia de acordo com Knowles (1984 *apud* GARCIA, 1999, p.55) define-se como “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender”.

A última etapa “(...) corresponde a um elevado nível de desenvolvimento conceitual, abstração, simbolização e capacidade de resolução de problemas” (GARCIA, 1999, p.59), apresentando capacidade de manter relações interpessoais recíprocas no campo social, ricas e favorecedoras de cooperação.

As etapas que se referem Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987, *apud* GARCIA, 1999) dão subsídios a uma proposta de desenvolvimento maturacional de professores sob a perspectiva de um crescente e cumulativo desenvolvimento. Veja:



**Figura 7.** Fatores de evolução no desenvolvimento da maturidade dos professores segundo Pickle (1985). **Fonte:** Garcia (1999, p.60)

Na perspectiva dos autores, há três dimensões que precisam ser consideradas no desenvolvimento da aprendizagem dos professores enquanto professores: a profissional, a pessoal e a processual, sob dois patamares de maturação: baixo e alto, ao longo da carreira – que distoa do caso brasileiro quanto as classificações de função.

Já na proposta de Huberman (2000), os ciclos da docência assemelham-se diretamente à maturação temporal de vida dos sujeitos sob um cíclico processo que leva o professor, ao final da carreira, desinvestir na profissão. As fases propostas pelo autor oferecem possibilidades de morada das necessidades formativas, especialmente no que diz respeito aos



momentos de transição das fases<sup>29</sup> - as quais comumente não são claramente estáticas e lineares.

Segundo o autor, na **fase inicial** (vinte e um a vinte e oito anos), os três primeiros anos de docência, os professores tendem a explorar todas as possibilidades da vida adulta. Essa fase da entrada assume-se como sobrevivência (a distância entre o conhecimento apreendido na formação e a aplicação prática na sala de aula, ceder as suas convicções e “agregar-se” para pertencer ao grupo) e/ou descoberta (marcada por entusiasmo e experimentações). Das dificuldades mais comuns entre os professores iniciantes, destaca-se o controle da disciplina dos alunos e o domínio (inseguro) dos conteúdos a serem ensinados, oscilação na relação próxima ou distante com os alunos e materiais didático inadequados – que se refletem, por vezes, como necessidades ou como indicadores de necessidades formativas.

A **segunda fase** (vinte e oito aos trinta e três anos), a fase de estabilidade, equivale ao quarto ou sexto ano de carreira, o professor passa a comprometer-se mais com a instituição e reafirma sua opção profissional, percebe um sentimento de pertença ao grupo e de competências profissionais, segurança, conforto, autonomia, e as preocupações deslocam o centro de si para os objetivos de ensino. O comprometimento com a profissão os fazem avançar, sendo que muitos passam a exercer ocupações comunitárias com maestria. Comparativamente a vida adulta, a aproximação aos trinta anos aumenta a cobrança para si de estabilidade e de confirmação quanto a carreira como condição para planejar o futuro, sendo para alguns um momento difícil quando da indecisão de permanência e início de nova etapa de busca e de aprendizagem profissional.

A **terceira fase** (trinta a quarenta anos) corresponde à experimentação ou ativismo. Possuem maior abertura para buscar caminhos e respostas que os satisfaçam em suas intenções e desejos, inclusive de esquivar à rotina, e buscam novas escolhas e maiores desafios.

Na **quarta fase** (quarenta a quarenta e cinco anos), período de doze a vinte anos na carreira, os professores buscam estabilidade e auto-questionamento por processos de reflexão sobre a vida profissional e optam pela permanência na carreira ou por uma nova opção profissional. A **quinta fase** (cinquenta anos em diante) corresponde a serenidade e o

---

<sup>29</sup> A propósito das fases propostas por Huberman convém lembrar os inúmeros desafios que os estudos longitudinais possuem nas condições de seleção da amostra de estudo que se indica ser de 4 gerações, para alocar as demandas nas devidas fases. O mesmo ocorre na percepção de necessidades, a qual é agravada pela mutabilidade nos campos “necessidades formativas” e “formação continuada”.

distanciamento afetivo, a expectativas baixam assim como o investimento na profissão, e eleva-se a confiança e a serenidade.

Já na **sexta fase** é marcada pelo conservadorismo e lamentações, rigidez – compatíveis com a idade avançada – além de tendência ao dogmatismo e saudosismo aos velhos tempos em detrimento dos atuais vividos. A **sétima fase** corresponde ao desinvestimento profissional que para alguns professores alia-se com a aproximação da aposentadoria.

A partir do exposto, pode-se entender que as necessidades formativas estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento dos professores<sup>30</sup>, podendo em suas expressões diversas, referir as dificuldades dos professores quanto as suas experiências em cada uma das fases, que podem suavizar-se ou tensificar em função das condições de apoio institucional ou ausência dele. Fala-se em necessidades formativas porque refletem sobre as demandas e processos de formação que podem impulsionar o desenvolvimento e aprendizagem do professor. Por essas possibilidades é que elas se afirmam como indutoras de necessidades formativas. No entanto, as necessidades relacionadas diretamente às fases difere-se das que são utilizadas em grande parte da literatura, em que são consideradas na sua versão clássica, como aquelas voltadas a um conteúdo objetivável de formação com viés curricular.

O conteúdo de que trata tais necessidades formativas, compreendidas no seio do tripé-base de desenvolvimento da docência articulado com a formação continuada de professores, tende a expressar muito mais o conteúdo estrutural e conceptual de formação – o qual permite aos professores, de acordo com as fases, identificarem-se mais ou menos em função dos seus referidos tempos – do que da abordagem em si. Sendo assim, remete-se a esse nível de necessidades as expressões acerca das insatisfações com os modelos e estratégias formativas, díspares dos tempos, modos e ciclos de aprendizagens dos professores, e outras manifestações que recaem sobre suas possibilidades reais de aprendizagem e, por vezes, de interesse.

---

<sup>30</sup> Ainda há estudos na área enfocando a análise de necessidades a partir das fases da carreira, tal qual proposta por Huberman. Também o recorte tradicionalmente realizado enfatizando os conteúdos oferecem poucos elementos de compreensão sobre as necessidades formativas a partir dos ciclos/fases. Não é forçoso lembrar ainda de que a standardização das necessidades por fases será sempre por estudos longos e limitados à interpretação da amostra, já que é variada a influência de campos sobre a expressão de necessidades, as quais tendem a ser analisadas em consideração com os aspectos situacionais que envolvem a amostra e os quais dificilmente se mantém para o grupo.

### **2.5.3 Relações de segunda ordem**

A partir da explanação do item anterior, que situa as necessidades formativas de nível elementar, específicos do desenvolvimento do professor como pessoa e profissional – elementos estruturantes e implicados na formação continuada –, vale considerar o segundo nível de necessidades formativas, o qual se afigura de forma mais complexa e densa por compor-se de novas outras relações concebidas a partir da premissa relacional inicial. Ganha lugar de destaque as “experiências de formação” atuais, as quais não estão desvinculadas das experiências anteriores dos professores e da relação ímpar que elas estabelecem com o contexto de atuação profissional do professor.

Impulsionadas pelos indicadores de necessidades, as necessidades formativas podem ser confundidas, obscurecidas ou escondidas por eles, que em geral, exercem grande influência na expressão, alteração, modificação das necessidades de formação. Ganhando mais espaço de influência, os indicadores revelam seu diálogo com a situação de relações e socialização na escola, condições físicas e materiais que os professores dispõem para trabalhar, relações com a cultura e o lazer, bem como o sentido que eles assumem no contexto da vida pessoal e profissional do professor, sentido esse que, em satisfação ou insatisfação, recai sobre seu desempenho e afeta o modo operante da profissão – revelando necessidades diversas, algumas formativas, outras temporais, outras vezes problemas e dilemas profissionais.

As necessidades formativas advindas das experiências formativas são, portanto, amplas. Considerando os pressupostos de que a atuação na docência é em si uma experiência formativa, pois possibilita aprendizagens (re)significativas sobre suas crenças e aprendizagens formais, ao lado dos momentos de formação continuada formal institucionalizada, compo um quadro de possíveis análises de necessidades ou identificação de “lugares” para os quais levam as inferências acerca destes processos. Por serem dispersas e específicas de cada sujeito ou situação formativa, podem direcionar para programas de formação específicos (contextualização, avaliação, aferição de resultados sobre os formandos, preferências, conteúdos abordados e apreendidos...a percepção geral dos sujeitos para com eles e seus efeitos), de projeções e de planejamento de programas, de trajetórias de formação (escolar e/ou acadêmica; pessoal e profissional), de perspectivas e de motivações para participarem de formações futuras. As relações, que esses apontamentos desenham em termos de possibilidades reais de efetivar as aprendizagens e as mudanças e/ou inovação oferecidas pelas formações diante das condições que o meio apresenta, delimitam o poder de alcance dos

objetivos na medida em que impedem ou restringem a realização, aplicação e envolvimento dos professores.

As experiências de formação perfilam sobre o desempenho da prática profissional e da formação profissional e pessoal que, dialeticamente mantêm estreitas relações entre si, caminhando e configurando a constituição de saberes da profissão e da identidade profissional. Revelam-se nesse contingente, carências de conteúdo de ensino e de bagagem cultural, perspectivas de competências a desenvolver e a otimizar, demandas relativas à gestão e à otimização das informações em sala de aula e entre os profissionais da escola, demandas relativas à estruturação e à conjugação otimizada de saberes diversos, de orientações de busca e aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, surge a contribuição de autores que dialogam e transitam nos campos supracitados, oferecendo grande margem de composição, análise e de estruturação dessa ordem de relações. Minha opção de diálogo, nesse momento, centra-se nos autores que trazem contribuições para compreender as experiências formativas e a contribuição delas para a atuação docente, bem como dos anseios de mudanças dos professores – quando a propósito do estado de consciência de suas necessidades formativas – em que juntos favorecem a compreensão dos saberes práticos dos professores e dos saberes que reconhecem como válidos à ação.

Sabe-se que os saberes dos professores podem ser diversos se entendidos no “(...) sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes [...] aquilo que foi, muitas vezes, chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 212). Nessa perspectiva, os saberes se relacionam diretamente ao contexto de trabalho dos profissionais (professores). Eles ainda não podem ser vistos apenas como uma base de conhecimentos teóricos e circunscritos ao ensino, imersos em um programa ou curso de formação profissional docente, já que dialogam com as aprendizagens significativas apreendidas.

Corroborando a tensa relação entre a clemência por profissionais qualificados e as formações realizadas e desfrutadas no âmbito da formação profissional continuada, vale questionar o lugar que os saberes têm assumido entre formadores e formandos, pois sua composição epistemológica plural inerente à origem social dos professores, deixa margem a dúvidas quanto os reais alcances e possibilidades da formação – favorecendo interpretações sociológicas e antropológicas nesse campo em diálogo com as necessidades formativas.

Nesse sentido, a trajetória dos docentes implica-se tangencialmente à organização dos saberes que utilizam para ensinar, a suas capacidades e competências de (re)significação das

aprendizagens e otimização da capacidade de formação – o que, nessa perspectiva assume uma posição de íntima relação com a história social dos professores, permitindo afirmar que o modo como foram ensinados a ser, comportar-se, expressar-se como professor ou o modo como os sujeitos se vêem e atuam na sociedade molda e/ou forma o modo operante que caracteriza o seu desempenho profissional.

Como afirma Tardif e Raymond (2000, p.215) acerca da natureza social do saber profissional, os saberes dos professores não são produzidos diretamente por eles, “(...) são exteriores ao exercício de ensinar, pois provém de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano”. Tais saberes são carregados de uma bagagem pessoal, circunscrita na teia de relações familiares e escolares dos sujeitos que culminam e revelam-se sobre a profissão.

O modo de unificar os saberes (ver quadro a seguir), a partir de uma organização do pluralismo do saber profissional dos professores, parece interessante para clarificar a compreensão quanto a influência desses aspectos como indicadores de análises de necessidades e de necessidades formativas.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido <i>lato etc</i>	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos secundários não especializados etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem <i>etc</i>	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas <i>etc</i>	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares <i>etc</i>	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

**Quadro 4.** Os saberes dos professores. **Fonte:** Tardif e Raymond (2000, p. 215)

Nesse rol de saberes profissionais docentes entrelaçados à **vida** dos sujeitos, há de se destacar o impulso e o direcionamento sobre a profissionalidade do professor, trazendo à tona a problemática da formação pessoal na formação profissional, bem como a formação

profissional como “lugar” que deve agregar a formação pessoal, ou seja, os modelos formativos tardam em perspectivas de remodelagem induzidas ou orientadas a uma formação ampla da pessoa.

Não menos importante se mostra o desempenho profissional estritamente, o que destaca a importância do domínio do rol de conhecimentos, habilidades, capacidades e técnicas, necessárias à atuação na docência, e em particular no ensino. Das habilidades que se mostram importantes, Gouthier *et al* (1998) pontuam o planejamento de objetivos das aulas, conteúdos e atividades de aprendizagem, estratégias de ensino, avaliações e ambiente educativo, e com especial ênfase, destacam que o planejamento se revela como momento propulsor de aprendizagens aos professores. No entanto, na prática, algumas limitações se apresentam, desde sua paradoxal relação com a tendência à rotinização até os limites de tempo para suas atividades relacionadas, limitando-o para a execução da proposta.

Tardif e Lessard (2007), a propósito das práticas profissionais de professores, destacam que é necessário 1) ultrapassar as visões normativas do trabalho docente, redirecionando o olhar de “o que os professores não fazem” para “o que eles **realmente são e fazem**”, saindo do plano ideal da estrutura e dirigindo-se às práticas cotidianas em local de trabalho, perceber o que as pessoas fazem nas suas interações com os outros, o seu contexto de trabalho (espaço, objetivos, conhecimentos, tecnologia, objeto, resultados, organização); 2) entender o trabalho docente como atividade complexa interligada e influenciada por diversos ramos (planejamento do ensino, avaliação da aprendizagem e do ensino, crenças e representações de professores, processos cognitivos e decisórios sobre a ação, saberes produzidos pelos professores, condições de trabalho, envelhecimento, desenvolvimento e desgaste profissional, entre outros) que se voltam ao **trabalho codificado e não codificado** do professor, com destaque aos aspectos informais da atividade docente, “(...) aqueles aspectos que estão implícitos no ofício e suas inúmeras contingências e imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade” (idem, p.41), como a variedade de tarefas a cumprir, não se limitando às atividades de classes e às relações que nelas ocorrem.

Nessa proposição, ganha destaque o contexto relacional pessoal dos professores e dos alunos no âmbito da origem sócio-econômica, sexo, identidade linguística, capital cultural, participações sociais (família, igreja, associações, partido político, universidades, ...) entre outros elementos que possam oferecer amplitude de olhar sobre os professores e seu fazer.

Tardif e Lessard (2007) apontam ainda que, sobretudo, a docência tende a ser compreendida como lugar de interações humanas – marcadas pela dificuldade de controle e formalização – sugerindo que o ensino é regido por uma “racionalidade fraca”, “caracterizada

por uso de conhecimentos personalizados, saberes da experiência enraizados na vivência profissional e que ajudam os docentes a adaptarem-se, bem ou mal, em seu ambiente de trabalho composto por constante transformação” (idem, p.44). Essas características comportam variações em função das contingências das situações na escola, que estão constantemente se transformando, e aproximam-se das rotinas que são modeladas no cotidiano do trabalho docente. Essas considerações, por sua vez, estão próximas da percepção de necessidades dos professores, as quais aparecem durante sua atuação profissional e podem ou não desaparecer em função da percepção do professor e dos encaminhamentos tomados para a resolução de seus problemas.

De acordo com Tardif e Lessard (2007), o trabalho docente pode ser entendido a partir de três dimensões distintas no plano teórico: atividade, *status*, experiência – as quais, contudo, no âmbito da prática, estão estreitamente relacionadas e indissociáveis.

O trabalho docente como **atividade** remete à idéia de existência de um objetivo, já que se pressupõe agir em função de alcançar um resultado. Assim, como atividade objetiva de atuação no ensino em sala de aula e na escola visando “(...) a aprendizagem e a socialização dos alunos, atuando sobre a sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los, com a ajuda de programas, métodos, exercícios e normas (...)” (idem, p.49), pode ser entendida a partir das questões organizacionais da atividade e/ou da dinâmica desta.

Para o autor eles são complementares e na realidade, eles se mostram indissociáveis para os professores. Apoiado na sociologia do trabalho que entende a escola como organização que predomina o aspecto humano, adota a concepção de docência como trabalho interativo<sup>31</sup>.

Para além de uma atividade objetiva e interativa<sup>32</sup>, a docência comporta o *status* que lhe é particular e remete à construção da identidade do professor, tanto no âmbito do trabalho como no meio social, identidade essa que fragiliza o *status* por estar cada vez mais centrada no docente, individual ou coletivamente, e menos na escola. A docência ainda comporta a **experiência** que faz do professor mais ou menos perito na sua atuação ao longo do tempo, comporta os conhecimentos que tem da profissão, dos alunos, das estratégias e rotinas de trabalho.

Portanto, a caminho de uma constituição flexível, porém complexa e codificada da profissão docente, inclusive no que tange a sua maleável vinculação com as

---

<sup>31</sup> Conceito que toma de Cherradi (1990) abordado na obra: *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Mémoire de maîtrise. Montreal: Universidade de Montreal.

<sup>32</sup> A esse propósito também trazem contribuições as produções de Dubar relativas à socialização.

experiências/vivências (familiares e escolares anteriores), os aspectos afetivos e intuitivos, as tensões, as contradições e os dilemas que sobressaem do trabalho docente se mostram férteis na aproximação às necessidades formativas por elas assemelharem-se em termos de sua pluralidade. Essa vinculação das demandas da prática docente às necessidades de formação tem um significado específico para a compreensão das necessidades formativas e da análise de necessidades formativas. Contudo, as necessidades formativas se distinguem das inúmeras necessidades percebidas ou não pelo professor e que são igualmente desafiadoras e presentes no contexto de trabalho nas escolas e nas salas de aula, decorrentes da atividade, do *status* ou da experiência. Essas necessidades formativas estão imbricadas com outras necessidades mais amplas que contextualizam as situações de trabalho e as tornam particulares aos sujeitos; porém, nem todas as situações relativamente conflituais são manifestações de necessidades formativas.

Aliada a essa construção dialógica entre as necessidades formativas e o trabalho docente, a motivação para o trabalho emerge como condição para a expressão de necessidades mais ou menos voltadas à formação, pois tem-se em consideração que ela materializa de forma mais ou menos objetiva o seu desenvolvimento no trabalho. A ausência de motivação, portanto, leva nesse contexto, a percepção de necessidades obscuras e múltiplas, sem foco formativo dirigido na percepção dos sujeitos – desvinculação essa emergente do vínculo frágil com a profissão.

Essa inferência tem como premissa que a reflexão, tal como posta por Schön (1992a,b; 2000), constitui-se elemento essencial para a percepção, imersão e resolução de necessidades implicadas no contexto de trabalho docente.

Ser e tornar-se professor, carrega, portanto, os embates de “re-significação” da ação e das aprendizagens conquistadas nas experiências profissionais ao longo da carreira. Sob esse prisma, a ação pedagógica ou o saber fazer na docência se revela uma prática social implicada na ação de si para outros em uma relação de dependência.

#### **2.5.4 Relações de terceira ordem**

Ao longo da vida as pessoas realizam processos de identificação relativos à formação pessoal e profissional e em seu decorrer os remodelam mediante suas atuações interativas, compondo uma estrutura de constituição pessoal e profissional que culmina no modo de ser e



estar no mundo. Isso não é diferente para os professores que ao longo de sua história de vida e formação delineiam e constituem suas identidades pessoal e profissional.

Os estudos sobre a identidade profissional (DUBAR, 2003; LOPES e RIBEIRO, 2000; LOPES, 2002; entre outros) apontam que a constituição da identidade docente se inicia desde os anos elementares da vida escolar e segue em desenvolvimento durante todo curso da carreira. Sendo assim, deduz-se que a formação contínua da identidade e a componente mutável que ela comporta exercem influências sobre a atuação profissional do professor na medida em que o deslocamento da “identidade situada” para uma mudança de identidade reelabora o nível das estruturas pessoais e/ou profissionais, as quais ganhando sentido significativo ao sujeito, passam a compor seu modo de ser/estar docente. Esse processo de mudança, no entanto, segundo Lopes e Ribeiro (2000)<sup>33</sup>, é acompanhado da crise de identidade que se estabelece na discrepância entre desejo individual de mudança e a persistência na prática do exercício profissional marcado pela tradição. Traduzindo assim, na crise entre a identidade profissional individual e a identidade profissional coletiva<sup>34</sup>.

Para os autores, a formação de novas identidades é dependente da interação e criação de condições particulares de contextos interacionais (como a autonomia, a descentralização e a existência de relações interpessoais), que permitem enfrentar conflitos e negociar novos consensos – condições essas, operacionalizadas mediante desejo e a descentração social<sup>35</sup>.

Essas interações, entretanto, são marcadas fortemente por componentes da subjetividade, comportando a concepção de Dubar acerca da centralidade das mudanças comunicacionais para a formação de novas identidades – as quais, comparativamente às mudanças instrumentais dos sistemas de produção de trabalho, requerem mudanças comunicacionais que favoreçam as alterações e as inovações.

Esses apontamentos - somados as condições reais de trabalho dos professores e as consequentes demandas, inclusive relativas à saúde<sup>36</sup> e ao estresse do trabalho docente, carências de condições estruturais das escolas e do atual *status* profissional dos professores,

---

<sup>33</sup> Estudo desenvolvido no âmbito do Projeto CRIA-SE – pesquisa-ação voltada ao processo de construção da identidade profissional de professoras primárias do ensino público português na cidade do Porto – Universidade do Porto sob coordenação da primeira autora com financiamento do Instituto de Inovação Educacional entre 1993/1996.

<sup>34</sup> Os autores citam ainda outros pontos de partida, respectivamente: - a essência da crise da identidade docente não é diferente da essência da crise de identidade dos demais grupos sociais, que inserem no contexto de transformações sociais globais; - o interacionismo simbólico e a meta-teoria estão na base dos estudos sobre a identidade.

<sup>35</sup> Afirmação baseada em Zavalloni e Louis-Guérin (1984).

<sup>36</sup> A respeito dos problemas de saúde causados pela intensificação do trabalho docente, ver: Assunção e Oliveira, 2009.

problemáticas que estão sendo cada vez mais recorrentes nos sistemas educacionais – podem supor que as alterações de identidade não constituem simples processos no seio das escolas. Esses processos, contudo, nem sempre se fazem favorecedores para desenvolvimento profissional saudável – tal qual se idealiza. Isso implica atenção aos processos de formação sobre esse ponto incidente e transversal sobre o ser/estar professor, permanecer e/ou mudar enquanto profissional, aludindo uma possível relação dialógica com o estado de consciência/inconsciência de necessidades formativas e gerais do professor.

Outro agravante na constituição do processo de mudança de identidade, segundo Lopes e Ribeiro (2000, p.44), refere-se aos saberes e à lógica de reconhecimento “resultantes constantes da dupla transição identitária” que inclui “uma transação subjetiva<sup>37</sup> ou biográfica e uma transação objetiva e relacional”, que na dimensão coletiva se faz “um aparelho de conversação” e na dimensão pessoal se faz “um laboratório de transformação” - com a conversão de parte da antiga identidade e a construção de novos e legítimos significados. Para Correia (2003, apoiado em DUBAR) corresponde às experiências “inovantes” de âmbito formativo implicadas no coletivo na medida em que apoiam-se em experiências de trabalho anteriores, as quais são socializadoras no grupo.

Para além desses apontamentos, também se destaca o fator contexto, ou cultura – entendida como processo ou produto da **relação** humana – a qual exerce, de forma incisiva, influências na formação e imersão de necessidades, e as quais recaem de forma significativa sobre as necessidades formativas. Nesse ponto, uma atenção especial à formação pessoal tem relevo, apesar da sua quase completa ausência nos cursos de formação dirigidos a professores.

O acesso a cultura e o vínculo que se estabelece com ela em termos de vivência e de experiências efetivamente significativas é um ponto chave a ser destacado e merece atenção frente ao perfil (classe social) de sujeitos que procuram pela profissão docente, com histórico de formação, em geral, em escolas públicas e formação superior em faculdades privadas – conforme apontamentos de estudos relativos ao perfil dos professores brasileiros<sup>38</sup>. Essa dimensão (sócio-)cultural do professor remete à necessidade de valorização pessoal, já que ela é inerente a sua identidade e que os processos de mudança de identidade são dialógicos à condição formativa do professor como pessoa e como profissional.

---

<sup>37</sup> São termos utilizados por Dubar (2003) e citados por Lopes e Ribeiro (2000). Entende-se por transação objetiva a confrontação entre pedidos e ofertas de identidades possíveis, ou seja, a negociação de identidade, fruto da qualidade das relações com o outro.

<sup>38</sup> Vide Unesco (2004) e Gatti e Barreto (2009).

A respeito da referida valorização pessoal do professor, Sousa (2000) destaca que a origem dessa concepção iniciou-se nos anos sessenta a partir da Psicologia Humanista que tem Rogers e Maslow como principais ícones e os quais trouxeram a compreensão da necessidade de ver o homem como um ser integrado e em busca de realização. Tal abordagem, no entanto, acentua as necessidades pessoais e a dinâmica interpessoal/interna que na busca de realização, depende de processos de conscientização, uma “questão de descoberta pessoal” (idem, p.207), de aprendizagem otimizada do próprio *self* e da partilha deste com o outro. Nessa abordagem visualiza-se que a aceitação (entende-se conscientização) de si (do *self*) faz-se condição para a mudança de personalidade, partindo da premissa de que “só se progride se souber onde está” – esse local, entendo ser composto pelo próprio sujeito (professor), o contexto geral, cultural, formativo prévio e atual, para assim projetar-se no futuro mediante a(s) mudança(s) consciente(s) requerida(s) ou desejada(s). No entanto, entre o estado atual e a mudança há um espaço imensurável, em que se localiza o processo formativo, indutor e preparador da mudança, o qual, entendo, ser na formação de professores, o processo de reflexão. Esse mesmo processo – o qual se vincula a inúmeras variáveis, tais como: competência e habilidades de formandos e formadores, tempos profissionais, idade maturacional, processos cognitivos... – é ele próprio, ao mesmo tempo, uma necessidade **para** a formação de professores, entendida na perspectiva do desenvolvimento e uma necessidade de formação<sup>39</sup>.

No que tange a identidade, percebe-se que há densidade do nível de imbricação relacional entre campos e entre condições na sua relação estreita com as necessidades gerais e as necessidades formativas do professor, sob a perspectiva de compreender o professor como pessoa que integra o profissional, e que, por fim, não pode ser visto de forma isolada.

### 2.5.5 Considerações conclusivas sobre as relações de ordem

A ausência de critérios para a formação continuada tem trazido inúmeros prejuízos à estruturação de ações formativas válidas, as quais se afirmam nesse estudo com a proposição

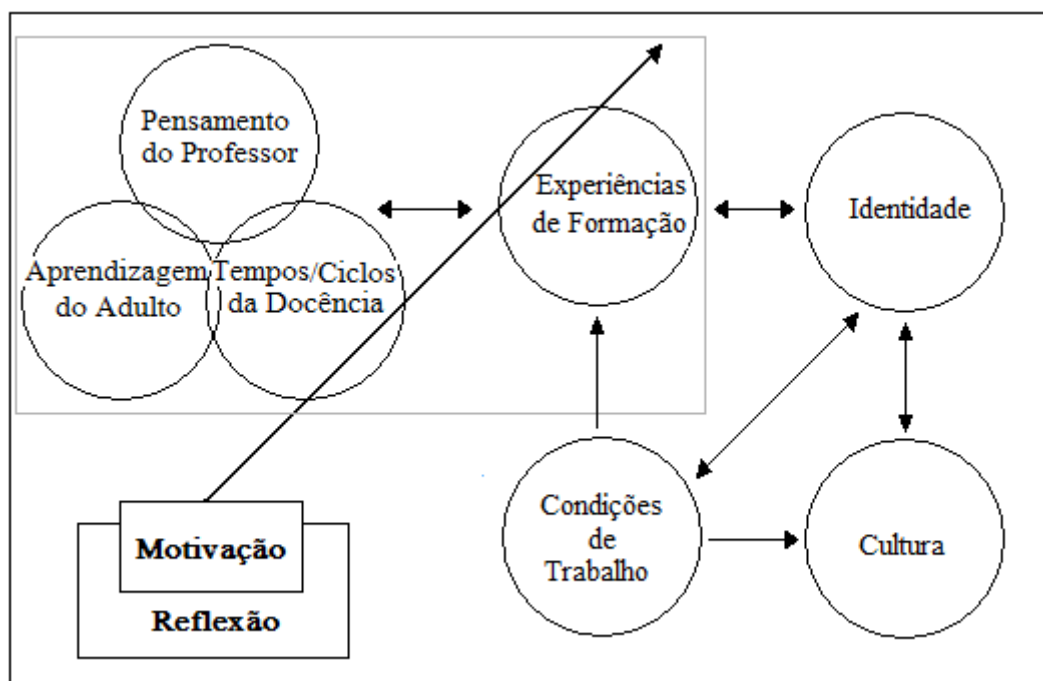
---

<sup>39</sup> A partir de Sousa (2000), parece ser virtuoso o estabelecimento de relações entre a visão conceitual positiva de si e do outro e a elevação da dimensão pessoal – tal qual ela própria estabelece – com os aspectos motivacionais dos professores, tanto no âmbito da formação quanto da satisfação profissional, já que esses elementos induzem relações estreitas entre profissional e pessoal e possibilitam com isso, averiguar a ação reguladora da motivação sob processos vindouros de formação.

da utilização da análise de necessidades nos processos de formação. Tendo essa carência como dada, as reflexões e contribuições apontadas nas relações de primeira e segunda ordem anteriores fizeram-se pertinentes, primeiramente, para compreender e distinguir a inserção e a influência de necessidades sobre as necessidades formativas e a vida profissional (as práticas cotidianas na escola, os planejamentos e as inserções formativas dos professores), levando a considerá-las como possibilidades de análises e de prosseguimento de pesquisas válidas para o campo em questão.

Contudo, a dimensão que a análise de necessidades toma, para além de re-colocar desafios práticos aos sistemas e aos próprios professores, formadores e pesquisadores, tem subjacente uma lógica indutiva de campos que culmina ao longo dos processos experienciais e formativos dos professores à constituição de suas identidades, as quais, tão complexas quanto as necessidades, agregam uma ampla variedade de influência temática, validam-se e percebem-se nas práticas dos professores confirmando a condição relacional das necessidades formativas nos contextos colocados pelo meio.

As relações de ordem tal como apresentei anteriormente é sintetizada na figura que se segue:



**Figura 8.** Relações de implicação transversal de necessidades formativas sob os campos de constituição – uma proposição para pensar a análise de necessidades e a formação continuada de professores e a teorização da análise de necessidades na formação docente.

**Fonte:** Elaboração minha.

O esquema aborda a estrutura relacional entre campos de necessidades formativas demonstrando os processos de indução que os inter-ligam. Sinteticamente, pode-se visualizar e resumir a seguinte estrutura:

1) Premissas para a análise de necessidades na formação continuada – tripé relativo ao desenvolvimento profissional de professores. A citar:

- Pensamento do professor;
- Aprendizagem do adulto;
- Ciclos/tempo da aprendizagem da docência.

Tais elementos derivam necessidades formativas e refletem sobre elas, tencionando-as e condicionando a análises transversais com ênfase subjetiva na perspectiva do indivíduo;

2) Composição de agrupamentos de campos incidentes sobre as necessidades formativas e condicionados entre si:

- Consideração inicial: O tripé de fundamentação tem incidência direta sobre o campo das “experiências de formação” continuada, uma vez que eles condicionam as capacidades de absorção de aprendizagens significativas (ou não) relativas à formação profissional e também pessoal do professor – essas por sua vez, são interligadas, mas mantêm-se sob lógicas formativas distintas que as distanciam: a formação profissional é obtida em instituições enquanto que a formação pessoal é de responsabilidade individual – essa forte distinção recai sobre as experiências de formação docente, hoje limitadas mesmo no interior da própria concepção da formação profissional, a qual se restringe ao currículo escolar de ensino (de âmbito profissional).
- Consideração relacional:
  - As “**experiências formativas**”, sejam elas formações de âmbito profissional ou pessoal do professor, são influenciadas pelas **condições** do meio (trabalho e vida) que ele se insere. Quando favoráveis, essas condições impulsionam positivamente a formação, otimizando a capacidade de envolvimento e aprendizagem dos professores tendo em vista sua maturação e desenvolvimento profissional e pessoal. Quando desfavoráveis, elas implicam negativamente sobre o desenvolvimento formativo o qual reelabora as experiências formativas passadas e otimiza as atuais, e o trabalho do professor. Embora as condições desfavoráveis externas não se apresentem decisivamente sobre a conduta do professor, elas criam um quadro de insatisfação e desconforto junto aos docentes, consagrando um quadro de mal estar e de desmotivações que preenchem o clima da

instituição – podendo implicar sobre o desempenho quanto mais permanente for a instauração desse mesmo quadro situacional.

- As **experiências formativas**, por serem definidas como aquelas que carregam consigo as marcas de importância e significado para o sujeito (JOSSO, 2002; CANÁRIO, 2003), caminham ao lado do desenvolvimento das necessidades, e interferem diretamente na constituição da **identidade** profissional e pessoal do professor.
- A constituição da **identidade**, por sua vez, mantém uma relação dialética com os fatores e dispositivos de ordem **cultural**, os quais impulsionam e perpassam a vida e a profissão docente de forma muito particular. Esse processo, por sua vez, longo e imbricado, revela-se como elemento capaz de limitar ou expandir as possibilidades de aprendizagem formativa, tanto pela relação entre o professor e o objeto da formação, quanto pelas possibilidades de concatenação entre a estrutura e a adaptação da formação e do sujeito.
- A **motivação** como válvula propulsora de aprendizagem, portanto servindo a experiências de formação, em colaboração à constituição da identidade profissional e pessoal e ao desenvolvimento docente, mostra-se como transversal às necessidades de formação, ora expressando-se em um quadro favorável à aprendizagem e à mudança, enquanto desejos, ora em um quadro relativamente denso e complexo de necessidades como imposições, requisições, dificuldades, que nem sempre são conscientes.

Emerge, desse quadro de implicação entre campos e deles com as necessidades formativas, a **reflexão** que perpassa, ideal e teoricamente, os processos implicados na relação esquematizada, porém em dimensões diferenciadas em função da própria configuração de necessidades que se instaura da relação de imbricação entre os referidos campos. Disso decorre afirmar que o maior desafio inerente às necessidades de formação configura-se no movimento processual, dialético e reflexivo do sujeito com suas necessidades. Como capacidade, estratégia, objeto ou premissa, a reflexão se revela como elemento chave na constituição do campo teórico e elemento transversal, implicado nos campos compósitos das necessidades formativas. Sendo assim, as práticas de análise de necessidades tendenciam maiores e melhores resultados quanto mais próximas estiverem da reflexão **sobre** as necessidades, realizando-a em conjunto com os professores.

# *Metodologia da Pesquisa*

Essa seção tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada na pesquisa, mostrando os caminhos percorridos para assumi-la e concretizá-la. Como um processo, essa trajetória já se mostra na própria estrutura do presente trabalho de tese, principalmente, no que diz respeito à parte empírica do estudo. Isso porque, como já destaquei minhas preocupações relativas às necessidades formativas e à análise de necessidades de formação não são novas. No entanto, a experiência divulgada em outros estudos e práticas nessa área e a realização do Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa – que me permitiram conhecer realidades de práticas de análise de necessidades também junto a Centros de Formação – fizeram-me questionar minha posição de defesa sobre a validade das práticas de análise de necessidades, da maneira como elas se realizam freqüentemente sob formas estanques de coleta de dados. Esse questionamento trouxe a esse trabalho, de diversas formas, muitos desafios, dúvidas, mudanças, transformações, re-arranjos, questionamentos, análises, ampliação de olhar, redução de algumas expectativas, embates e diálogos teóricos entre outras (in)certezas e sentimentos que reforçam a necessidade e a importância da descrição metodológica.

Assim, perceber necessidades de formação em contexto de atuação profissional docente, para entender suas origens e vislumbrar processos formativos baseados na análise de necessidades em situação profissional de trabalho na escola, tornou-se, metodologicamente, para mim uma vivência processual que me leva a defender a tese a respeito da existência de um movimento de mutabilidade das necessidades formativas. A dinamicidade da escola e das atividades que nela ocorrem, bem como o curso das práticas profissionais, dos comportamentos e das concepções docentes que se verificam no dia-a-dia da escola e da sala de aula, colocaram desafios consideráveis para a minha percepção da dinâmica das necessidades e da interferência delas nas necessidades formativas.



### 3.1 Problema(s) da Pesquisa

Como já me referi em páginas anteriores, o contexto da formação continuada de professores no Brasil é bastante diverso e deficitário, tendo em vista, por um lado, uma pluralidade e uma amplitude de concepções e objetivos que são apresentados às esferas oficiais que, contraditoriamente, distanciam-se das unidades escolares. Por outro lado, as carências e a distância para alterar as práticas docentes inviabilizam mudanças efetivas que contribuam para melhorar a qualidade do serviço prestado pela escola.

Junto a essa problemática que enseja, minimamente, críticas quanto ao papel exercido pela formação continuada na profissionalidade docente, vê-se reafirmar, cada vez com mais intensidade, o discurso sobre o enorme abismo entre a execução de ações formativas e as aspirações e anseios de necessidades percebidas pelos diferentes atores do processo educativo. Tamanho disparate valida a crença sobre a distância existente entre “o que se pensa” e “o que se faz” no âmbito da formação, e a dicotomia entre “os que organizam e a planejam” *versus* “os que dela participam e a executam”, fortalecendo o cenário de descrença acerca de investimentos na formação continuada, bem como o da existência de um discurso superficial e vazio sobre a necessidade de processos de formação atrelados ao desenvolvimento profissional de professores. Nesse sentido, vê-se um trilhar enviesado da formação, desvinculada da carreira e dos processos de desenvolvimento docente cuja contribuição factual para a melhoria do setor educacional e do atendimento das demandas pontuadas pelos docentes tem alcançado poucos resultados. Esta discrepância entre a teoria e a prática no nível do discurso da formação continuada incitou-me a refletir sobre essas questões na perspectiva de, não reafirmar o discurso existente, mas, compreendê-lo a partir das dúvidas que ele comporta.

O fato de haver consensos quanto à ínfima validade ou a pouca contribuição das ações de formação continuada sobre as práticas pedagógicas dos professores bem como sobre a restrita contribuição dos cursos para se pensar e resolver problemas vivenciados nas escolas pelos docentes, de certo modo, legitima o discurso já histórico na Educação referente à distância entre o que se idealiza e, à ação dos práticos. Para além desse impasse, e considerando que a formação continuada é um campo recente no Brasil (ANDRÉ *et al*, 1999), retomar minimamente seu *design* parece-me favorecer a elucidação do problema e da hipótese da tese.

Praticamente, pode-se entender que a formação continuada compõe-se basicamente de três dimensões: 1) política e social, 2) teórica e 3) profissional. A dimensão política e social

pode ser vislumbrada pelos aspectos normativos legais e institucionais em que está inserida a perspectiva do sistema no nível da organização e da estrutura, das políticas e das propostas na área, assim, como também nessa dimensão há o reconhecimento da dificuldade da formação continuada ser exequível nas amplas perspectivas e objetivos em que ela se coloca no sentido de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e de competências profissionais, aperfeiçoar práticas, proporcionar conhecimento e aprofundamento de conhecimentos (BRASIL, 1996; 1999; 2005; 2006). Na dimensão teórica, instância de estudos científicos e na dimensão profissional, lugar das ações e discursos dos professores e dos formadores e, também, da formação prática, executam-se as propostas e se faz valer a formação realizada. Trata-se do âmbito da prática profissional e pedagógica dos professores, do componente humano dos sujeitos, que, por sua vez, compõe-se de especificidades culturais e formativas, de expectativas e desejos, de experiências e histórias profissionais e pessoais, de práticas e modos de fazer e ser entre outros elementos, que praticamente se efetivam e se sobressaem na validação das formações em situação de trabalho docente.

A questão que se coloca nesse emaranhado relacional é a densidade complexa e compósita<sup>40</sup> da referida estrutura teórico-prática na formação continuada, estrutura que me fez buscar compreender suas dimensões e níveis, especialmente no que se referem à dimensão prática, especificamente voltada para a compreensão das necessidades docentes tais quais se manifestam e são entendidas pelos professores em contexto de atuação profissional, já que reside na dimensão humana e pedagógica a possibilidade de efetivação de mudanças e melhorias cujas ações de formação tendem ou buscam atingir. Isso porque, em tese, as necessidades dos sujeitos deveriam ser incorporadas pelas ações de formação continuada e subsidiar o diagnóstico inicial das propostas formativas seu ajuste entre as necessidades dos sujeitos – dos professores, nesse caso – e do sistema – das unidades escolares a que os professores se vinculam, das propostas pedagógicas que os orientam, das políticas oficiais do Ministério da Educação e das instâncias institucionais hierárquicas do sistema educativo. Assim, a aproximação, especificamente voltada para a compreensão interna das necessidades, para a natureza das necessidades e para as relações que se estabelecem entre as necessidades, levou-me a buscar a compreensão acerca da validação da “análise de necessidades” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006; BARBIER e LESNE, 1986) em

---

<sup>40</sup> Termo tal qual entendido por Roldão (2006), que diferencia “compósita” de “composta”. A primeira é entendida como aquela que se vale de lógicas conceitualmente incorporadas e não simplesmente integradas – como se entende a partir da segunda palavra, composta. Compósita, portanto, traz inerente à sua natureza, a idéia de transformação.

contexto de atuação profissional docente, entendida como elemento fortalecedor de processos de formação continuada ajustado (**ajustado** se refere à **elemento**) às demandas dos sujeitos que experienciam os problemas e as dificuldades da profissão. Busco, contudo, elucidar o lugar da análise de necessidades de formação para a articulação entre necessidades e atores em contexto escolar bem como busco compreender a forma mais apropriada de aproximação das necessidades de formação continuada dos professores.

Compreendendo as possibilidades de realizar processos de análise de necessidades<sup>41</sup> e tendo em vista que o intuito dessa pesquisa transcende a identificação e mensuração de necessidades docentes, vale destacar o interesse em saber “como” as necessidades se originam, “como” os professores buscam respostas (ou não) às suas necessidades, “como” são percebidas como tais pelos professores e “como” podem ser objetivadas, visando oferecer perspectivas para o planejamento de ações formativas ajustadas às necessidades docentes.

Nesse sentido, esse estudo focaliza a natureza das necessidades formativas dos professores e as peculiaridades que essas necessidades comportam no local de atuação profissional docente. A pesquisa está orientada para responder, especificamente, as seguintes questões problematizadoras:

- Quais necessidades os professores apresentam em situação de trabalho?
- Quais necessidades formativas os professores percebem acerca do trabalho que realizam? E quais são por eles silenciadas?
- Como as necessidades são manifestadas pelos professores em contexto de trabalho? Como essas necessidades aparecem nas práticas profissionais dos professores? Como os professores lidam com suas necessidades? Como essas necessidades se relacionam, ou não, entre si e com o meio escolar?
- Quais necessidades docentes são potenciais para servirem de base a estratégias de formação continuada de professores?

Posta a problematização de estudo, estabeleci como hipótese de pesquisa que a análise de necessidades é válida para a articulação entre interesses de atendimento de demandas e necessidades, sendo a forma mais eficaz de compreensão de necessidades a articulação e a triangulação entre estratégias metodológicas, tal como foi proposta por Rodrigues (2006), que possibilitem averiguar de ângulos e perspectivas diversas as necessidades dos professores e a partir desse cenário e nele próprio, perceber como as necessidades formativas emanam e têm implicações sobre as práticas profissionais.

---

<sup>41</sup> Tal questão está exposta na seção anterior denominada “Necessidades e análise de necessidades de formação”.

No entanto, para que a análise de necessidades ultrapasse o nível de diagnóstico ou levantamento e ocupe um espaço privilegiado na formação de professores, ela não pode ser vista isoladamente nem tampouco como uma via de mão única em direção à exposição da necessidade detectada. Essa premissa possibilita afirmar que a análise de necessidades pode ser admitida como um processo que atua sob um movimento orientado na direção da globalidade das necessidades para a dimensão dos sujeitos (que as percebem e sentem), mas que tende ao retorno no sentido inversamente oposto em direção ao sujeito que expressa as necessidades e ao sistema que as identifica e as comporta, posto que imbricadas e relacionais, as necessidades não podem ser entendidas separadamente. Sendo assim, é desejável compreender que necessidades se sobressaem e carecem de serem explicitadas para se pensar as possibilidades da formação continuada em responder a elas, muito embora se considerem as limitações circunstanciais de recorte de uma situação empírica estudada.

### **3.2 Objetivos da Pesquisa**

A pesquisa tem como objetivo geral verificar a importância da análise de necessidades para a formação continuada, buscando compreender como se manifestam e se revelam as necessidades no contexto da atuação profissional do professor, de modo a:

- \* identificar representações de necessidades dos/pelos professores em contexto de trabalho;
- \* compreender os elementos circundantes e interferentes na manifestação de necessidades docentes e de necessidades de formação continuada, e o modo como os professores lidam com suas necessidades na escola. Partimos do pressuposto que sendo a docência compósita, as necessidades tendem também a sê-lo.
- \* sugerir indicações à estruturação de propostas de formação continuada para professores baseadas na análise de necessidades;
- \* oferecer elementos de prosseguimento de pesquisas sobre essa temática.

### **3.3 Questões metodológicas iniciais e razões para a metodologia utilizada**

O primeiro desafio desse estudo direcionou-me a pensar sob a escolha do método a ser utilizado na pesquisa. Algumas inquietações intrigavam-me acerca dessa definição. Que

método melhor atenderia minhas expectativas de conhecimento das necessidades formativas de professores em contexto de trabalho? Quais estratégias metodológicas apresentariam-se potenciais para coletar necessidades de professores? Essas questões iniciais foram influenciadas pela diversidade metodológica existente nos estudos em Educação e também nos estudos sobre análises de necessidades bem como pela natureza multidimensional que as necessidades comportam.

O objeto de estudo sendo as necessidades de formação dos professores em contexto de trabalho, que, por natureza e definição, constitui um objeto complexo e de difícil mensuração pelas suas características inerentes de mutabilidade e pluralidade, a contribuição metodológica mais significativa que o presente estudo poderia oferecer para a compreensão das necessidades formativas seria a tentativa de aproximar-se do objeto, da forma mais qualitativa possível, pois como se percebe na revisão da literatura nesse domínio (RODRIGUES, 2006; RODRIGUES e ESTEVES, 1993; ESTRELA *et al.*, 1998; ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999), poucas são as investigações que se prestam a perceber as necessidades dos professores na escola durante um tempo prolongado de vivência conjunta.

A questão que se coloca nesse emaranhado relacional é a densidade complexa e compósita da referida estrutura nos âmbitos teórico e prático no seio da formação continuada, estrutura que me fez buscar compreender as necessidades nas suas dimensões e níveis, especialmente, a dimensão prática, como alicerce de compreensão das necessidades docentes tal como se manifestam e são entendidas pelos professores em contexto de atuação profissional. Isso porque reside na dimensão humana e pedagógica a possibilidade de efetivação de mudanças e melhorias, que as ações de formação tendem ou buscam atingir. Em tese, as necessidades dos sujeitos deveriam ser incorporadas pelas ações de formação continuada ou subsidiadas ao nível do diagnóstico e do ajuste entre as necessidades dos sujeitos (dos professores, nesse caso) e do sistema, das unidades escolares que se vinculam, das propostas pedagógicas, das políticas oficiais do Ministério da Educação e das instâncias institucionais hierárquicas do sistema educativo. Assim, o método e as estratégias metodológicas mais apropriadas seriam, a meu ver, os que permitissem maior aproximação com as necessidades de formação dos professores, de modo a possibilitar olhar as necessidades e entendê-las para além de uma mensuração quantitativa e/ou estática, como nos casos em que a coleta de dados se faz de modo pontual, recortada a partir de uma faceta da realidade, sendo interpretada sob um viés teórico tematizado fechado e pré-definido. Interessa-me, portanto, compreender como as necessidades se fazem dinâmicas, como se originam, como se modificam, como são percebidas ou não pelos professores, como

desaparecem ou se camuflam. Essa forma de compreensão me levou necessariamente a excluir, desde o princípio, as concepções positivistas de pesquisa, baseadas no realismo absoluto e na realidade imutável.

Os diversos autores que tratam da discussão acerca dos métodos (ARNAL, RINCÓN e LATORE, 1992; BOGDAN e BIKLEN, 1994) e das pesquisas empíricas validam a abordagem que utilizei, voltada para o conhecimento do objeto, para a aproximação do fenômeno e/ou da realidade investigada e para incursões no cotidiano. Nesse cenário em que as concepções pós-positivistas e construtivistas apresentam-se, vislumbrava-se a possibilidade de efetivar pesquisas da natureza da pesquisa-ação, pesquisa participante ou pesquisa etnográfica, considerando que a natureza do fenômeno que se pretendia compreender assentava-se nas concepções de que uma realidade não pode ser plenamente apreendida, mas aproximada, e essa realidade apresenta-se tão variável quanto as múltiplas construções mentais dos sujeitos e de suas necessidades.

Primeiramente a pesquisa-ação pareceu-me ser o meio pelo qual seguiria esse estudo, já que o projeto dessa tese desenvolveu-se simultaneamente a um projeto do grupo<sup>42</sup> do qual fui integrante, cujas ações orientavam-se segundo os princípios da pesquisa-ação colaborativa (BARBIER, 2002; THIOLENT, 1996; PIMENTA, 2005; MARIN, 1998; MARIN, GIOVANNI e GUARNIERI, 2009). Vale dizer que as bases dessa pesquisa assentam-se em um modelo que tem os pesquisados como partícipes dos direcionamentos e do curso das ações da pesquisa. Esse projeto, de base fundamentalmente empírica, buscou a identificação das necessidades docentes de uma escola pública do município de Araraquara-SP, Brasil, por meio de diversas estratégias metodológicas. Atuei como protagonista direta no planejamento da escola e das ações formativas (na universidade), na formação, na análise durante o ano de 2009. Porém, minha participação junto ao projeto, no início do ano letivo de 2009, deu-se em momentos pontuais: no planejamento na escola, no planejamento das ações formativas (na universidade) e em reuniões de HTPCs com os professores. Essa participação, desde o princípio, mostrava-se insuficiente para mim, a fim de reconhecer empiricamente tanto as necessidades dos professores em sentido *stricto* quanto as da minha pesquisa individual. Naquele momento em que o enfoque do projeto centrava-se na compreensão das necessidades

---

<sup>42</sup> Refiro-me ao projeto de pesquisa-ação colaborativa em uma escola pública do município de Araraquara do Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo – GEPFEC, no ano de 2009. Compõe o projeto outro: o de iniciação científica vinculado ao Núcleo de Ensino da UNESP, Campus de Araraquara, que deu base para o Projeto de Iniciação à Docência da unidade vinculada ao MEC, que integram as propostas em andamento pelo GEPFEC nas escolas.

coletivas e na representação dessas necessidades no contexto de formação na escola, as dúvidas assaltavam-me quanto ao prosseguimento da minha participação no projeto, que se orientava pelos princípios gerais da pesquisa-ação: saber “ver”, “ouvir”, “agir” e “interpretar” no campo no que diz respeito aos acontecimentos e incidentes cotidianos inerentes às ações formativas no interior da escola. Evidenciava-se cada vez mais o caráter de assessoria pedagógica, que, por vezes, distanciava-me da compreensão das necessidades de formação dos docentes, pois os horários destinados à formação, em HTPC, apresentavam-se insuficientes para uma discussão e aprofundamento das questões postas como problemáticas pelo grupo de professores que constituíam sujeitos da pesquisa em função do número cada vez mais crescente de demandas práticas que surgiam<sup>43</sup> e careciam de resolução e apoio por parte dos pesquisadores envolvidos.

Outro agravante que me fez repensar o método foi a própria vida escolar, aqui entendida como o cotidiano da escola, que apresentava um cenário que impossibilitava seguir um quesito essencial da pesquisa-ação: a regularidade das ações formativas (BARBIER, 2002), posto que eram muitas as requisições e solicitações de trabalho extra-sala de aula aos professores<sup>44</sup> que passaram a ser executadas nos HTPCs, inclusive no único dia que foi cedido semanalmente para realizar os encontros de formação com eles, tornando as ações do projeto secundárias diante do trabalho da escola e do professor. Com isso, elas ficavam suspensas sempre que novas demandas eram postas à escola e aos seus profissionais. Apesar da intencionalidade do projeto mostrar-se bastante fértil na percepção dos sujeitos envolvidos na escola – professores e equipe diretiva –, ele não atendia verdadeiramente as perspectivas de desenvolvimento profissional da carreira docente no interior do sistema educacional local. Em termos práticos, as intencionalidades do projeto mostravam-se secundárias diante das exigências e cobranças do fazer pedagógico na escola e no sistema municipal<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> A esse propósito, cito, por exemplo, as demandas relativas à permanência do grupo na escola na maior parte do tempo possível, para poder acompanhar o curso das ações, das problemáticas e dos dilemas presentes em pesquisas do tipo colaborativa, como já foi destacada por outros pesquisadores (GIOVANNI, 2009a), além de problemas e situações simultâneas diversas que faziam surgir dissensos a respeito das prioridades e de estabelecimento de diferentes focos formativos.

<sup>44</sup> No mês de abril, os docentes ocuparam-se da análise de material de orientação curricular oficial (Dados de Notas de Campo). No mês de maio de 2009, foi requisitada aos docentes a realização de análise e escolha de livro didático para o ano seguinte e procederam-se às reuniões de Conselho. Entre maio e junho, foi solicitado que os professores discutissem eixos do Fórum de Educação e enviassem posicionamentos à Secretaria Municipal (Dados de Encontros de Formação de 28 de maio de 2009 – DVD, vídeo3)

<sup>45</sup> Entretanto, vale a ressalva de que o projeto de pesquisa e o relatório-síntese da 1ª etapa das ações foram encaminhados à Secretaria Municipal de Educação como solicitação da gestão local e como forma de prestação de informações sobre as ações formativas na escola, passado um semestre de seu desenvolvimento.

Tais limitações à minha vivência na escola onde passei a ser parte integrante da vida e da dinâmica do cotidiano da escola, pois estava em campo desde o início da manhã, entre 7h00 e 8h00, até o final do expediente da escola, às 18h00, pelo menos 3 dias na semana durante o período de abril a dezembro do ano de 2009, levaram-me a um redimensionamento metodológico, decorrente das alterações colocadas pelo campo empírico e pelas necessidades do grupo de pesquisa quanto as possibilidades relativas à participação dos pesquisadores. Assim, as ações de pesquisa que desenvolvi individualmente ou com o grupo de pesquisadores, no primeiro semestre, focalizaram:

- a coleta de materiais na escola e na universidade para atender, principalmente, as demandas relativas ao planejamento, a execução e o registro dos encontros formativos e das observações na escola;
- a participação em momentos e reuniões de HTPCs;
- a permanência na sala dos professores;
- a observações dos espaços no entorno da escola;
- as reuniões com gestores da escola na universidade;
- o atendimento das demandas da tese que exigiam leituras e consultas bibliográficas;
- a análise simultânea sobre a ação, fato que levava a reflexão sobre os dados da realidade investigada;
- os debates e reuniões junto ao grupo de pesquisa;
- os ensaios de escrita; reformulações que resultavam da atuação na escola junto aos próprios docentes.

Já no segundo semestre de 2009, as ações centraram-se no acompanhamento de professores e alunos em sala de aula e no planejamento intensificado das ações de formação sob a pressão da sua realização em função do tempo, das demandas relativas aos dias letivos da escola e da intensificação das atividades docentes, as quais reduziam o tempo disponível para os encontros formativos.

A certeza quanto à necessidade de permanência na escola com a assunção de uma postura observacional e participante, a fim de entender melhor a vida da escola, encaminhava-me fortemente à realização de uma pesquisa de cunho etnográfico. Afigurou-se, portanto, uma situação complexa para as delimitações metodológicas em meu estudo, já que esse tipo de pesquisa, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades do pesquisador, principalmente, quanto ao uso de estratégias e recursos metodológicos, requer também maior dedicação e permanência em campo (BOGDAN e BIBKLEN, 1994; ERNY, 1982; ROCKWELL, 2009). No entanto, parecia-me a forma mais apropriada de aproximação e compreensão das



necessidades de que falavam, viviam, percebiam, sentiam, buscavam, aspiravam e que levavam, ao mesmo tempo, ao silenciamento dos professores em momentos-chave de atuação profissional e formativo na escola.

Em pesquisas anteriores (GALINDO e INFORSATO, 2006; 2008; 2009; GALINDO, 2007; INFORSATO, 2005, 2006, 2007; INFORSATO, ROMANATTO e GALINDO, 2007; GALINDO, INFORSATO e ROMANATTO, 2007) que desenvolvi em colaboração com técnicas convencionais - uso de questionário, entrevistas, observação dirigida -, obtive um elenco de questões e problemas oriundos de levantamentos, cruzamentos de dados, enfim, de resultados obtidos, que me sugeriram mudanças nas formas de aproximação do sujeito da realidade investigada, favorecendo a ampliação do *corpus* sobre as necessidades formativas de docentes (como expus na seção anterior) e o aprofundamento de questões que perpassam a forma como as necessidades se apresentam aprioristicamente. Essas pesquisas revelaram necessidades de formação estáticas, tematizadas pelos professores, condicionadas aos fenômenos de moda e aos problemas que lhes eram particulares ou às vezes coletivos, porém genéricos à interpretação, como o tema da “inclusão” de alunos com necessidades especiais e com “dificuldades de aprendizagem” (GALINDO, 2007). Esses grandes temas, entretanto, não expressavam “como” esses professores percebiam as necessidades formativas; “como” lidavam com elas; que relevância e sentido tomavam essas necessidades no contexto de sua atuação pedagógica em sala de aula; “como diferiam” essas necessidades para cada professor e “que sentido” ou como cada professor expressava ou assumia suas necessidades diante do grupo de professores investigados. Eu via-me diante dos dados obtidos com um estranhamento em relação às questões que eles colocavam e às possibilidades de análise que deixavam em aberto. Isso me impulsionou a caminhar na direção de novas descobertas acerca das necessidades por meio de um aprofundamento, em um contexto específico, diferente da forma como vinha conduzindo os estudos anteriores. Por outro lado, e, ao mesmo tempo, questionava-me acerca dos riscos que o horizonte desse novo trajeto colocava: aceitação, validação e reconhecimento da comunidade científica que tem a objetividade como espinha dorsal das práticas de análise de necessidades. O tempo para realização do estudo, tendo em vista o tempo oficial de realização da tese, parecia escasso, a nova alteração metodológica no projeto de tese e a (des)vinculação da proposta de formação, articulada ao projeto de grupo do qual fazia parte, iniciada com os professores na escola onde a pesquisa se deu, não deixava de

ser um desafio. Tudo isso limitava à “escolha”<sup>46</sup> e colocava-me em um impasse entre os riscos e a tentativa de satisfazer minha curiosidade e intuição quanto às “novas” possibilidades.

### 3.4 Decisão metodológica final

A escolha metodológica para a realização da pesquisa assentou-se na não-subordinação a um corpo teórico fechado e pré-estabelecido *a priori*, mas, ao contrário, na tentativa de adequar, reformular e (re)criar a relação teoria e prática sob um movimento em que a prática apresenta-se como determinante do olhar interpretativo e desvelador do seu contexto.

A própria inserção no campo empírico, na dinâmica do cotidiano da escola como forma de apreender as suas necessidades, fazia surgir uma inquietação acerca desse mesmo cotidiano e de suas demandas tanto quanto à forma de apreendê-lo, fato que me conduzia à realização de práticas eminentemente naturalistas, marcadas pela minha própria subjetividade, como também à atenção que deveria ser dada aos sujeitos que constituíam o meu foco de observação: os professores com suas ações; falas; comportamentos; hábitos; reclamações; conversas; modos de ser e estar na profissão docente.

A forma como me envolvi com a pesquisa na escola e com a dinâmica da escola e de seus profissionais, conjugada à constante reflexão sobre o processo da pesquisa que estava sendo desenvolvida, com a inserção na escola e na vida profissional dos professores, com a possibilidade de alteração da realidade, obrigavam-me a mudar, reiterava o reconhecimento de que a pesquisa na escola, em sua vertente colaborativa (GIOVANNI, 2009a,b) e/ou participante (VASCONCELOS, 2006), tinha significado real para os professores. Havia, assim, o reconhecimento de “momentos de reflexão, de orientação e organização das práticas e do pensamento” (gestora da escola – reunião na universidade, Notas de Campo, março de 2009).

Muito embora as avaliações iniciais fossem positivas, configurando-se em uma dupla “relação de ensino e de aprendizagem para todos os envolvidos” (GIOVANNI, 2009a, p.29), o delineamento dos objetivos a traçar e a perseguir, relativos à pesquisa colaborativa e a do

---

<sup>46</sup> Considero que a “escolha” aqui assume o sentido de indução, tendo em vista que a natureza das perguntas não permite realizar, de fato, uma escolha, mas uma tentativa de escolha, na indução que a inserção em campo e a problemática colocava para a subjetividade que caracteriza o trabalho naturalista (BODGAN e BIKLEN, 1994).

tipo etnográfica, mostrava-se decisiva para a estruturação e para o prosseguimento da pesquisa. Entre agir local e especificamente, visando à resolução de um problema consensual para o grupo de docentes com que atuei para, com isso, fazer um recorte pontual acerca das necessidades formativas expressas em situações coletivas, em reuniões de HTPCs, com todas as mazelas que a sua organização tinha, colocando desafios à percepção de consensos, fiz a opção pelo modo ampliado de percepção de necessidades e, a partir dele, estabeleci a preocupação de observar intensamente os fenômenos, uma vez que tive a oportunidade de apreender as necessidades em formação naquela situação de trabalho e, ao mesmo tempo, de perceber as necessidades em situações de trabalho para além do HTPC. Essa necessidade de maior aproximação com o campo e com os sujeitos da pesquisa deu-se tanto pela necessidade de compreender apontamentos verbalizados e expressos pelos professores sobre suas necessidades - demandas, problemas, impasses, desejos - como também pela possibilidade de ampliar a compreensão da dinâmica do trabalho e da escola, do ambiente natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994), considerando-o como um elemento eminentemente complexo, onde ocorrem interferências nas manifestações expressas.

Nesse contexto de intencionalidades e encaminhamentos, “optei” pela **pesquisa com características da etnografia**, que pode ser compreendida pela sua aproximação com os princípios básicos de uma investigação qualitativa que, segundo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p.47-51), tem como fonte direta dos dados o **ambiente natural**, constituindo o investigador, o principal instrumento, já que a pesquisa requer dedicação dispendiosa de tempo e recursos capazes de fornecer materiais e informações capazes de permitir riqueza na descrição dos dados recolhidos, seja por entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, ou outros documentos, que permitam, sobretudo, contribuir para a compreensão do processo, permitindo ao pesquisador uma **análise indutiva** dos dados para se alcançar um **significado**.

Considerando suas propriedades específicas, como foram destacadas por Vasconcelos (2006, 87), apoiadas em Atkinson e Hammersley, a pesquisa com características etnográficas assume as seguintes características:

- Forte ênfase na exploração e na natureza de certos fenômenos sociais mais do que na formulação de hipóteses e na testagem dos mesmos;
- Tendência para trabalhar prioritariamente com dados não ‘estruturados’, quer dizer, dados que não foram codificados no momento da respectiva coleta a partir de um grupo fechado de categorias de análise;
- Investigação de um grupo menor de casos ou talvez mesmo de um só caso em detalhe;

- Análise de dados que envolvem a interpretação explícita de significados e funções das ações humanas, cujo produto toma, principalmente, a forma de descrições verbais e explicações, sendo que a quantificação e a análise estatística desempenham papel subordinado.

A pesquisa com características da etnografia, portanto, assumida como método com contato frontal direto e prolongado com os sujeitos (TAFT, 1987) participantes do estudo, sob um 'estar com' (VASCONCELOS, 2006, p.88), privilegiando as pessoas, suas vozes, suas percepções de ver e estar nesse mesmo contexto, caracteriza a opção realizada na presente pesquisa.

Nesse sentido, reafirma-se a importância do papel do investigador como aquele que

(...) deve, conseqüentemente, colocar-se em uma situação e em uma disposição que o permita observar as condutas do contexto de seus cenários e tratar, por todos os meios possíveis, de obter as estruturas de significado que informam e testificam os comportamentos dos sujeitos observados<sup>47</sup>. (GOETZ e LECOMPTE, 1988, p.15) [tradução minha]

Goetz e LeCompte (1988) salientam, ainda, a necessidade da investigação do tipo etnográfica para buscar entender as subculturas - ou microculturas, da perspectiva de Taft (1987) - do grupo dos sujeitos que a pesquisa se presta a analisar ou descrever, posto que essa compreensão é fulcral para entender a dinâmica que os sujeitos estabelecem entre si e na realização de suas funções.

A inserção do método etnográfico nas Ciências Humanas permitiu-me vislumbrar que a objetividade, a regularidade e a mensuração não comportam a compreensão de amplos problemas, fenômenos e problemáticas que se anunciam e se renovam nesse domínio. Dessa perspectiva, a Etnografia foi anunciada como necessidade de revitalização do campo teórico que obteve forte influência da Antropologia Cultural, da Psicologia e da Sociologia interacionista e estruturalista. Tal diversidade contribuiu para a criação de um modo singular de entender e fazer etnografia na América Latina, que têm como expoentes Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta no México. Os seus estudos centralizam-se na compreensão do contexto escolar e na relação que ele assume com a história da pesquisa assumida pelas autoras. Vale a ressalva para a particularidade referente à defesa da busca por teoria(s) que responda(m) à

---

<sup>47</sup> (...) El investigador debe, consecuentemente, ponerse en una situación y una disposición que le permitan observar las conductas dentro del contexto de su escenarios y tratar, por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados.

compreensão do cotidiano e da realidade multiforme para analisar o objeto em foco. Ou seja, a preocupação central é o objeto nas suas múltiplas dimensões e níveis. Embora a compreensão do objeto seja particular, não requer isolamento entre campos do saber, já que, na sua pluralidade, vê-se a expressão, de fato, da realidade. Portanto, a abrangência de possibilidades em termos aproximativos - metodológico e teórico - da perspectiva etnográfica assumiu relevância e teve compatibilidade com as aspirações dessa pesquisa, principalmente pelo fato de haver correspondência com as necessidades de formação, tal qual a entendo: multilaterais; dinâmicas; mutáveis; condicionadas; flexionadas; dependentes; relacionais; complexas; características que aumentam a tensão entre a formação continuada de professores e os processos de identificação e análise de necessidades.

Entretanto, ainda, a despeito da contribuição da Etnografia, Bueno (2007a, p. 80) destaca que

(...) os conhecimentos que a etnografia produz podem ser relevantes para se pensar a transformação da escola, mas a mudança mais importante que a etnografia pode provocar é aquela que se opera em quem a pratica, em nossas concepções sobre a realidade.

A congruência de percepções do objeto e da metodologia, a meu ver, traz um contributo para a análise de necessidades de formação de professores, na medida em que alarga o horizonte de compreensão para além das questões eminentemente formativas, no sentido “escolar” da concepção geral, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, choca-se por ser terreno arenoso e movediço, atrelado a toda dificuldade que a imersão nesse contexto pode derivar.

### **3.5 Natureza do objeto de pesquisa e escolha das estratégias metodológicas: os recursos e as técnicas utilizadas**

Ciente da impossibilidade de neutralidade da Ciência e da posição que assume cada pesquisador, entendo que, para uma compreensão mais próxima do real, faz-se necessário entender que as necessidades não são objetos isolados e desconectados dos sujeitos e dos contextos em que elas ocorrem, desenvolvem-se, emergem e se manifestam, assumindo, nesse

sentido, uma função dialética entre o sujeito que as percebe, que as possui e o meio em que vive e atua.

A natureza qualitativa, naturalista da pesquisa, baseada essencialmente na percepção do “como” ocorrem, manifestam-se, (des)aparecem e (trans)formam as necessidades, distanciou-me, sobremaneira, de concepções positivistas de conhecimento científico na Educação, que privilegiam métodos específicos de medidas no levantamento e mensuração dos dados, para uma aproximação inerente ao trabalho docente, à observação das práticas pedagógicas e das dificuldades que os professores percebem, com vista à busca de compreensão dos fenômenos subjetivos da prática docente, vislumbrando, por isso, limites e possibilidades da formação continuada articulada às necessidades dos professores. Trata-se, portanto, de uma aproximação da complexidade da dinâmica das dificuldades e dos anseios dos professores, de suas necessidades de formação.

Postas tais aspirações e convicções, deve ser dito que elas circunscrevem, ao mesmo tempo em que ampliam, as possibilidades de escolha das estratégias metodológicas da pesquisa. O recorte, entretanto, assumindo importância capital no desenvolvimento de qualquer pesquisa, delinea de forma inevitável a identidade epistemológica que assumi em relação ao objeto: um olhar multifacetado para tentar apreender a existência de co-relações entre os dados - as diferentes necessidades - a partir de diferentes técnicas utilizadas, conforme serão apresentadas a seguir.

<b>Técnicas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Implicações e materiais (geridos e requeridos)</b>	<b>Tempo</b>
Observações na escola	Notas, caderno de campo, fotos.	Percepção acerca da rotina dos profissionais da escola no que tange à ocupação de suas funções; às (in)satisfações profissionais; à organização dos espaços da escola; à participação da comunidade no contexto escolar; a conversas informais com os profissionais que nela atuam e com os alunos.	Abril a dezembro de 2009
Observações no bairro	Notas, caderno de campo, fotos.	Percepção acerca da qualidade de vida dos moradores, visando, principalmente, conhecer as condições de vida dos alunos, no que tange às condições de moradia e de infra-estrutura do bairro. Criação de instrumento para a caracterização de imóveis e arruamento do bairro*. Impressões acerca da comunidade e da vida cotidiana dos moradores. Busca por dados oficiais e históricos referentes ao bairro. Visitas a arquivos e órgãos públicos e instituições	Mai a setembro de 2009

		privadas para coleta de documentos sobre os moradores. Requisição de visitas à Unidade de Saúde e à Unidade de Assistência Social local para coleta de dados e possíveis documentos.	
Observações em sala de aula	Notas, caderno de campo e fotos	Percepção acerca do trabalho do professor no que diz respeito ao ensino e às práticas pedagógicas; às relações com os alunos, ao planejamento das aulas e ao desempenho laboral em busca de otimização em correspondência aos dados referentes ao que dizem os professores. Buscou-se parceria junto às unidades públicas do bairro e à Faculdade de Farmácia e Odontologia da UNESP para a realização de serviços à comunidade e à escola. Houve registro do espaço e dos materiais disponíveis em salas de aula bem como realizou-se levantamento de materiais das salas.	Agosto a dezembro de 2009 com aproximadamente 291h, sendo 107 com P1; 151h com P2; 33h em outras salas do ciclo1)
Reuniões com a equipe gestora	Vídeos, notas e caderno de campo	Coleta do projeto político-pedagógico da escola, dos planos de ensino das professoras do ciclo 1, das avaliações bimestrais, dos dados sobre faltas, transferências e rendimentos dos alunos. Percepção acerca da representação de necessidades que os gestores possuem acerca dos professores, dos alunos e da comunidade local.	Janeiro a outubro de 2009: 10 reuniões, com aproximadamente 18h
Reuniões com os professores em HTPC	Vídeos, notas e caderno de campo	Percepção da dinâmica relacional entre os professores, das dificuldades que apresentam no trabalho e das expectativas que têm bem como das atividades que se prestam nesse tempo.	Março a abril: 9h (1h, ciclo 1; 3h, ciclo2; 5h, ciclo3). Agosto a dezembro: 46h/HTPC (ciclo1)
Encontros formativos com as professoras	Vídeos, notas e caderno de campo	Percepção acerca de indicadores de necessidades dos professores para e em formação. Realização de planejamento em reuniões de grupo e subgrupo na universidade e estabelecimento de parcerias com outras instituições como a Faculdade de Farmácia e Faculdade de Odontologia da UNESP, do Campus de Araraquara; seleção e confecção de materiais impressos ( <i>folders</i> informativos, referências teóricas e legais, material de comunicação impressa) e digitais (vídeos, músicas, arquivos e apresentações de <i>sites</i> ), bem como contou-se com a colaboração de outros profissionais para a execução das atividades.	Março a dezembro 2009: 5 encontros, de 5h, no ciclo 1 e 3 encontros, de 27h coletivo. Em fevereiro, 16h; em julho, 8h e em outubro, 3h)
Conversas informais	Notas e caderno de	Coleta de material pedagógico cedido pelas professoras como cd's de músicas; apostilas de	Maió a dezembro

com os profissionais da escola, moradores e alunos	campo	curiosos que realizaram; livros didáticos; atividades pedagógicas gerais; mapeamento de questões da vida pessoal do professor, principalmente, a partir das conversas presenciadas na sala dos professores tanto em momentos de intervalo quanto nos de HTPCs (realizados ou não).	de 2009
Entrevistas com as professoras	Roteiro dirigido de entrevista I (piloto) e II (definitivo)**	Estruturação do roteiro; validação por pares e reformulação; aplicação das entrevistas; análise de conteúdo das entrevistas; inferências sobre as necessidades conscientes e análises relacionais com os dados empíricos e teóricos sob cruzamento de informações.	Junho a agosto de 2009; Agosto de 2009 a janeiro de 2010, 30h33min; Março a maio de 2010; Abril a dezembro de 2010.

**Quadro 5.** Técnicas e recursos utilizados e implicados na realização da pesquisa. \*Apêndice A e B. \*\*Apêndice C. **Fonte:** Elaboração minha.

A utilização dos recursos e das técnicas deu-se de maneira cíclica, condicionada uns aos outros, ou seja, ora ao mesmo tempo, ora alternadamente. Comumente, a utilização de um recurso era dependente da continuidade ou dos resultados e apontamentos que outro recurso ou técnica trazia à tona. Dessas implicações decorreu uma “lentidão”, fruto dessa dependência e de sua ligação com as inconstâncias e mutabilidade do campo e dos sujeitos, gerando um “descanso” ou interrupção de alguns resultados e encaminhamentos, em função da coleta, de outros e da necessidade de permanência prolongada em campo. Essa permanência tornava ainda mais necessária a utilização de novas técnicas e recursos que permitissem melhor compreensão, bem como a busca continuada, no sentido *lato* da palavra, de respostas aos questionamentos que surgiam, decorriam e emergiam das técnicas e recursos aplicados.

O quadro anterior, ao apontar os conteúdos que cada instrumento metodológico requereu e permitiu obter como resposta e/ou criou em termos de novas fontes, mostra um campo bastante amplo de necessidades circunscritas e referentes à função docente em sua amplitude e à gestão escolar no que se refere à necessidade de conhecimento da clientela e da comunidade do bairro onde a escola está inserida. Os instrumentos possibilitaram inferências acerca do perfil dos professores atuantes na U.E. - entrevistas, notas e caderno de campo - e ainda permitiram vislumbrar o amplo leque possível, denso e mutável que a perspectiva etnográfica assume, especialmente, na análise de necessidades. Os instrumentos traçam, por fim, um panorama geral do contexto metodológico para o estudo das estratégias de identificação e análise de necessidades utilizadas na presente pesquisa. Inevitavelmente, vê-se uma complexa teia de indicadores de necessidades, de necessidades e de dinamicidade na pesquisa empírica, na análise de necessidades.



Vale ressaltar que, tal enfoque metodológico, exigiu a redefinição da dedução da hipótese da pesquisa. Ao invés de supor que “os programas de formação continuada tendem a obter êxito se realizados a partir de análise de necessidades criteriosas”, passei a sustentar a hipótese de que “a forma de se levantar e analisar necessidades na formação continuada oferece a possibilidade de conhecimento de determinadas necessidades, recortadas e “selecionadas” em função dos instrumentos aplicados. Assim, uma aproximação válida requer o entrelaçamento de dados, instrumentos e técnicas variados, tendo como foco de análise o perfil do professor: o seu tempo de experiência, suas motivações e conquistas formativas e ocupacionais, sua bagagem cultural e formativa e sua capacidade de se relacionar com as pessoas nas diferentes instâncias do trabalho, entre outros dados apreendidos do real. Portanto, uma análise a partir das necessidades conscientes e inconscientes, pessoais e profissionais, de modo a levantar parâmetros que possibilitem estreitar a distância entre o ideal requerido e o real presente, pode ser inferida pelos instrumentos de pesquisa utilizados.

Quanto às formas de obtenção de dados, merecem atenção especial os encontros formativos e as entrevistas no contexto da organização e análise dos dados, pois ambos tiveram papel decisivo na composição da apresentação da análise. Os encontros formativos, especialmente utilizados no contexto de pesquisa-ação do projeto de formação já referido, no qual atuei como formadora e observadora, definiram em grande parte a necessidade de utilização de diferentes técnicas na pesquisa. Isso porque as professoras, sujeitos da pesquisa, demonstravam pouca motivação no que tange à participação ativa nos encontros, fato que se relaciona tanto à própria (des)organização dos HTPCs pouco dirigidos, realizados em horário de transição de períodos que correspondiam ao almoço quanto à desvinculação das formações à regulação do sistema, já que não se traduziam em progressão na carreira nem tampouco em obrigatoriedade. Tais complicações deram-me a certeza de que se fazia necessário ir além do tempo de HTPC para me aproximar dos professores e, ainda, que as poucas inserções realizadas não dariam conta nem de atender às demandas anunciadas nem de aprofundar essas demandas e ir além delas<sup>48</sup>, o que determinava à realização de observações em sala de aula, buscando, por um lado, averiguar se as demandas solicitadas no coletivo se faziam presentes e como elas se afiguravam em situações particulares, e, por outro lado, buscando perceber outras necessidades e os lugares que elas ocupavam para as docentes. Nesse sentido, os dados dos encontros complementam e agregam valor às análises, porque desses encontros

---

<sup>48</sup> As discussões ocorridas na ocasião de reunião com o grupo de pesquisa, em 4 de Abril de 2009, foi definitiva para essa percepção – DVDs vídeos 1-4.

originaram os indicadores de necessidades que tentamos validar nas observações em sala de aula, na escola e no bairro.

Por outro lado, a entrevista foi considerada um recurso necessário para objetivar a percepção consciente das professoras bem como para se conseguir mapear, em certa medida, o contexto coletivo de trabalho das professoras, a partir da junção dos dados. Porém, era preciso delimitar os sujeitos a observar, já que não era possível e exequível acompanhar doze professoras atuantes no ciclo 1 do Ensino Fundamental da escola em suas salas de aula. Dessa forma, a impossibilidade de observação de todas as salas de aula com a concomitante suspensão das ações de formação junto ao grupo de professoras levou-me a um afastamento natural como pesquisadora do grupo, pois passei a frequentar duas salas de aula, especialmente as das professoras P1 e P2<sup>49</sup>. Essa necessária opção, orientada pelo desejo e necessidade de estar em sala, não resolvia minhas questões. Se, por um lado, a relativa perda de contato com o grupo, que também era enriquecedora, deixava-me inconformada, por outro lado, se participasse teria de enfrentar dois problemas cruciais: 1) planejar as formações, buscar materiais, preparar os encontros e reunir-me com os colaboradores<sup>50</sup> e 2) estabelecer a distinção de comportamentos do pesquisador em momentos de formação (ação) e em momentos de sala de aula (observação participante). Tais agravantes aumentaram a demanda dos professores desse nível de ensino, centrada na necessidade de colaboração<sup>51</sup> nas atividades em sala de aula e também, por vezes, no planejamento das aulas e das atividades de ensino. Minha colaboração foi dada, muitas vezes, no período em que estava em sala de aula. Portanto, a observação realizada, de caráter participante, deve ser entendida não como um planejamento prévio da pesquisa empírica, mas como decorrência da imersão no campo e da natureza da problemática que se anunciava na escola: em HTPC, nos encontros formativos, nas conversas informais e nas reuniões coletivas entre o grupo de pesquisadores entre si e com a diretora da escola.

Assim, questões “particulares” que se mostravam pertinentes conhecer e fazer aflorar junto ao grupo de professoras foram sendo agregadas ao roteiro de entrevista<sup>52</sup>. A composição

---

<sup>49</sup> Para fins de manutenção do anonimato das professoras da escola, optei por chamá-las de “P” seguido de enumeração que corresponde a sequência das salas e níveis de ensino em que atuam.

<sup>50</sup> Cada ação dessa natureza requeria entre 3h às 15h de planejamento.

<sup>51</sup> Colaboração, nesse contexto, assume o sentido prático, propriamente, da ação docente em sala de aula que requer auxílio e explicações na realização das tarefas e das atividades junto aos alunos, especialmente daqueles que apresentavam maiores dificuldades no desempenho delas bem como junto aos que se apresentavam desmotivados para as tarefas de sala de aula ou ainda daqueles que não compreendiam, por não dispor do domínio da leitura e escrita.

<sup>52</sup> Ver o apêndice C.

das questões de entrevista, portanto, não se fez de forma aleatória e prévia. Foi fruto das observações e das conversas informais que resultaram da minha presença em sala de aula, na sala dos professores, nas reuniões bem como da minha percepção a partir da experiência nesse domínio de investigação. Isso posto, justifica-se que é aparente a suposta centralidade da entrevista na organização dos dados, já que eles só foram coletados e organizados da forma como se fez, a partir do uso e do apoio de outras técnicas, que, ao meu ver, destacam seu valor e sua importância justamente nesse contexto complexo, cheio de emaranhados, relacionado e resultante da aproximação às necessidades de formação.

Vale ressaltar que na composição do roteiro de entrevista consideraram-se as orientações de Foddy (2002) no que se refere à objetividade e à clareza das perguntas, o que me conduziu, por exemplo, ao desdobramento do conceito de necessidades para que os inquiridos estivessem direcionados em relação ao seu significado em específico. Assim, foram questionados as “dificuldades”, “os desejos” ou “anseios” pessoais e profissionais bem como outras questões que considerei importantes conhecer para vislumbrar necessidades formativas de professores.

As perguntas que passaram a constituir o roteiro, inicialmente, centraram-se em questões específicas que oferecem elementos voltados objetivamente ao campo da formação continuada de professores. Entretanto, como já me referi anteriormente, a elaboração do referido roteiro formulado a partir da observação na escola favoreceu uma composição plural de perguntas voltadas a questões profissionais de atuação e de formação profissional, além de focalizar o perfil - idade, estado civil, número de filhos e dependentes - e formas de contato, de condições de trabalho, carreira, lazer e aspectos da vida pessoal. Esses dados emergiram do cotidiano da pesquisa, do estar junto na escola, como dados relevantes para serem apurados na complexa teia de relações de necessidades que se visualizavam, ainda que timidamente, na realidade observada.

Assim como Foddy (2002), essa estrutura fez-me perceber a existência de “perguntas perturbadoras” como o próprio uso da palavra **dificuldade** que constitui um dos sentidos assumido pelo termo **necessidades**, especialmente, quando se refere ao desempenho do/no trabalho docente. No entanto, por seu caráter imprescindível para a percepção dos limites da prática profissional da consciência e da reflexão, optei pela permanência da mesma, apesar das indicações demonstrarem uma forte tendência à negação como resposta inicial.

Seguindo as orientações de Foddy (2002), algumas questões foram complementadas com a finalidade de melhorar a compreensão acerca dos dados que se pretendia obter. Desse modo, questões como: “Poderia explicar, comentar um pouco mais sobre isso, sobre esse

aspecto?”, “Teria algo para complementar a sua resposta?”, fizeram parte dos momentos destinados às entrevistas.

No que diz respeito à forma de organização dos dados da entrevista, ressalta-se que a análise de conteúdo foi realizada segundo as orientações da perspectiva assumida por Bardin (2009), que aponta para a necessidade de dizer não à ‘ilusão da transparência’ dos dados e das evidências do saber subjetivo, a fim de tentar afastar-se dos perigos da interpretação espontânea e ingênua do real, atendendo à ‘superação da incerteza’ e ‘enriquecimento’ da pertinência da leitura, da descoberta ou da (não)confirmação. Desse modo, a superação das aparências encontra-se entre os pólos e a perspectiva desse domínio que se confronta e que se complementa: rigor e descoberta seguidos de ‘verificação prudente’ e/ou ‘interpretação brilhante’.

A autora ainda destaca que a técnica assume uma função heurística por excelência, enriquecendo e fortalecendo a tentativa exploratória: “É a análise de conteúdo para ver o que dá” (BARDIN, 2009, p.31). Outra função importante da técnica refere-se a sua capacidade de ‘administração da prova’ quando realizada sob métodos de análise sistemáticos que permitam a confirmação ou não das hipóteses. Podendo ser integradas ou complementares, tais funções demandam leituras sistemáticas, porém não-sistematizadas, das ‘análises’ realizadas, permitindo, sob esse ponto de vista, apreender a dificuldade de se iniciar a análise propriamente, já que “nunca se sabe exatamente onde vai dar” (idem, p.32) ou chegar com o conteúdo que se dispõe.

Bardin (2009, p.32-33) define a análise de conteúdo como sendo

um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e ao tipo de interpretação que se pretende como objetivo (...) é um conjunto de técnicas de análises das comunicações (...) não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será o único instrumento, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

O domínio da análise de conteúdo, portanto, é amplo: abarca desde as mensagens do código lingüístico oral ou escrito a ícones (imagens, filmes, grafismos, sinais e fotografias) em menor uso, ou ainda a outros códigos semióticos, não lingüísticos, mas portadores de significação, como músicas, objetos, comportamentos, sinais patológicos, entre outros, que podem, por sua vez, ser alvo de análise de ‘significado’ ou ‘conteúdo’ ou ainda de ‘significantes’.

A perspectiva assumida no âmbito da análise de conteúdo das entrevistas na tese foi a análise temática que buscou seguir as seguintes regras apontadas pela autora (idem, p.38):

- Homogeneidade;
- Exaustividade do texto informado;
- Exclusividade de conteúdo no que se refere a sua classificação e categorização no contexto da organização dos dados;
- Objetividade na codificação das mensagens;
- Pertinência com o campo e a área em estudo.

Tal opção direcionou o processo de organização das categorias que emergiram de diferentes temáticas que foram precedidas pelas seguintes etapas: leitura preliminar do material geral; definição das unidades de contexto, de cada entrevista realizada; delimitação das unidades de registro ou de codificação: cada excerto da mensagem de cada unidade de registro com significado; análise categorial que resulta de uma classificação derivada da totalidade do texto em análise, enfim, de uma entrevista como um todo. Nas palavras da autora:

É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonómico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente. (BARDIN, 2009, p.39)

Assim, entende-se a análise de conteúdo como um processo metódico e lento de (re)organização a partir dos conteúdos gerais da mensagem oriundos das unidades de contexto, de cada entrevista. Trata-se de um procedimento simplificado, porém dispendioso, para classificar os diferentes elementos contidos no perfil de necessidades docentes na sua generalidade, visando explicitar o que essas necessidades apontam em termos estritamente metodológicos: “(...) o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas, sim, no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’” (idem, p.40). Isso porque a análise de conteúdo objetiva pode inferir conhecimentos a partir das condições de produção (do contexto) do emissor da mensagem (professores) e do seu meio, buscando responder o que levou a tal mensagem e que conseqüências provocam. Logo, não importa apresentar e/ou quantificar respostas em função

das perguntas realizadas, mas organizar o sentido que as necessidades formativas assumem, buscando compreender suas manifestações de origem e de significado.

As variáveis de produção que são inferidas na análise de conteúdo contribuem para a compreensão das necessidades no sentido de sua expressão e de suas implicações, que, guardadas as proporções de distinção, são consensuais no que se refere à necessidade de compreender para além da mensagem superficial, buscando as variáveis inferidas que são interferentes em sua manifestação.

O método da análise de conteúdo seguiu os seguintes passos: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009, p.121), que exigiram que se seguissem as etapas que serão descritas:

- Leitura flutuante dos dados das entrevistas, visando, a partir dos critérios da análise de conteúdo (homogeneidade, exclusividade, exaustividade, objetividade e pertinência), encontrar e relacionar o todo das mensagens com um *corpus* ou universo que desse subsídio de análise;
- Definição e seleção dos dados a analisar a partir da globalidade da entrevista. Os dados objetivos de perfil – formação, sexo, idade, estado civil... – e outros vinculados ao desenvolvimento do projeto do grupo na escola não foram alvo de análise de conteúdo, pois são dados de apoio à continuidade do projeto na escola;
- Emergência de questionamentos a partir dos dados e de sua confluência em relação ao contexto teórico implicado bem como ensaios preliminares de “redes” relacionais ilustrativas das possibilidades de interpretação. Essa exploração permitiu estabelecer ligações entre o objeto em estudo - necessidades formativas - e variáveis, bem como entre variáveis, uma vez que algumas hipóteses foram levadas em consideração;
- Definição de indicadores a partir das mensagens, sugerindo e definindo categorias. 5) Preparação do material. Transcrição das entrevistas, do manuscrito para digitalização, que foram primeiramente editadas em planilha do Excel, em ordem cronológica de ocorrência no roteiro, seguida de transposição para a base Word, visando à exploração. Essa fase durou cerca de três meses.

O resultado desse processo, inicialmente, foi quatro grandes quadros temáticos, compostos por categorias, subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto, tendo sido divididos, por sua vez, em vários quadros de acordo com a disposição de categorias de cada tema ou unidade de significação.

- **Tema 1:** Motivações relacionadas ao desempenho profissional docente.
- **Tema 2:** Desempenho profissional dos professores.

- **Tema 3:** Escola como local de trabalho.
- **Tema 4:** Formação continuada.

Após a disposição dos dados, segundo essa organização temática em quadros, seguiu-se a etapa de tratamento (ou codificação) e interpretação dos resultados, em que, à parte da análise de conteúdo foram agregados dados advindos das notas e caderno de campo<sup>53</sup>, dos vídeos das reuniões e encontros de formação e, ainda, de fotos coletadas na escola e tiradas pela pesquisadora, de tabelas e de gráficos derivados dos dados das entrevistas que não foram alvo de análise de conteúdo bem como de outros materiais coletados.

A despeito da forma de disposição e de organização dos quadros de análise derivados das entrevistas, vale destacar que cada **unidade de contexto** foi considerada como uma **unidade de enumeração**, ou seja, cada **entrevista**, em um total de doze, corresponde a um **sujeito**, a uma professora, sendo, portanto, cada unidade de contexto correspondente ao todo da mensagem emitida por cada participante. Todas as unidades de registro que apareceram com maior frequência obtiveram contagem, sendo demonstradas na coluna referente às unidades de contexto. Assim, cada número - unidade de enumeração estabelecida ou simplesmente unidade de contexto considerada - disposto na última coluna refere-se aos sujeitos que emitiram a mesma mensagem. Os temas, por sua vez, foram construídos a partir de “assuntos” e fragmentos tratados no contexto das unidades de registro. Desse modo, a organização dos temas tratados nas entrevistas teve o seguinte resultado:

Temas	Categorias	Subcategorias	
1. Motivações relacionadas ao desempenho profissional docente.	1. Razões, influências na escolha da profissão docente.	Experiências escolares anteriores.	
		Precária condição social.	
		Ausência de razões. Entrada na carreira por acidente.	
	2. Atrativos da profissão docente.	Gosto em atuar com crianças, com alunos .	
		Satisfação com o resultado do trabalho.	
		Razões emocionais.	
		Prazer na atuação docente.	
	3. Preferências atuais relativas ao desempenho na profissão docente.	Expectativas quanto à carreira profissional.	
		Conteúdos que mais gosta de ensinar.	
			Conteúdos que não gosta de ensinar.
			Dificuldades relativas à aprendizagem dos alunos.
		Dificuldades de atuar junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.	

<sup>53</sup> Os dados contidos nesses materiais resultaram de observação participante e naturalista.

2. Desempenho profissional dos professores.	1. Dificuldades no desempenho profissional docente.	Dificuldades inerentes aos ritmos de aprendizagem dos alunos.
		Dificuldades relativas à indisciplina dos alunos.
		Dificuldades relativas ao empenho dos alunos.
		Dificuldades com o modo de funcionamento da escola.
		Dificuldades relacionadas ao apoio extra-escolar.
		Dificuldades na gestão do tempo.
	2. Hábitos de trabalho relacionados ao desempenho dos professores.	Hábitos de sala de aula.
		Recursos e materiais não usados no ensino.
		Planejamento do ensino.
		Local de preparação das aulas.
	3. Auto-avaliação do desempenho.	Materiais e recursos utilizados no planejamento do ensino.
		Auto-avaliação positiva.
		Auto-avaliação negativa.
	4. Perspectiva de melhoria do desempenho profissional.	Auto-avaliação orientada para o desejo de melhoria do desempenho.
		Auto-avaliação da perspectiva relativa à vida pessoal das professoras.
		Perspectiva relativa ao âmbito pedagógico.
3. Escola como local de trabalho.	1. Qualidade dos recursos da escola.	Perspectiva relativa à estrutura institucional da escola.
		Perspectiva relativa à estrutura do sistema educativo.
		Qualidade dos recursos humanos.
	2. Ambiente relacional.	Qualidade da organização e da infra-estrutura.
		Qualidade dos recursos materiais.
		Características das relações com os professores.
		Características das relações com a coordenação.
		Características das relações com a direção.
Características das relações com os pais.		
Insatisfações relacionais na escola.		
4 Formação Continuada .	1. Avaliação da formação continuada anteriormente recebida.	Articulação entre teoria e prática.
		Troca de experiências.
		Segurança quanto às suas práticas anteriores.
		Melhoria da relação pedagógica.
		Aumento de conhecimentos.
	2. Expectativas e desejos em relação à formação continuada	Novas formas práticas para trabalhar.
		Necessidades na área científica de ensino.
		Necessidades formativas no âmbito da cultura geral.
		Necessidades formativas implicadas no desenvolvimento profissional.
		Necessidades como demandas implicadas na vida pessoal.

**Quadro 6.** Estrutura e organização dos dados das entrevistas a partir da análise de conteúdo.



A referida estrutura, entretanto, juntamente com os dados de observação na escola, no bairro e nas duas salas de aula, fomentou uma nova forma de organizar e apresentar os dados, que se coloca disposta na seção seguinte em três partes.

Na parte 1, são apresentados dados referentes à caracterização das professoras, do bairro e da escola onde a pesquisa ocorreu. Dos dados coletados por entrevista, foram utilizados os que diziam respeito à vida escolar, cultural e social das doze professoras entrevistadas – que não foram alvo de análise de conteúdo. Tal caracterização busca elucidar “quem são” as docentes participantes da pesquisa, o contexto da pesquisa e as causas de necessidades latentes, derivadas em parte dos dados obtidos.

Na parte 2, apresenta-se, propriamente, a organização das análises de conteúdo das entrevistas cujos dados foram registrados no caderno e notas de campo. A referida apresentação organiza-se visando demonstrar os entrelaçamentos e as relações entre os temas derivados da análise de conteúdo das entrevistas e os dados coletados por observação participante na escola. Assim, na parte dois será feita a abordagem dos temas: Motivação, Desempenho, Avaliação de Desempenho e Formação Continuada, considerando os dados de contexto e perfil explorados na parte um da análise. As análises são realizadas, ainda, a partir da co-relação entre campos definidos na seção anterior, incorporando a contribuição de diversos autores dos campos da formação, trabalho docente e necessidades formativas, para compreender as necessidades de formação em contexto de atuação profissional docente.

A parte três refere-se aos dados coletados por observação participante em contextos de formação dos professores na escola, ou seja, trata-se de uma organização que apresenta o enfoque das necessidades formativas em formação.

Assim, embora a análise de conteúdo tenha assumido um papel fundamental e importante em relação aos dados coletados, vale a ressalva de que ela constitui uma das técnicas de tratamento, mas não a única, e que os dados que se encontram em notas e cadernos de campo foram, de uma forma geral, utilizados a partir do princípio de manutenção da fidedignidade a eles e da sua validação na argumentação da abordagem de análise proposta.

No que se refere aos materiais utilizados, vale ressaltar o uso de imagens, com ou sem som, que oferecem a possibilidade de registro de ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais - assumindo uma função social a serviço da informação visual. Vistas como ‘fatos sociais’ (Loizos, 2007), não podem ser ignoradas, mas seu uso como recurso deve ser cauteloso, tendo em vista as possibilidades de manipulação ideológica que elas podem ter, especialmente nos tempos atuais, em que os recursos multimídias mantêm força vigorosa. Para Loizos (2007), a imagem fotográfica não é ingênua nem tampouco sua compreensão é

universal, já que os contextos sociais direcionam a compreensão do conteúdo da imagem de acordo com seu mundo 'real'. Comportando uma ambigüidade, tendo em vista a possibilidade de criação de uma apresentação de um cenário para a interpretação, complexifica-se a intenção objetivista do seu uso. Entretanto, sua escolha, nesse contexto, deu-se pelo potencial de demonstração de evidências e também pelo seu valor persuasivo.

A empregabilidade da fotografia é usual na pesquisa de natureza histórica. Contudo, o uso dela no contexto da caracterização dos espaços assumiu outra função, já que também não dispomos de arquivos que pudessem oferecer elementos de historicidade e mudança da paisagem relativa ao entorno da escola, fato que justifica a busca de fontes diversas e de materiais de apoio. Deve-se ressaltar que não seria possível descrever em pormenores o ambiente da sala de aula. O papel assumido, portanto, pela fotografia possibilita dois enfoques: ser indicador social do contexto, demonstrando o valor adquirido pelos espaços e a ocupação que ocorre pelo poder bem como a de se fazer inferências em virtude de sua função comprobatória<sup>54</sup>.

As imagens de gravações em vídeos que mostram o processo formativo que ocorreu em reuniões de HTPCs com os professores não serão utilizadas para fins de demonstração, pois além de fazer parte do "contrato" de pesquisa a sua não-divulgação, estabelecido *a priori* com os participantes, seu uso em trabalhos dessa natureza ainda é muito limitado. Delas foram extraídas apenas falas que favorecem inferências acerca de manifestações de necessidades. O vídeo, portanto, assume o papel de dar uma contribuição para os dados em análise. Não tem lugar de destaque central.

### 3.6 Para fins conclusivos dos procedimentos metodológicos utilizados

Consciente quanto à tradicional oposição objetividade *versus* subjetividade, quantitativo *versus* qualitativo, generalizações *versus* particularidades, realismo *versus* relativismo, fato que me direcionou a optar pelo uso de recursos metodológicos mistos,

---

<sup>54</sup> Vale ressaltar que as fotos de imóveis utilizadas nessa pesquisa foram tiradas por alunos do 7º ano do ciclo 3 da escola pesquisada, o que reafirma sua validade primeiramente porque se trata da percepção de caracterização dos próprios moradores em mostrar "o que é o bairro" e em segundo lugar, porque não conseguimos atingir essa etapa de caracterização, que, feita pelos próprios moradores, assume uma conotação natural e com menor risco à segurança física. Sabe-se que a fotografia traz consigo uma justificativa objetiva, razão pela qual dificilmente um pesquisador não-inserido no meio, no bairro, conseguiria tirá-la com facilidade.

preocupei-me em apreender o objeto, cercando-o nas dimensões em que me foram possíveis, intencionando alcançar o maior rigor objetivo.

Minha preocupação centralizava-se em apreender, da forma mais aproximativa possível, a expressão de necessidade tal qual ela se mostrava na realidade temporal, agregando para isso fontes diversas que me possibilitassem ampliar o leque de visão das necessidades de formação. O objeto necessidades, portanto, é visto com “óculos” particulares em uma realidade específica, uma escola, com sujeitos específicos, um grupo de doze professoras atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, de um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo, Brasil, cujas características e particularidades tendem a ser consideradas e ponderadas.

Nesse contexto, é pertinente colocar a ressalva quanto a validade de se recorrer a métodos heurísticos quando se trata de compreender o que ocorre “por dentro”, no cerne do fenômeno, reconhecendo, entretanto, que a análise dos dados revela o olhar do pesquisador (o meu olhar, com as minhas lentes) em uma situação não generalizável, particular como a manifestação das próprias necessidades.

Inicialmente organizei os dados objetivos coletados, dados estatísticos do SIAB – Sistema de Informação da Atenção Básica – que fornece o perfil geral dos professores, de reuniões, entre outros dados em planilhas diversas do Pacote *Office Excel*, agregando, inclusive, dados de natureza puramente qualitativa. O objetivo dessa construção foi o de condensar o montante de dados em um único “espaço”, de modo a possibilitar uma visão do todo em termos de dimensão de materiais disponíveis para análise.

Isso posto, de acordo com essa dinâmica, lancei-me no processo de análise dos dados que estão em notas de campo e no caderno de campo, em fotos, na transcrição de falas das gravações, a fim de demonstrar, por meio de diversas fontes, as necessidades formativas dos professores. Desse modo, a organização dos dados dispostos na seção seguinte realizou-se por meio de ensaios que buscavam, além de um sentido objetivo, a explicitação das particularidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que, em sua interação com o meio social escolar, modificam-no e alteram-no, ao mesmo tempo em que recebem a sua influência. O princípio geral da organização dos dados buscou privilegiar a proposição de Barbier e Lesne (1986) no que se refere às tipologias de necessidades que, não podendo ser separadas ou vistas de forma isolada, requerem articulação entre si em suas dimensões institucionais, profissionais e pessoais, que são passíveis de verificação ao longo da disposição e organização dos dados.

Admito, entretanto, em termos conceituais, que a interpretação das necessidades de formação como fenômeno que emana da prática docente oferece condições de vislumbrar algumas possibilidades quanto ao planejamento das ações de formação continuada, uma vez que as necessidades são entendidas sob o prisma que interliga fenômeno-objeto-sujeito-condições. Tal fecundidade das necessidades tem relevo, sobremaneira, não apenas em virtude de sua relevância social e pela capacidade de responder às demandas, mas também pela sua posição epistemológica na pesquisa educacional, especificamente no eixo da formação docente, com enfoque na formação continuada, já que elas agregam em si muitos campos de respostas descobertos.

Essas pontuações são importantes para explicitar a natureza do trabalho, cujo percurso em campo delineou-se ao longo do tempo de estada na escola, sob um processo cíclico e denso de demandas para a pesquisa e para a percepção de necessidades. No entanto, esse mesmo emaranhado metodológico possibilitou responder quais são as necessidades formativas percebidas pelas doze docentes e como essas necessidades se configuram como necessidades de formação. O estudo ocorre em uma escola do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, geograficamente localizada em um bairro periférico, vinculada ao sistema público municipal da cidade de Araraquara, localizada no interior de São Paulo - Brasil.

### **3.7 Dificuldades metodológicas encontradas na realização da pesquisa**

Enfrentei, por vezes, as dificuldades tradicionais dos pesquisadores de pós-graduação (FAZENDA, 2004), com destaque para o medo de não ter claramente delimitado o problema da pesquisa. Por causa das inúmeras modificações, alterações, reformas pelas quais passou a versão inicial do projeto, pode-se dizer que o percurso da pesquisa no doutorado transformou-se, de fato. A primeira aproximação levou à expansão do quadro referencial de amostra de sujeitos comparativamente ao estudo de mestrado anteriormente realizado, do tipo *survey*, na identificação de necessidades de formação continuada percebidas por trezentos e trinta e um professores de oito municípios da região central do estado de São Paulo. Considerei as implicações que variações como localidade, infra-estrutura cultural, condições salariais mais favoráveis, oportunidades diversas de atuação profissional, estrutura política municipal metropolitana tenderiam a influenciar a manifestação de necessidades. De fato, ainda compartilho dessa crença, mas acabei por redimensionar o lócus de investigação acerca do conhecimento sobre as necessidades de formação dos professores, abandonando o estudo em

extensão, determinante em meu projeto inicial, para debruçar-me sobre as questões que atravessam as temáticas que, porventura, poderiam modificar-se ou perpetuar-se, tendo em vista o que já possuía como experiência. Conscientizei-me que deveria ultrapassar o fator “abrangência” para debruçar-me nos fatores intrínsecos ao trabalho docente na perspectiva da prática. Tinha, portanto, o desafio de reelaborar o projeto inicial de tese na tentativa de circunscrever uma problemática mais precisa sobre as necessidades. Esse ponto foi crucial. Estendi-me cerca de dois anos nessa (re)definição. Iniciei reformas, procedi a pequenas mudanças, recorri ao abandono do projeto para um “descanso” e até mesmo por descrédito acerca dos poucos avanços que ensaiava. Busquei novas fontes, leituras mais específicas acerca do objeto de minha investigação e também de temas correlatos até que, já na iminência de iniciar o trabalho do grupo de pesquisa do qual fizemos parte como pesquisadores fundadores, dediquei-me com afinco à leitura do livro escrito pela Prof<sup>a</sup> Angela Rodrigues (2006) que esboçou, de forma panorâmica, a produção acadêmica no âmbito da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, de Lisboa, no que diz respeito a abordagens teórico-metodológicas voltadas à análise de necessidades na formação contínua de professores e propôs uma nova perspectiva para a área. Essa significativa produção fez-me lançar um olhar multifacetado e plural acerca das formas de se processar a análise de necessidades, fato que me impulsionou a realizar uma pesquisa de campo centrada na prática dos docentes, a fim de averiguar com eles que necessidades de formação eram percebidas por eles e como elas se faziam necessidades para eles.

O problema não parecia fácil, mas também pensava que ele seria menos complicado do que se apresentou na prática. Perceber as necessidades requer um **envolvimento com o grupo que se está estudando**; intimidade e “segurança”<sup>55</sup>; que se perceba as suas dificuldades<sup>56</sup>; que se olhe para além dessas dificuldades<sup>57</sup>; a percepção de indicadores de necessidades<sup>58</sup> e distinção dos indicadores – falsas necessidades – das necessidades reais ou

---

<sup>55</sup> Que segurança poderiam ter os professores se estavam se expondo completamente? Essa exposição poderia dar visibilidade, de fato, a uma manifestação das reais necessidades? (Minhas reflexões, Notas de Campo, 04 de abril 2009).

<sup>56</sup> Esse sentimento seria em igual proporção? Como poderia sê-lo, se eu enquanto observadora, não tinha a responsabilidade e o vínculo institucional que eles tinham? Seria esse um fator negativo ou diferencial a se ponderar? (Minhas reflexões, Notas de Campo, 04 de abril de 2009).

<sup>57</sup> “Até que ponto o contexto educacional geral coloca, de fato, necessidades para os professores? Essa relação é perceptível para eles? Seria possível identificar a percepção dessa relação? Qual a contribuição dessa consciência?” (Minhas reflexões, Notas de Campo, 14 de fevereiro 2009).

<sup>58</sup> “Na percepção de necessidades haveria sempre “indicadores” de necessidades? Seria possível criar uma estratificação de indicadores de necessidades em função das necessidades que se apresentam? Como seria possível? Seria viável? Para quê? (...)” (Minhas reflexões, Notas de Campo, março de 2009)

verdadeiras<sup>59</sup>. Precisei ser, muitas vezes, o “camaleão”, buscando responder a todas as professoras com o mesmo sentido, mas adaptando a resposta em função do momento, do sujeito e da situação, sentindo as imprevisibilidades de reações: ora compreensíveis e afáveis, preocupadas e colaboradoras, oras rudes e arredias, reações condicionadas à situação dos sujeitos, às expectativas que tinham de resposta e ao “mal tempo” de trabalho porque passavam. Por muitas vezes ainda, fui questionada acerca do tipo de pesquisa que realizava e dos melindres que sentiam com a minha presença. Veja, por exemplo, as falas das professoras:

“Nossa, você vem todos os dias?! E você fica aqui na escola o dia todo? Conversando? Observando? Anotando? O dia todo?! O resto do ano? É muito tempo na escola, né? Nossa (...) Tudo isso só para ver como a gente trabalha?!” (P7, 24 de julho 2009)

“Outro dia eu comentava com a coordenadora que agora [RS] a gente tem que ter cuidado com o que a gente fala, né [RS] até você entender que o ‘fucinho do porco’ pode ser tomada [RS] (...)” (P6, 24 de agosto 2009)

Minha necessidade de convivência para uma “aprendizagem” e socialização com o grupo e percepção de linguagem aparentemente “figurada” que demonstravam utilizar acenavam para uma segunda etapa do envolvimento: agregar-me ao grupo, fazer parte dele, pois não bastava apenas a convivência para saber “jogar a regra do jogo”. Entretanto, eu sabia que “nunca ia jogar a regra do jogo, porque minha peça não faz parte desse tabuleiro (Minhas reflexões, Notas de Campo, 25 de agosto 2009)”. Portanto, a segunda etapa mostrou-se não como um “ritual” de aprendizagem, mas como uma condição de ser e estar docente naquela escola, naquela condição. Também a metáfora do “fucinho de porco” poderia significar: “Perdoe-nos pelos nossos erros, mas que seja feito do jeito que sabemos e dentro das nossas possibilidades”. De todo modo, julgo que o envolvimento foi alcançado não com a totalidade do grupo, mesmo porque não tive convivência em sala de aula com todas as professoras como gostaria e como inicialmente previa, mas com uma pequena parcela desse grupo, que, por identificação, convivência ou respeito de posição, puderam, em situações diferentes, colaborar para as minhas reflexões acerca das necessidades de formação. Entretanto, esse envolvimento, vale dizer, estritamente relacionado às questões profissionais, materializou-se, por vezes, como momentos de “desafabo”, como um momento de “escuta”, como se se tratasse de um “confessionário”. Com assuntos os mais diversos possíveis que abrangiam relações pessoais e profissionais na escola e fora dela; relações com as famílias e com os alunos; regras e

<sup>59</sup> Como faríamos isso? (Minhas reflexões, Notas de Campo, março de 2009).

deliberações institucionais e legais; (des)motivações profissionais e pessoais, entre outros temas, os professores procuravam-me ou “ocasionalmente” comentavam suas questões e, às vezes, pediam sugestões e opiniões sobre elas. Essa dinâmica envolvia-me fortemente e inevitavelmente com a vida da escola, com a dinâmica das relações, posições e funções e, ao mesmo tempo em que me abriam as portas de uma comunicação mais fiel, sentia que trilhava um caminho perigoso e escorregadio de permanência no campo e de vínculo institucional devido às facilidades e dificuldades que poderiam surgir por causa das atividades do projeto na escola. Senti-me desconfortável inúmeras vezes por ver, ouvir e presenciar situações complicadas de preconceito de diversas ordens: de desrespeito à legislação no que se refere aos Direitos da Criança e do Adolescente; de não-cumprimento da função laboral no âmbito da gestão da escola e de sala de aula; de “trabalho mal feito”; de situações precárias de trabalho, tendo de restringir-me ao sigilo das minhas anotações ou quando muito ao desabafo de minhas angústias e indignação com colaboradores e com o orientador de tese. Essas dificuldades, entretanto, contribuíram imensamente para o que viria a ser a configuração do instrumento de levantamento e identificação de necessidades conscientes das professoras: o roteiro de entrevista, tendo também contribuído para as reuniões junto aos gestores escolares. Grande parte da coleta de dados realizada de forma perene durante a minha longa estada na escola deve-se aos fatos a que acabo de me referir.

As reuniões de HTPC iniciadas para debater, para conversar sobre “os dilemas da prática”, de “suas dificuldades”, dos “desejos de formação dos docentes”, mostraram-se como técnica válida para perceber indicadores de necessidades, porém, não respondiam propriamente às necessidades reais dos sujeitos do grupo: as professoras. Como poderia avançar sem expor os sujeitos? As falas pessoais das professoras, a partir dos problemas que viviam, faziam com que se expusessem ao grupo por meio das situações relatadas, por vezes, embaraçosas que passavam. Algumas professoras lidavam de forma natural com isso, porém nem todas se sentiam à vontade para discursar e argumentar ou simplesmente expor-se em busca de uma solução, no grupo, de seus dilemas e de suas dificuldades. Teria essa dificuldade relação com o tempo de aprendizagem da docência, idade, satisfação profissional ou, ainda, estariam relacionadas com algum outro fator de ordem pessoal? Que dimensão ocupa as necessidades apresentadas pelos docentes e como desenham e se apresentam como necessidades de formação?

As reuniões realizadas, portanto, em HTPC com as professoras e a coordenadora e na universidade, com a gestora da escola, traziam desafios no que tange à abordagem pontual de problemas e situações cotidianas que implicam diretamente na posição assumida por cada

sujeito. Fazer um “juízo de valor” do sujeito-ator, responsável direto pelo processo educativo baseado em justificativa ou narração do fato, muitas vezes, tornava o momento uma expressão de insatisfação e desconforto, claramente gerada pelo questionamento. Acredito, porém, validando a posição de Garcia (1999), que práticas de mudança são possíveis e considero que algumas se efetivaram, ainda que estivessem internamente restritas ao nível da consciência do sujeito, a partir desses difíceis momentos de auto-avaliação situacional<sup>60</sup>.

O “estar em sala de aula” não foi uma tarefa de fácil execução. Apesar de as inúmeras falas da coordenação em um sentido positivo, acolhedor e favorecedor de minha circulação por diferentes espaços, tive a cautela de respeitar o grupo em sua relativa “abertura” e no “momento adequado” para estar entre eles. Quanto aos desafios desse momento, vale a ressalva de que durante o primeiro semestre de 2009 não se fez possível estar nas salas de aula visando à observação das necessidades com base na atuação do professor. Duas professoras do grupo investigado, que nos interessava (as mais velhas do grupo) foram consultadas em momentos diferentes quanto à minha entrada e negaram-na justificando:

“Não há nada de especial hoje. Não é um bom dia, não. (Professora 9, 7 de julho 2009)”. “Se você fizer muita questão, tudo bem, mas hoje eu só vou aplicar prova, você nem tem o que observar, nem o que fazer. Seria melhor depois das férias, viu. (Professora 1, 9 de julho 2009)”

A tática do aviso com antecedência, como suposto “agendamento” do início do trabalho de observação, também melindrou as professoras com mais tempo na carreira docente. A propósito desse fato, ocorreu de uma professora (Professora 9) ter marcado um dia considerado por ela ideal para a observação da sua sala e ter faltado, tendo seus alunos sido distribuídos para as demais salas e professoras do ciclo 1, prática corrente como regra informal interna criada pelos gestores. Independentemente, do ocorrido ter-se desenrolado de forma propositada ou não, apesar de ter conseguido chegar na escola apenas as 8h00 e já ter perdido a entrada dos alunos e o início da aula, percebi que o motivo da sala vazia não se tratava de alteração no horário por causa de atividade extra à sala de aula, mas, sim, em virtude da falta da professora! Eis o “dia ideal para observar”! No entanto, ninguém me avisou, nem mesmo questionou o fato de perguntar pela professora. Teria a professora se esquecido? Ou seria proposital? Por quê? (...)” (Minhas reflexões. Notas de Campo, outubro

<sup>60</sup> Trata-se do momento de narração ou justificação do acontecido pela(s) professora(s), que posiciona(m)-se ou não no contexto, assumindo-se como autor(a) ou ator(a) na situação.



de 2009). Percebi uma certa insegurança dessas professoras e de algumas outras do grupo com relação ao que seria, de fato, uma observação para “perceber as necessidades de formação das professoras em sala de aula”, apesar de ter sido apresentada nossa proposta de investigação que estava em consonância com o projeto de que participávamos e que se desenvolvia na escola. Para elas, a expressão “necessidades de formação” causava incômodo, no meu entender, porque elas não se assumiam como tendo necessidade. Algumas falas das reuniões de HTPC demonstram essa negação.

“O que eu vou dizer? Já tenho muitos anos de docência né, a gente aprende a fazer e faz (...) é assim que funciona nossa prática” (P9);

“(...) nos estágios que a gente tinha muita dificuldade, né, e não tinha ninguém para ajudar a não ser um professor ou outro da escola que dava uns palpites, mas... agora não, a gente pode não acertar tudo, mas vai fazendo e dá resultado, os alunos aprendem, nem todos, mas também não é tudo culpa nossa” (P7)

Particularmente, no caso das professoras mais velhas, a experiência mostrava-se, na minha percepção inicial, reafirmada mais tardiamente, como elemento que justificava por si a suposta situação favorecedora de ausência de necessidades de formação. Soma-se a esse fato outro. Nota-se que observar a prática é algo que ainda causa muito desconforto entre os professores, comportamento em parte justificável pelo longo período que se passou observando e criticando, retirando dados da realidade, não os devolvendo aos professores observados. A universidade valeu-se das falas dos professores em momentos “congelados”, livres de preocupações, desconsiderando as repercussões resultantes, muitas vezes, sem que os resultados, de fato, repercutissem em mudanças para esses professores. Somado a isso, há ainda também o agravante de se elaborar uma tese de doutoramento sendo um pesquisador-formador da UNESP, uma instituição reconhecida pelos professores. Outro motivo de repulsa à presença de pesquisador em sala de aula diz respeito à crença inicial das professoras acerca da formação: a formação não tem a ver com sala de aula; “(...) a Secretaria [de Educação] já tem tudo que precisa sobre a formação. Vocês já pegaram esses dados lá? (Professora 1)”. De fato, havia uma resistência acerca da concepção de formação determinada pelo “poder” e pelo local de ocorrência. Trabalhar as necessidades da forma como desejávamos mostrava-se como “uma arte de pisar em ovos” desde o princípio.

Para além das dificuldades presenciais na escola, também há de se considerar que a pesquisa com características etnográficas coloca a necessidade de imersão por tempo prolongado no cotidiano escolar, de busca por dados externos à escola e ao horizonte observável do cotidiano. Esses fatos exigiram que eu fizesse recortes da realidade,

focalizando alguns pontos que considerei essenciais para melhor entender a rede de necessidades que se descortinava no roteiro dirigido de entrevista. A propósito das entrevistas realizadas, vale destacar os inúmeros encontros realizados, tendo em vista a extensão do referido roteiro e, principalmente, a forma de registro das entrevistas que me foi possível realizar, já que elas exigiam a permissão e condições de disponibilidade das professoras no seu local de trabalho para isso. O fato de ter sido realizado um manuscrito fidedigno da fala das professoras, ofereceu-lhes a possibilidade de fazerem sempre revisão contínua e momentânea de seu texto ao final de cada encontro destinado a este fim. Isso ocasionou certo “cansaço” de ambos os lados, ora pelas transcrições que pareciam infinitas e que caminhavam lentamente, tendo em vista a variação de disponibilidade das professoras, como também pela percepção acerca dos encontros soarem como “mais um trabalho” para elas. De fato, os únicos momentos possíveis para a realização das ações da referida etapa foram o HTPC, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, o HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre – momentos em que as professoras dedicavam-se à correção de cadernos e de atividades, à elaboração de atividades de sala de aula para os alunos, ao preenchimento de cadernetas ou ainda utilizavam o tempo para assuntos de outra natureza<sup>61</sup>. Havia, também, o MP – Momento Pedagógico – equivalente às aulas de Educação Física e Artes para os alunos de suas respectivas salas de aula, horários em que o professor tem para se dedicar ou ao acompanhamento dessas aulas ou a outras atividades de natureza pedagógica condizentes com o seu trabalho em sala de aula, sendo que, em casos excepcionais, também tive de me valer de momentos de férias letivas na última etapa com a professora 1. Nos momentos que antecediam ou que sucediam a reunião do Conselho com o sujeito 11 e em processo de recuperação final dos alunos, com o sujeito 9, tendo ocorrido na própria sala de aula do professor. Especificamente, os encontros necessários para cada entrevista realizada ocorreram da seguinte forma:

---

<sup>61</sup> Os assuntos aqui considerados de outra natureza serão abordados na análise dos dados referentes à gestão do tempo pelo professor.

**Tabela 1.** Especificações das técnicas aplicadas junto aos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Ano de ciclo	Encontros para realização de entrevistas			Conversas informais	Encontros formativos	Obs. na escola	Obs. em sala***
		N	duração	local				
P1	1	2	4:33h	MP, HTPC, férias*	sim	sim	sim	sim
P2	1	3	2:51h	HTPC, MP	sim	sim	sim	sim
P3	1	3	3:30h	MP, HTPC, recuperação final	sim	sim	sim	não
P4	1	4	2:48h	HTPC, MP	sim	sim	sim	não
P5	2	2	1:23h	HTPC	sim	sim	não	não
P6	2	4	2:53h	HTPC, HTPL, MP	sim	sim	não	não
P7	2	1	1:09h	HTPL	sim**	sim	não	não
P8	2	3	2:13h	HTPC, HTPL	sim	sim	sim	sim
P9	3	1	1:08h	Recuperação final	sim	sim	sim	não
P10	3	4	3:50h	MP, HTPC	sim	sim	sim	não
P11	3	2	2:35h	Pré e Pós Conselho	sim	sim	não	não
P12	3	4	2h	HTPC, HTPL	sim	sim	sim	não
<b>Total</b>	3	33	26:33h de entrevistas			5		

\*para a finalização da entrevista, já nas férias, foi necessário utilizar espaço não-escolar

\*\*parte do tempo a Professora esteve afastada por licença saúde.

\*\*\*trata-se de observação intencional

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração minha.

Como se pode notar na tabela acima, a realização das entrevistas demandaram tempo considerável para sua realização tanto em termos de duração total em horas estimadas entre 1h00 a 4h30 quanto em termos de encontros com variação entre um e quatro, com exceção de dois casos: a professora 7 cuja pressa foi notória para finalizar os questionamentos que lhes foram feitos, levando-me a questionar o nível de reflexão realizado para responder as perguntas, e a professora 9 que se destacou pela fala e pelo comportamento de não desejar responder as perguntas, provavelmente não por “boicote” à pesquisa, mas porque para ela, que se encontrava prestes a se aposentar, falar de necessidades formativas não fazia muito sentido. Evidências são perceptíveis nas respostas coletadas que são apresentadas na seção seguinte referente às análises dos dados.

*Apresentação e análise  
dos dados empíricos da  
pesquisa*

Nessa seção em que se alude aos dados coletados empiricamente no contexto de permanência na escola municipal Roseiral – Araraquara-SP-Brasil, enfoco a organização da apresentação e análise dos dados sob o interesse em responder as necessidades de formação continuada das docentes com que mantive contato ao longo de um ano, buscando entender como suas necessidades formativas manifestam-se, modificam-se e alteram-se em contexto de atuação profissional, como as percebem e lidam com elas, e qual lugar elas assumem no contexto da formação continuada.

Tais questionamentos à luz dos referenciais de análise destacados na abordagem teórica (seção 2), das necessidades e das necessidades de formação, permitem afirmar que a percepção de análises de necessidades de formação não está desvinculada da percepção imbricada das necessidades docentes. Portanto, destacar as necessidades formativas requer compreensão acerca da dimensão que essa ocupa no contexto de necessidades gerais dos professores. A partir da sua anunciação conceitual ampla, muitas formas de análises se apresentam possíveis. O recorte aqui realizado, a partir da representação das professoras como profissionais, percebidas em contexto de atuação docente na escola, busca expor as necessidades formativas que lhes são conscientes (WILSON e EASEN, 1995) e discuti-las a luz dos referenciais com que elas dialogam. Nessa estrutura, a apresentação dos dados foi organizada em três partes.

Na primeira parte, apresentam-se os aspectos relativos à caracterização da escola e do seu entorno, o bairro<sup>62</sup>. Também apresento o perfil das professoras atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental da escola pesquisada. Essas caracterizações apontam necessidades diversas que têm implicação sobre o trabalho realizado pelos professores e sugerem re-adaptações e articulações que nem sempre se efetivam. Perceber os desafios que estão postos na realidade local e escolar, bem como a própria pessoa do professor, traz reflexos sobre as reais possibilidades de se promover mudanças necessárias e desejáveis, tanto na perspectiva

---

<sup>62</sup> O bairro Jardim das Margaridas e a escola Roseiral foram adotados como nomes fictícios para se referir ao local onde a pesquisa se contextualizou.

do indivíduo (WILSON e EASEN, 1995; BARBIER e LESNE, 1986) quanto do próprio sistema. Esses apontamentos constituem o cerne dessa apresentação que se faz aporte imprescindível para pensar sobre as necessidades de formação dos professores e inferir sobre elas.

A segunda parte aborda as necessidades formativas dos docentes na perspectiva da representação que as professoras têm de si e de outras necessidades percebidas em momentos diversos de suas atuações profissionais na escola. Sob o enfoque do desempenho docente, o qual agrega a constituição do trabalho do professor (TARDIF e LESSARD, 2007) mediante suas capacidades (KORTHAGEN, 2009; PERRENOUD, 2001; SCHÖN, 1992a,b) e experiências formativas (TARDIF e RAYMOND, 2000; JOSSO, 2002), portanto, subjaz à expressão das necessidades docentes e das necessidades formativas, a influência do contexto pessoal e institucional. Tal relação desemboca, por sua vez, na lógica operante de formação continuada historicamente realizada, e reflete sobre novas formas de proceder às formações no contexto escolar pelo anúncio de demandas e necessidades complexas, refletidas e imbricadas no trabalho e na formação de professores.

A terceira parte, aborda a expressão de necessidades em contexto de formação na escola, descortinando as necessidades formativas no processo de análise de necessidades de formação em formação.

## **Parte 1: Da contextualização da pesquisa à compreensão de necessidades docentes**

### **4.1 Caracterização do contexto sócio-educativo e dos sujeitos da pesquisa**

A caracterização do local e dos sujeitos constitui um importante momento (BOGDAN e BIKLEN, 1994) na pesquisa, pois para além da elucidação do campo empírico, tais dados possibilitam a realização de inferências e análises, as quais nesse estudo têm relevo principalmente pelas relações que as suas particularidades apresentam para a atuação do professor e, conseqüentemente, para a sua formação. Nesse sentido, a justificativa para a delimitação de a caracterização focalizar bairro, escola e professores se dá a partir da seguinte premissa: a formação faz sentido para o sujeito (professor) que atua num contexto (escola) específico (bairro), para uma população que tem características próprias. Essa rede de relações e implicações que se estabelecem, influenciam e direcionam o trabalho do

professor, que não sendo homogêneo, pois “(...) cada ano a turma muda, os alunos são outros, são diferentes...nem tudo se adapta. Alguma coisa sempre tem que mudar, acrescentar, retirar, e mesmo reformar” (Professora 2 – conversa informal. Caderno de Campo), requer constante atenção às especificidades que os alunos apresentam, para que, de fato, se faça possível ensinar conteúdos válidos localmente, não pelo esvaziamento do currículo, mas pela otimização dos conhecimentos pelo sentido que eles assumem no contexto que é particular. Tendo em vista a influência do meio no ensino, no trabalho docente, não é diferente o sentido que a formação continuada assume para os participantes. Nas palavras das próprias professoras:

“(...) eu vejo que a formação [continuada] é importante, mas não é tudo que ela dá conta. Você vê, aqui os problemas são de outra natureza ... os cursos são ótimos, são lindos ... nossa tem proposta que é impecável, tem solução pra tudo, o material é bom e tudo, mas na escola TUDO ISSO vai por água abaixo porque os alunos estão muito aquém, as condições são outras. Nem falo com relação ao ensino, mas o interesse mesmo ... eles tem outra cabeça” (Professora 1. Conversa informal após Encontro de Formação. Caderno de Campo. Grifos da Professora)

A fala da professora reafirma minha posição quanto à necessidade de articulação entre a formação, o trabalho do professor e a escola, sendo que formação E trabalho precisam estar voltados para as características que tornam cada escola singular e única: o bairro que ela se insere e a comunidade que ela atende. Essa elucidação, portanto, ressalta minha posição acerca do que se faz necessário e condição para se efetivar uma aprendizagem significativa, independente do público ser os alunos da escola (crianças, adolescentes ou jovens) ou professores (adultos): é necessário articular interesses dos sujeitos em formação (suas expectativas, motivações, dificuldades, carências, anseios ... suas necessidades) com o currículo formal/informal.

#### **4.1.1 O local da pesquisa: trajetória (d)e caracterização e outros apontamentos pertinentes – indicadores de necessidades**

Considero de fundamental importância, para além da caracterização da escola onde a pesquisa se deu, caracterizar também o entorno que ela está inserida, o bairro e sua clientela, bem como a trajetória realizada para se chegar a um conjunto de dados que pudesse oferecer elementos para essa caracterização, já que são muitas as necessidades que emergem no

contexto de recolha de dados – mais perceptível aos pesquisadores iniciantes, quanto a consideração de elementos indicadores à construção de um itinerário metodológico de caracterização local, agravados em situação em que há inexistência de documentação oficial e de meios de comunicação escritos que ofereçam elementos de historicidade.

O itinerário realizado para a busca das fontes foi plural no que se refere aos locais e tipos de materiais utilizados. Iniciei a busca na escola, primeiramente na consulta ao Projeto Político Pedagógico, que ofereceu poucos dados relativos apenas à população local:

O bairro Jardim das Margaridas situa-se na periferia da cidade de Araraquara, distante do centro da cidade; o bairro localiza-se próximo à Rodovia A.M.S, bairro com cerca de 1.300 famílias, caracteriza-se pela exclusão não só geográfica, mas também devido ao índice de violência que era muito grande, causado principalmente pelo tráfico de drogas, que se fortaleceu e se consolidou como meio de sobrevivência e garantia de renda na comunidade (PROJETO Político Pedagógico da escola, 2009, p.3).

Dentre as fontes consultadas para a busca de informações específicas sobre o bairro, cito: Arquivos públicos, Jornais, DAAE (Departamento de Abastecimento de Água e Esgoto), CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz), CTA (Companhia Trolebus de Araraquara), Prefeitura; e como fonte oral: moradores, informantes-chave (diretora da escola e responsáveis por setores das fontes documentais). A diretora da escola onde a pesquisa se deu ofereceu dados informais acerca da história do bairro e indicou a procura do Presidente da Associação de Bairro e a Prefeitura Municipal de Araraquara para fins de maiores informações<sup>63</sup>, os quais serviram de indicadores para rastrear vestígios de informações para composição da história do bairro.

Após a consulta na escola, iniciei<sup>64</sup> uma busca de documentos no domínio dos arquivos públicos da cidade de Araraquara os quais, na grande maioria, não dispunha de arquivos. A escassez de materiais incitou a busca por fontes de comunicação jornalística e oral, além da criação de instrumentos de coleta própria (como os que se apresentam em

---

<sup>63</sup> A mesma justificou que a escola dispunha apenas de dados restritos aos interesses da escola. “Pergunto-me qual a delimitação do que se chama ‘dados restritos’ aos interesses da escola... Conhecer a população para a qual se presta o serviço não é de interesse da escola? Não faz parte da educação?! Como será a adaptação curricular com tamanha generalidade?” (Minhas reflexões. Caderno de Campo, maio de 2009).

<sup>64</sup> Destaco a imensa colaboração que tive do historiador Antonio Netto Junior para a realização dessa etapa de varredura local de fontes, bem como na forma de arquivo dos documentos coletados – fato que facilitou, em grande parte, a realização de agrupamentos de dados que veio a compor essa densa etapa de apresentação metodológica.



apêndice – Instrumento de Caracterização de Arruamento e Instrumento de Caracterização de Imóvel e fotos). O quadro a seguir mostra os documentos encontrados nesse âmbito:

Fontes	Materiais
EMEF Roseiras	PPP; cd de fotos do bairro (elaborado pelo professor de Geografia), registro oral da diretora; Relatório de Síntese da Entrevista Sócio-antropológica junto aos pais dos alunos
Biblioteca Municipal	Não dispunha de documento
Arquivo Histórico Rodolpho Telarolli	Jornal
Arquivo Público Municipal	Não dispunha de documento
Secretaria de Obras	Planta das construções públicas do bairro
Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura Municipal de Araraquara	Planta dos terrenos/lotes e ruas do bairro
CPFL <sup>65</sup>	Não dispunha de documento
CTA - Companhia Trólebus de Araraquara	Tabela de horários do serviço de transporte público urbano do bairro
Unidade de Saúde do bairro	Planilhas do SIAB (Sistema de Informação da Atenção Básica) ano base de 2007, 2008 e 2009; registro oral
Assistente Social da Unidade de Assistência Social do bairro	Registro oral
Presidente da Associação de Moradores do bairro	Registro oral
Moradores do bairro	Registro oral
Jornal Tribuna Imprensa	Matéria do Caderno “Seu Bairro”
Fontes elaboradas	Instrumento de caracterização de arruamento; instrumento de caracterização de imóveis; fotos; notas de campo, bem como relatos orais de informantes chaves destes locais e ainda relatos de moradores.

**Quadro 7.** Fontes e materiais utilizados para a caracterização. **Fonte:** Elaboração minha.

As fontes foram possíveis por meio de visita que se realizou em momentos diversos da pesquisa, sendo a data inicial três de julho de 2009, primeiramente no Arquivo Público Municipal onde foram solicitados ao atendente documentos gerais (fotos, plantas, documentos administrativos) referentes ao bairro e à escola pública Roseiral, sendo fornecida a indicação de procurar em outras instâncias e órgãos públicos da cidade, pois não

<sup>65</sup> A CPFL – Companhia Paulista de Força e Luz, localizada na Av. José Sales Gadelha, 100, Jardim Guanabara, Araraquara, foi consultada para fins de resgate histórico quanto as instalações elétricas no bairro, e possível aquisição de documento do tipo cartográfico ou plantas de edificações elétricas que dessem elementos de sua evolução, pois segundo relatado por moradores na ocasião de coleta de dados do instrumento de caracterização de imóveis, o bairro teve início em 1990, sendo que os primeiros moradores não dispunham por alguns anos de energia elétrica. No entanto, o material da década de 90 referente aos bairros da cidade foi transferido para a unidade de Jundiá-SP, o qual não tive acesso. Na ocasião da visita, em 21 de julho de 2009, fui atendida pelos funcionários: I.H.S.B. - Auxiliar e H.N.M. - Técnico em Edificações.

dispunha de dados a fornecer. Nessa mesma data, realizou-se a visita ao Arquivo Histórico Rodolpho Telarolli, localizado na Casa da Cultura, no centro da cidade de Araraquara, onde foram consultados diversos jornais de circulação na cidade, como: Folha da Cidade, Tribuna Imprensa, O Imparcial, Folha Três e Jornal São Francisco de Assis. O Arquivo, no entanto, não dispunha de muitas informações referentes ao bairro e à escola, com exceção de um único excerto de matéria que fazia menção à participação de moradores estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseiral em desfile de várias entidades cívicas em comemoração ao aniversário da cidade em 22 de agosto do ano de 2008, uma sexta-feira. A consulta, realizada na ausência do responsável pelas documentações dos bairros da cidade, não pode recolher o material, sendo isso feito apenas na ocasião de uma segunda visita ao local, em 17 de Julho de 2009. Nesse momento, como o atendimento foi feito pela arquivologista, foram disponibilizados para consulta e fotocópia todos os arquivos dos Jornais da cidade que ela mesma organizava com o objetivo de coletar informações que agreguem notícias relacionadas a história do município. De posse do material, cuja matéria à escola Roseiral se deu pelo Jornal O Imparcial, segui para o Jornal Tribuna Imprensa<sup>66</sup>, pois segundo indicação da arquivologista, poderia encontrar algo relacionado no caderno “Seu Bairro” desse Jornal<sup>67</sup>. Os poucos dados que dispunha me intrigavam quanto à divulgação pejorativa que há acerca do bairro, não se vendo preocupação por parte da mídia, em mostrar os pontos positivos que nele existem.

À Secretaria de Obras foram solicitadas, por meio de um requerimento feito à mão no próprio local, na ocasião da visita à Prefeitura em 3 de julho de 2009, pela manhã, informações relativas à construção da EMEF Roseiral, bem como outras obras públicas situadas no bairro, seguidas de plantas arquitetônicas e outros documentos relacionados ao bairro que o setor pudesse ceder. O retorno dessa coleta de dados estimada para 15 de julho foi suspenso, fazendo-se necessário encaminhar um pedido formalizado constando a finalidade dos dados solicitados ao secretário municipal de obras, como condição para o atendimento ao pedido \_ o que foi realizado na mesma data, com registro à mão no local.

---

<sup>66</sup> Cujo contato foi possível por meio de telefonema e conversa com a Sra. M.B. do setor de assinatura, a qual forneceu informações relativas ao preço de mercado do referido jornal - assinatura mensal com duração de um ano para pessoa física por R\$ 26,90, sendo que para órgãos ligados a Prefeitura há desconto – e quanto a data de publicação de matéria sobre o bairro Parque das Hortênsias no dia 30 de abril de 2009, no Caderno “Seu Bairro”, o qual foi solicitado uma edição. No entanto o retorno que seria dado por telefone, não se efetivou e a coleta do material foi possível apenas 23 dias após o pedido. (Caderno de Campo)

<sup>67</sup> Vale a ressaltar que o Arquivo consultado não dispõe de assinatura do referido Jornal, aliás restringe-se a assinatura do Jornal Folha da Cidade e do Jornal O Imparcial, sendo que as poucas materiais do Caderno “Seu Bairro” foram organizadas pela arquivologista por iniciativa e aquisição pessoal ou por doação de jornais realizadas por amigos.

Na Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura foi possível recolher em 15 de julho de 2009 um ploter impresso em A3 da planta aérea do bairro contendo os quarteirões e ruas do bairro Parque das Margarida e bairros vizinhos, material este cedido pelo técnico de *designer* fotográfico do setor, que relatou a existência de formação de dois novos aglomerados urbanos nas proximidades do Parque das Margaridas, locais esses que, ao menos por ora, são acessíveis através do bairro Parque das Margaridas.

A propósito das fontes encontradas por meio da pesquisa de campo, nota-se que foram poucas, o que nos exigiu a construção da caracterização do bairro por meio de outras fontes, as quais consideramos intermediárias, por favorecer uma aproximação com os dados que colaboraram para a elaboração desta caracterização: os relatos orais dos moradores do bairro e de alguns informantes-chave – registros feitos em Caderno de Campo.

Quanto à denominação do bairro, vale ressaltar que encontramos algumas distinções de nomenclatura e escrita durante a coleta de dados junto às fontes: o ônibus urbano<sup>68</sup> que faz o percurso de linha no itinerário centro – bairro possui nomenclaturas diferentes, na base de dados disponível pelo Google Earth e na planta de planejamento urbano da cidade de Araraquara aparece “Parque das Margaridas” e a base de dados online<sup>69</sup> da Prefeitura “Jardim das Margaridas”. Moradores argumentam que o nome do bairro se deu pelo fato do bairro se formar a partir de um meio natural de mata. Há, como se vê, pouca ou nenhuma preocupação em regularizar o nome do bairro mesmo entre os órgãos oficiais, sugerindo certo descaso com a regularização.

Vale dizer que a preocupação inicial que motivou a busca por explicitar esse trajeto foi quanto à inexistência de bibliografia temática específica, bem como apresentar alguns desafios para pesquisadores de campo na busca de fontes e coleta de informações, os quais são agravados pela dificuldade que a burocracia apresenta para se coletar e estruturar os dados, sendo o tempo e a paciência fatores em relevo a serem ponderados em pesquisas desse caráter e, as quais, não têm espaço nos ‘tempos’ exigidos dos pesquisadores hoje.

O Parque das Margaridas, bairro do tipo residencial, popular, onde se insere a escola onde atuam os professores participantes da pesquisa, localiza-se no Setor Extremo Norte da cidade de Araraquara-SP, área de periferia, marginal ao município. Em termos de dimensão possui aproximadamente 0,5km<sup>2</sup> de extensão territorial (área de 763.275,95m<sup>2</sup>). A localização geográfica do bairro é de total isolamento com relação aos demais bairros da

---

<sup>68</sup> Ônibus da empresa CTA - Companhia Troleibus de Araraquara.

<sup>69</sup> Refiro-me ao *site*: <http://www.araraquara.sp.gov.br/noticia/>. Acesso em 12 de novembro de 2009.

cidade – fato que potencializa práticas marginais e a visão preconceituosa e aversiva manifestada pela opinião pública quanto a essa região e seus moradores.

A única via de acesso ao bairro não possuía, até o final do ano de 2009, qualquer tipo de infra-estrutura (como calçadas e iluminação pública – obteve melhorias no primeiro semestre de 2010) aos pedestres e ciclistas – forma de transporte muito utilizada pelos moradores. Ladeada por uma mata ciliar, a referida extensão oportuniza a ação pública no desenvolvimento de projetos que otimizem o espaço natural para os moradores (como criação de um Horto Florestal).

A aprovação do bairro ocorreu em 1980<sup>70</sup>, mas o desenvolvimento urbano no local se fez apenas em 1994 aproximadamente, quando moradores fundadores (alguns ainda residentes no bairro) iniciaram suas construções residenciais por meio de aquisição de terreno junto a Prefeitura Municipal de Araraquara. Segundo relatos de informantes-chave na prefeitura e pela demonstração das plantas do loteamento que foram analisadas, pode-se inferir que o bairro teve início a partir da venda de terrenos nas dimensões 7,5 x 30m<sup>2</sup>, antes de domínio de 3 proprietários<sup>71</sup> para lotes de 7,5 x 15m<sup>2</sup><sup>72</sup>, sendo a partir de 14 de maio de 1994 de propriedade privada da Sra J.B.F – esta durante tempos utilizou o espaço para a criação de gado. As ruas são pavimentadas, porém o asfalto é deficiente e não atende à dimensão total do bairro.

Apesar da relativa pequena dimensão espacial do bairro, ele agrega em média, cerca de três mil e seiscentas pessoas, segundo registra o número de atendimentos realizados pelo PSF (Programa Saúde da Família) do Ministério da Saúde, tendo por referência o período de agosto de 2007 a novembro de 2009, e pouco mais de mil famílias<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup> De acordo com fonte jornalística, em matéria publica no Caderno “Seu Bairro” do Jornal Tribuna Impressa em 2009.

<sup>71</sup> Segundo consta no documento de Desapropriação de Lotes para fins de projeto de habitação social a ser efetivado pela Prefeitura, datado de 3 de Abril de 2008.

<sup>72</sup> A diminuição dos terrenos provavelmente deu-se em função do poder aquisitivo de compra da clientela que passou a procurar o bairro para residir.

<sup>73</sup> O Jornal Tribuna Impressa em matéria de 30 de abril de 2009, e sem citar fonte, estima que a população local é de 3896 habitantes – uma diferença de quase 300 pessoas à mais.

**Tabela 2** Quantidades de pessoas atendidas pelos PSF

<b>Sexo</b>	<b>&lt; 1 Ano</b>	<b>1 a 4</b>	<b>5 a 6</b>	<b>7 a 9</b>	<b>10 a 14</b>	<b>15 a 19</b>	<b>20 a 39</b>	<b>40 a 49</b>	<b>50 a 59</b>	<b>&gt; 60</b>	<b>Total</b>
Masculino 2007	31	123	85	114	208	175	565	219	131	119	<b>1770</b>
Feminino 2007	31	126	54	124	194	220	619	266	116	121	<b>1871</b>
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>249</b>	<b>139</b>	<b>238</b>	<b>402</b>	<b>395</b>	<b>1184</b>	<b>485</b>	<b>247</b>	<b>240</b>	<b>3641</b>
Masculino 2008	17	119	71	106	207	184	543	218	139	116	<b>1720</b>
Feminino 2008	23	142	55	110	186	206	637	252	123	122	<b>1856</b>
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>261</b>	<b>126</b>	<b>216</b>	<b>393</b>	<b>390</b>	<b>1180</b>	<b>470</b>	<b>262</b>	<b>238</b>	<b>3576</b>
Masculino 2009	31	117	58	109	207	184	570	222	127	135	<b>1760</b>
Feminino 2009	42	122	69	86	185	210	607	281	142	135	<b>1879</b>
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>239</b>	<b>127</b>	<b>195</b>	<b>392</b>	<b>394</b>	<b>1177</b>	<b>503</b>	<b>269</b>	<b>270</b>	<b>3639</b>

**Fonte:** Base de Dados do SIAB - Sistema de Informação da Atenção Básica - do Ministério da Saúde utilizado na Unidade do Programa Saúde da Família no Parque das Margaridas (Zona Urbana).

A proporção de homens e mulheres é ligeiramente assimétrica, sendo que não mantém a mesma discrepância entre sexos se comparado as diferentes faixas etárias nos diferentes anos<sup>74</sup>. Destaca-se, entretanto que no intervalo entre os quinze aos quarenta e nove anos (correspondente a idade reprodutiva) há uma maior proporção de mulheres, e no intervalo entre cinco e nove anos essa proporção se inverte, havendo uma maior concentração de meninos – o que justifica, inclusive, a visível percepção dessa desproporção nas salas de aula do ciclo 1 do Ensino Fundamental. Entre os pré-adolescentes (dez a quatorze anos), a proporção do sexo masculino é maior do que a do sexo feminino, invertendo-se novamente entre os jovens (quinze a dezenove anos).

Em termos de infra-estrutura e já correspondendo ao perfil sócio-econômico da população residente, o bairro compõe de terrenos pequenos, nas dimensões de 7,5 x 15m<sup>2</sup>. Correspondente a tal situação, as casas, na sua quase totalidade (99,8%), de adobe/tijolo, apresentam-se na grande maioria sem acabamento (revestimento de qualquer natureza nas paredes), outras com acabamento parcial (apenas reboco em geral na frente da casa), facilitando a umidade do ambiente interno das residências, bem como o desenvolvimento de condições desfavoráveis à saúde (como o bolor) provocativas de doenças respiratórias. Por outro lado, a maioria apresenta cobertura em telha (do tipo brasilite ou cerâmica) e/ou laje, e poucas são as casas com condições de extrema precariedade, como se vê na tabela a seguir:

<sup>74</sup> Os dados do SIAB-MS-Brasil apenas foram disponíveis no período de 2007 a 2009 porque segundo informou a secretaria do Posto de Saúde, as bases anteriores foram perdidas devido a um problema com o computador servidor, restando apenas, a título de consulta, as fixas manuscritas dos pacientes.

**Tabela 3.** Tipos e condição dos imóveis do bairro

Condição	Tipos						
	Casa	Vila	Comércio	Conjugado	Igreja	Sobrado	Terreno
Nova	148	4	9	5	8	4	0
%	46,11	11,76	69,23	50,00	100,00	66,67	0,00
Velha	123	30	4	4	0	0	0
%	38,32	88,24	30,77	40,00	0,00	0,00	0,00
Não Identificado	50	0	0	1	0	2	105
%	15,58	0,00	0,00	10,00	0,00	33,33	100,00
Total	321	34	13	10	8	6	105
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Telhado	128	12	6	4	5	5	0
%	39,88	35,29	46,15	40,00	62,50	83,33	0,00
Lage	47	4	3	2	1	0	0
%	14,64	11,76	23,08	20,00	12,50	0,00	0,00
Telhado e Lage	143	18	4	4	2	1	0
%	44,55	52,94	30,77	40,00	25,00	16,67	0,00
Não Identificado	3	0	0	0	0	0	105
%	0,93	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100,00
Total	321	34	13	10	8	6	105
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Com Reboco	190	19	13	8	8	5	0
%	59,19	55,88	100,00	80,00	100,00	83,33	0,00
Sem Reboco	120	15	0	2	0	0	0
%	37,38	44,12	0,00	20,00	0,00	0,00	0,00
Não Identificado	11	0	0	0	0	1	105
%	3,43	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	100,00
Total	321	34	13	10	8	6	105
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Com Pintura	123	16	12	7	7	5	0
%	38,32	47,06	92,31	70,00	87,50	83,33	0,00
Sem Pintura	181	18	1	3	1	0	0
%	56,39	52,94	7,69	30,00	12,50	0,00	0,00
Não Identificado	17	0	0	0	0	1	105
%	5,30	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	100,00
Total	321	34	13	10	8	6	105
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Com Portão	268	31	9	9	8	5	12
%	83,49	91,18	69,23	90,00	100,00	83,33	11,43
Sem Portão	46	3	4	1	0	0	89
%	14,33	8,82	30,77	10,00	0,00	0,00	84,76
Não Identificado	7	0	0	0	0	1	4
%	2,18	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	3,81
Total	321	34	13	10	8	6	105
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Com Muro	264	31	7	9	7	5	17
%	82,24	91,18	53,85	90,00	87,50	83,33	16,19
Sem Muro	49	3	6	1	1	0	85
%	15,26	8,82	46,15	10,00	12,50	0,00	80,95
Não Identificado	8	0	0	0	0	1	3
%	2,49	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	2,86
Total	321	34	13	10	8	6	105
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
Com Calçamento	251	32	11	10	7	5	22
%	78,19	94,12	84,62	100,00	87,50	83,33	20,95
Sem Calçamento	62	2	2	0	1	0	82
%	19,31	5,88	15,38	0,00	12,50	0,00	78,10
Não Identificado	8	0	0	0	0	1	1
%	2,49	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	0,95
Total	321	34	13	10	8	6	105
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

**Fonte:** Dados da pesquisa, obtidos com o instrumento de caracterização física de arruamento e imóvel, conforme anexo A e B.



Apesar de a grande maioria apresentar condições como portão, muro e calçamento, nota-se o estilo rude e de improvisação nas construções, marcada pelo aspecto inacabado e em menor proporção também conjugados (residências com salão comercial). Há ainda uma variação relativamente considerável de tipos de imóveis no bairro, havendo, contudo, uma grande proporção de residências e lotes, e uma quantidade considerável de construções do tipo vila (pequenos cômodo em um único terreno, destinado a moradia de mais de uma família).



**Foto1.** Imóvel tipo conjugado



**Foto2.** Imóvel tipo residência



**Foto 3.** Imóvel tipo Vila



**Foto 4.** Imóvel com pequenos cômodos



**Foto 5.** Imóvel sem acabamento

A pintura externa é pouco usual na maioria das construções, correspondendo ao poder aquisitivo da classe social dos moradores do bairro que não acompanham em termos de possibilidade de aquisição, os preços ainda elevados das tintas no Brasil.

A presença de cacos de vidro nos muros e da improvisação de portões (inclusive com restos de madeira, outros ainda de latão) e muros (de tijolos ou cerca de alambrado) demonstra o hábito cultural do brasileiro na proteção da terra, e nos últimos tempos também como proteção à presença marcante da marginalidade.



**Foto 6.** Improviso na proteção do imóvel



**Foto 7.** Imóvel cercado por alambrado e local de depósito de sucatas

Também com características parecidas, vê-se o mesmo movimento de “defesa” em todo desenvolvimento urbano no estado de São Paulo com a crescente tendência do uso da cerca elétrica (presente em três residências que sobressaem o padrão da média dos moradores) e alarmes nas residências, bem como da proteção em condomínios. Este fato, à primeira impressão, causou estranhamento, tendo em vista que o padrão do bairro é de moradas simples. Porém, com a valorização imobiliária dos últimos tempos na cidade, veem-se pessoas, supostamente com melhores condições, a adquirir imóveis em regiões onde os preços parecem ainda ser mais acessíveis. O investimento na habitação – sonho dos brasileiros – em lugares pouco desejados tanto pela insegurança pública quanto pela falta de infra-estrutura e distância com relação aos pontos centrais da cidade de atenção laboral, aponta para a rotatividade da população advinda de situações educativas e financeiras com maiores condições (ou opções), fortalecendo a concentração de guetos de pobreza e de restrita socialização.



Quanto aos lotes, vê-se que há alguns com construções iniciadas no nível da planta (em geral de três cômodos), outros com criação caseira de animais (porcos, patos, galinhas, cavalo, cachorro, gato e passarinho) e plantações (couve, alface, salsa; mandioca, chuchu, tomate, batata doce, abóbora, maracujá), árvores frutíferas (em menor proporção – goiaba, laranja, limão, mamão, banana), mato, lixo e dejetos, entulho de material reciclável (papel e papelão, garrafas pet, latinhas, plástico, vidro). De uma forma geral, nota-se a presença de lixo e de mato – esses últimos também na dimensão do espaço público (ruas, calçadas, praça e ponto de ônibus) – que corroboram para o alastramento de animais peçonhentos (carrapatos, pulgas, baratas, ratos) com potencial de prejuízo à saúde humana, em especial das crianças que tomam, muitas vezes, esses espaços, como lugares para distração e brincadeiras<sup>75</sup>.



**Foto 8.** Terreno com plantação de mandioca

No que se refere à presença do poder público, o arruamento e a iluminação não abarcam a totalidade da pequena extensão do bairro; a rede de água, esgoto, lixo e energia elétrica atinge a quase totalidade deste (cerca de 3 moradores não dispõem de cobertura – SIAB 2007 a 2009). Entretanto, apesar da primordial importância e a necessidade da presença do poder público nesses aspectos voltados à infra-estrutura, sabe-se que é igualmente necessário haver programas e serviços que incentivem e propiciem a mudança de hábitos culturais que nem sempre correspondem aos hábitos e as possibilidades de poder aquisitivo dos moradores. Nesse sentido, há visíveis insuficiências de ações do poder público, evidenciando, por um lado, as limitações de permanência do Estado de Bem Estar Social, e por outro, demonstrando a histórica reprodução social de classes.

---

<sup>75</sup> Constatação derivada de observação realizada ao longo do ano de 2009 e de conversas com moradores e alunos.

O cuidado com o lixo é um ponto grave, haja vista que o bairro não dispõe de coleta seletiva (a não ser por iniciativa de catadores do bairro, inclusive pais de alunos da escola) nem disposição de latões de **lixo** na sua extensão, mesmo em lugares estratégicos de maior concentração e trânsito de população, como os pontos de ônibus, praça e exterior da escola, como se é desejável e esperado. Isso implica pensar e justifica, em certa medida, a dificuldade de otimizar o uso dos latões no interior da escola<sup>76</sup>, bem como aceita-se, admitindo publicamente pela falta de atenção, os hábitos dos moradores.



**Foto 9.** Presença de lixo no espaço público



**Foto 10.** Presença de lixo e entulho na rua

Outro ponto de destaque, que, aliás reflete o descaso municipal, na extensão de todo território urbano da cidade: altos **matos**<sup>77</sup> aos arredores dos prédios públicos (como a escola, o posto de saúde, o CRAS – Centro de Referência e Assistência Social), e das ruas (como a que dá acesso ao bairro e a principal, na disposição de paragem de ônibus, e a rua que delimita o bairro Jardim das Margaridas e dá acesso ao outro sequente).

A desatenção do poder público no bairro pode ser ainda constatada pela falta de numeração na grande maioria das casas, o que dificulta, inclusive, a identificação de moradores pela localidade residencial. Aparentemente secundário esse problema somado à escassez de toda ordem, traz prejuízos à população, como a perceptível dificuldade quanto à entrega de correspondências pelos serviços de correio e privados.

---

<sup>76</sup> Os latões de lixo instalados no final do primeiro semestre na escola não foram utilizados pelos alunos nem tampouco fizeram parte de projeto educativo no interior da escola ao longo do ano de 2009, conforme pudemos constatar, marcando “vigilância” até o dia 23 de dezembro do referido ano letivo.

<sup>77</sup> Vale destacar que a presença de matos, bem como de lixo no bairro, favorece às práticas de queimadas, implicando o aumento de problemas respiratórios.

No que se refere às **condições de saúde** dos moradores alguns aspectos merecem destaque como, por exemplo, os que se referem à ingestão da água e às doenças que apresentam.

Quanto ao consumo de água, um pouco mais da metade dos moradores (55%) a ingere utilizando-se da água da torneira, portanto, tendo apenas a cloração como processo de purificação, enquanto que cerca de quarenta e dois por cento utiliza-se de filtração para bebê-la.

As condições de pouca instrução e condições desfavoráveis de moradia e estilo de vida implicam à manifestação de doenças, entre as quais destacam-se a Hipertensão Arterial e a Diabetes, possivelmente relacionadas aos hábitos culturais e alimentares, que por sua vez, mantém vinculação com o poder aquisitivo das pessoas, que em geral preocupam-se com os preços e não com o valor nutricional dos produtos no ato da aquisição. De acordo com o atendimento feito pelo PSF, nota-se que há em média de 100 pessoas diabéticas sendo atendidas localmente, e iniciadas ao tratamento por meio de programa de re-educação alimentar<sup>78</sup>.

**Tabela 4.** Doenças por faixa etária

Idade	Alcoolismo	Chagas	Deficiência	Diabetes	Epilepsia	Hip. Arterial	Hanseníase	Tuberculose	Total
0 à 14 anos 2007	0	0	3	0	0	0	0	0	3
%	0,00	0,00	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
15 anos e mais 2007	47	4	18	91	2	356	3	1	522
%	1,84	0,16	0,71	3,57	0,08	13,96	0,12	0,04	
Total 2007	47	4	21	91	2	356	3	1	525
%	1,29	0,11	0,58	2,50	0,05	9,78	0,08	0,03	
0 à 14 anos 2008	0	0	3	0	0	0	0	0	3
%	0,00	0,00	0,29	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
15 anos e mais 2008	49	4	16	94	2	350	3	2	520
%	1,93	0,16	0,63	3,70	0,08	13,78	0,12	0,08	
Total 2008	49	4	19	94	2	350	3	2	523
%	1,37	0,11	0,53	2,63	0,06	9,79	0,08	0,06	
0 à 14 anos 2009	0	0	3	1	0	0	0	0	4
%	0,00	0,00	0,29	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	
15 anos e mais 2009	42	4	19	108	2	379	1	1	556
%	1,61	0,15	0,73	4,13	0,08	14,5	0,04	0,04	
Total 2009	42	4	22	109	2	379	1	1	560
%	1,15	0,11	0,60	3,00	0,05	10,41	0,03	0,03	

**Fonte:** Base de Dados do SLAB - Sistema de Informação da Atenção Básica - do Ministério da Saúde utilizado na Unidade de Programa Saúde da Família, Parque das Margaridas (Zona Urbana).

Outro problema que tem se agravado se refere à ingestão de álcool, apesar da média de moradores doentes (alcoólicos) ser relativamente baixa (45 moradores), o anúncio da

<sup>78</sup> Programa esse coordenado e orientado pela enfermeira responsável pela Unidade de Saúde do bairro, em que atende na grande maioria mulheres, donas de casa, avós e mães. (Caderno de Campo)

problemática a partir dos 15 anos de idade traz preocupações relativas ao perfil das famílias e a possível iniciação ao álcool em casa – já que nos bares, espera-se que a venda à menores não ocorra tendo em vista a penalização legal. De acordo com o que se pode perceber a respeito da ingestão de álcool, sabe-se que ele quase sempre está associado ao uso de drogas e as práticas de violência – aspectos esses, que durante tempos atrás era o que caracterizava a população do bairro, segundo os próprios moradores:

“A história desse bairro? Não precisa ir longe não... houve tempos que morria um por dia aqui. Sempre ligado ao tráfico, brigas...acabava em morte, tiros... mas esse tempo já passou. Pelo menos não morre mais tanto assim (...) ainda existe, lógico as bocas, a gente sabe quem é e tudo, mas já não é igual antes...” (Morador – informação fornecida no dia da Coleta de dados de Imóveis e Arruamento do bairro. Caderno de Campo).

A fala do morador demonstra, em parte, que para além dos índices oficiais, outro mundo se revela por detrás das cortinas dos olhos e da percepção institucional, ainda que seja pela via da saúde.

Entretanto, tais problemas, a todo o momento, anunciam-se não apenas nos pisos da enfermaria, mas também nas ruas, na assistência social e na escola. Os excertos a seguir demonstram aspectos da “vida” de parte significativa dos moradores:

**Segunda ida ao Posto de Saúde:** “Cheguei por volta das nove horas na Unidade de Saúde do bairro Margarida. Procurei pela responsável e fiquei a sua espera por quase duas horas. O Posto não estava lotado, mas havia cerca de vinte pessoas aguardando atendimento: uma senhora obesa não cabia na cadeira da sala de espera, mal trapilha, bocejava; um homem, cerca de quarenta anos, acompanhado por duas crianças pequenas, tinham por volta de quatro e sete anos, irmãs, chamavam-o de pai, chinelos nos pés sujos, ele: calça jeans, sapatão e camisa surrada, trazia as crianças para consulta médica – pensei: “o pai? Cadê a mãe?” – aguardaram quase uma hora, quando pouco antes de serem anunciadas, a mãe chegou vestindo saia jeans abaixo do joelho, blusa escura com mangas, chinelo nos pés, sem demonstrar nenhum gesto de carinho, acompanha até o corredor as crianças que seguem junto ao pai ao consultório. Eu continuava aguardando. Por algumas vezes, a responsável passava por mim apressada e acenava para que eu aguardasse mais um pouco. (...) Aos poucos diminuía a quantidade de pessoas na sala de espera, pois a prática do agendamento de consulta na casa, tem facilitado o “descongestionamento” das unidades de saúde (...). Não demorou entrou um homem por volta dos cinquenta anos, apoiado em uma mulher aparentando ter idade próxima a dele, chinelos nos pés, camiseta surrada e amassada, ela saia, ele shorts rasgado próximo aos joelhos em uma das pernas e cabeça sangrando. Entraram. Ela deixando-o ao meu lado, dirigiu-se ao balcão de atendimento buscando que ele fosse atendido em caráter de urgência. Ele realmente demonstrando estar mal, apoiava-se em outra cadeira para permanecer sentado e murmurava dor de cabeça. Enquanto a mulher argumentava no balcão, já com tom de voz alterado, a necessidade de prioridade no atendimento do homem, a enfermeira pedia para preencher formulário, explicando ainda a situação das consultas naquele momento. Meio a isso, o homem se levanta e começa a vomitar na porta e antes que ele caísse, um outro paciente o segurou. Levaram-lhe a cadeira de rodas e o homem foi levado para uma sala enquanto a mulher gritava, ameaçando: “vocês gostam de ver sangue, tá demorando para alguém acertar esse lado aqui. (...) vai esperar morrer? Ele tá mal! Eu quebro tudo

isso aqui se ninguém fazer nada...”. Em um dos bancos próximo ao balcão, uma outra mulher, sentada desde que eu cheguei, aguardava. Não tinha trinta anos. Antes que eu fosse atendida, a mulher foi chamada pela enfermeira responsável, e lá, com portas abertas, relatou que precisava falar com o médico que ela não sabia o nome, e que tinha atendido uma das suas filhas que se encontrava doente. Ela queria obter outra receita médica para poder comprar os remédios. A consulta tinha ocorrido há 8 dias, segundo o relato da enfermeira que, dirigindo-se ao computador da secretaria, forneceu-lhe o nome do médico e os dias em que ele tinha atendimento na unidade. A mulher argumentava a possibilidade de um terceiro pegar a receita por ela, que trabalhava ‘em Ribeirão Preto’ e cuja folga (e presença no bairro, em casa) não condizia com o dia de trabalho do médico. A enfermeira chama a atenção da mãe, alertando-a para a necessidade de cuidar das crianças (3 filhas!). Não dando maiores explicações, se voltaria ou não, a mulher se retira (...). Eu pensei: a criança doente há oito dias sem remédio!

**Primeiro contato com o CRAS:** Manhã de segunda-feira, chego de ônibus ao bairro. Planejei ir direto para a escola, mas resolvi adentrar a unidade de Assistência Social – conhecida como CRAS, localizada na esquina, ao lado do portão da escola Roseiral – para agendar um dia para conversar com a responsável pela unidade, a fim de buscar parceria para um trabalho (Semana de Saúde) que estava sendo planejado, e levantar informações sobre os moradores e sobre o bairro. Estimava ser rápida a minha estada no local, podendo ainda chegar a tempo do intervalo do ciclo 1. Por volta das nove horas, a responsável pela unidade me atendeu e durante a conversa, relatou que atende nos diversos projetos que possui: prostitutas; filhos de prostitutas; filhos de pai preso; órfãos de pai ou mãe; filho de pai ou mãe desempregados ou ocupantes ou não de funções temporárias de trabalho informal; mulheres e jovens envolvidos com formas ilícitas de trabalho (crime/drogas); mães viúvas, separadas, abandonadas ou ainda vítimas de violência doméstica; adolescentes grávidas ou mães, que procuram proteção ou atenção, mas trazem o agravamento da situação de pobreza, por vezes associada à violência, na família de origem; jovens que apresentam tendência à delinquência; jovens revoltados com a condição estrutural (social e familiar) que vivem e que negam a reprodução (...) entre outros problemas de natureza social, relacionados à condição de pobreza e ausência de oportunidades que dignifiquem e oportunizem outros encaminhamentos, diferentes daqueles que comumente vão ao encontro deles. Ela ainda apontou que muitos dos comportamentos que as crianças e os jovens apresentam nos ambientes que frequentam (os momentos formativos – de discussão no CRAS; na escola; nas ruas) delatam à sorte que vivem, e que “muitos já estão amarrados”, ou porque engravidou e tem que cuidar do filho ou se arranjar para “pagar uma pensão”, uma ajuda de custo para a criança, ou porque já deve favores ou dinheiro para o “dono da boca”, ou porque passam por experiências de vida das quais jamais esquecerão, como a violência física ou sexual, fome, abandono, carência afetiva, ou humilhações que ferem a própria identidade (...). A dimensão dos problemas sociais que me foi apresentada, levou-me a questionar a contribuição que um evento pontual para as famílias (e quais seriam as participantes?) poderia ter nesse contexto, e ainda, o impacto que a escola tem (ou não) na vida dessas pessoas, as quais parecem, que as ações educativas não atingem à primeira vista...

**Dia de coleta dirigida no bairro:** objetivando realizar um levantamento dos tipos de moradias e infra-estrutura (públicas e comerciais) existentes no bairro, para fins de caracterizá-lo e também “sentir a vida” no bairro, iniciei (com a colaboração de dois ajudantes) um “passeio” pelas ruas do bairro, seguido de anotações nos Instrumentos de caracterização de Arruamento e Imóvel. Estimava um percurso não muito demorado dada a dimensão do bairro. No entanto, a quantidade de lotes e terrenos a caracterizar tomou mais tempo que o previsto. O percurso que intencionava apenas observar, contou com a intervenção direta dos moradores, que indagavam acerca da prática que se realizava por um grupo desconhecido e, por vezes, confundido com “fiscais” da prefeitura – que buscavam “regularização de impostos”, na concepção de alguns moradores. O “passeio” pelo bairro possibilitou experienciar “ser um estranho” em uma comunidade em que todos se (re)conhecem e, aliado a isso, um conjunto de atitudes de desconfinça: olhares, perguntas, avisos ... mas também possibilitou perceber que praticam o hábito do ócio na rua: enfrente às próprias casas ou de outros, no muro, portão ou calçada; passeiam em pequenos grupos à pé ou com bicicleta; outros sentam-se à calçada ou em cadeiras, aglomeram-se nos bares e nas esquinas dos quarteirões mais centrais (próximos à Rua Barreto), que favorece o campo de visão das pessoas que adentram o bairro. Uns fumam, outros bebem, outros apenas conversam, crianças brincam de bola ou bicicleta e/ou conversam, mulheres com sacolas nas mãos, chinelos de crianças, e crianças no colo... jovens namorando. Algumas discussões entre adultos e crianças, palavões entre jovens e linguagem em gírias também foram perceptíveis, além de inúmeros questionamentos quanto ao destino das informações por adultos (sendo a maioria mulheres, idosos e jovens).

Esses dados, de casos e situações diferentes, por vezes revelam hábitos e estilos de vida já cristalizados, somados aos problemas sociais como desemprego, prostituição, proteção e colaboração à criminalidade, pobreza, vandalismo, demarcação de espaços por grupos/tribos – grupos esses perceptíveis no espaço físico da escola, especialmente na quadra e na extensão do muro, implicam considerar seus reflexos no contexto em que as relações do grupo ou parte dele ocorrem, como por exemplo, na escola e na sala de aula.

No que se refere ao perfil sócio-demográfico dos moradores (de acordo com os apontamentos da entrevista sócio-antropológica aplicada aos pais dos alunos da escola Roseiral), pode-se inferir que a maioria advém de estados nordestinos – favorecendo a rotatividade de moradia no bairro, bem como da frequência dos alunos na escola durante o período letivo, tendo em vista situações de mudança (ainda que temporária a abrigos ou casas de parentes) e viagens (realizadas pelos responsáveis em períodos de entressafas às suas terras-natal).

As famílias apresentam na sua composição: pai, mãe e filhos; pai e filhos; mãe e filhos; sendo esses, por vezes, acrescidos de outros membros (avô/avó/madrasta/padrasto ou outro), variando entre um e sete filhos por famílias.

Em termos de ocupação profissional, a grande maioria atua em serviços que não exigem mão de obra especializada, executando tarefas em geral informais e sem registro em carteira, o que justifica a renda familiar que declaram de até um salário mínimo (noventa pessoas) e

de um a três salários (quatrocentas e dezoito pessoas). O quadro a seguir aponta para as ocupações citadas pelos pais:

<b>Profissão/ocupação do pai</b>	<b>N</b>	<b>Profissão/ocupação do pai</b>	<b>N</b>
Pedreiro	73	Professor de Educação Física	1
Servente de pedreiro	9	Agente operador de serviços públicos	3
Serviços gerais	41	Chefe operacional	1
Ajudante geral	20	Coordenador DAAE	1
Motorista	30	Encarregado de transporte	1
Ajudante de motorista	2	Almoxarife	1
Taxista	2	Técnico em informática	1
Caminhoneiro	1	Técnico em manutenção	2
Tratorista	6	Técnico em eletrônica	1
Trabalhador rural	9	Representante de vendas	3
Coletor	6	Promotor de vendas	1
Vigilante	6	Auxiliar de topografia	1
Guarda noturno	4	Frentista	3
Segurança	2	Balconista	1
Porteiro	2	Repositor	3
Pintor	5	Estoquista	2
Eletricista	3	Entregador	1
Mecânico	2	Operador	1
Metalúrgico	2	Músico	1
Fresador	1	Cozinheiro	1
Funileiro	2	Garçon	1
Soldador	1	Açougueiro	1
Calheiro	1	Auxiliar de açougueiro	1
Encanador	1	Montador	1
Serralheiro	1	Armador	1
Tapeceiro	1	Carpinteiro	9
Jardineiro	3	Marceneiro	1
Gesseiro	3	Não informou	3
<b>Profissão/ocupação da mãe</b>	<b>N</b>	<b>Profissão/ocupação da mãe</b>	<b>N</b>
Doméstica	95	Enfermeira	4
Do lar	83	Auxiliar de enfermagem	1
Serviços Gerais	54	Agente comunitária	3
Faxineira	17	Agente operacional	1
Auxiliar de limpeza	3	Agente epidemiológica	1
Limpeza pública	1	Agente educacional	1
Separadora de reciclagem	3	Funcionária pública	1
Selecionadora de frutas	1	Monitora	2
Trabalhadora rural	10	Secretária	1
Trabalhadora braçal	1	Telemarketing	1
Separadora de cana	1	Balconista	6
Trabalhadora manual	1	Vendedora	1
Costureira	2	Promotora de vendas	1
Cabelereira	3	Repositora	1
Cozinheira	6	Comerciante	1
Auxiliar de cozinha	3	Empresária	1
Auxiliar de padaria	1	Camareira	3
Confeiteira	1	Operária	3

Pizzaiolla	1	Porteira	1
Dama de companhia	1	Ajudante	1
Babá	1		

**Quadro 8.** Ocupações profissionais dos pais dos alunos da escola pesquisada. **Fonte:** Dados da entrevista sócio-antropológica da escola, aplicada aos pais em 2008.

Correspondente a esses dados de ocupação profissional está a baixa remuneração e escolaridade – a maioria apresenta apenas o Ensino Fundamental incompleto. Para além dos pais de família, é perceptível notar, como já citado, o estado de ‘desocupação’ principalmente entre os jovens, corroborando com as probabilidades de aumento de práticas ilícitas e de violência no bairro.

Em termos educacionais, se relacionados os dados de escolaridade dos moradores com as expectativas de acompanhamento e participação dos pais na escola – que implica conhecimento para dirigir e/ou orientar as aprendizagens das tarefas, aliado às possibilidades reais que as pessoas têm de empregabilidade e de desenvolvimento sócio-cultural com níveis de formação diminutos, que são agravados pela rotatividade (migração) dos moradores – logo se infere a relevância que o papel do Estado assume no cumprimento de estratégias que corroborem para a consecução de mudanças sociais e incentivem conquistas por vias autônomas, ainda que estimadas em longo prazo. Cada vez mais se reafirma que a vertente social é indissociável das conquistas educacionais, e as características populacionais para a qual, supostamente, os serviços locais de educação se prestam, desafiam a própria realização e consecução desse mesmo trabalho tal qual se idealiza e se homogeniza. Para assumir a função de “meio” de transformação (do poder público, inclusive), o perfil do bairro não pode ser visto como um adendo, antes, como um elemento de partida para se objetivar propostas (inclusive, e principalmente, educativas), as quais são esvaziadas de sentido, quando se desconhece a população e as condições de vida que possuem. Além disso, a caracterização do bairro recoloca a problemática do bem estar das pessoas, que ao se verem no descaso, respondem à altura com atitudes de indiferença e de violência (nas suas mais diferentes facetas) às ações daqueles que lhe são alheios, como a escola.

A instauração desses problemas pode ser percebida por diferentes formas. Dentre elas, e que me é mais propriamente factual, destaco as que advêm da minha observação ao longo de um ano de idas e vindas para a escola, passeios pelo bairro e contato com os



professores, de situações que favorecem a permanência de problemas sociais que são emergentes<sup>79</sup>.

#### **4.1.2 Caracterização do contexto escolar – disputas entre necessidades**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Roseiral”, localizada na primeira quadra do bairro, é a construção pública de maior extensão na localidade, ocupando uma quadra inteira, tem presença não apenas espacial, mas ocupacional pela comunidade local, haja vista as marcas de escrita do tipo pichação em seu entorno exterior.

No que se refere às instalações físicas interiores da escola, e contraditoriamente ao seu exterior, nota-se que a escola apresenta-se em bom estado de conservação e possui boas instalações, como corredores que ligam as várias dependências e instalações físicas.

A tinta das paredes externas do prédio escolar não apresenta deteriorização do tempo, pois foi renovada há pouco tempo. Entretanto, na altura de meio metro é perceptível notar marcações de pés. Por ser utilizado pela comunidade local, o Portal do Saber é isolado das demais dependências físicas por um gradeado em tela que o circunda e dois portões, sendo um de acesso à rua e outro ao pátio da escola.

A escola possui ao todo cinco instalações físicas, sendo que o primeiro pavimento, na parte superior, destina-se à realização das atividades da Educação Complementar (oficinas), da qual participam os alunos que ficam em tempo integral na escola. Possui salas de aula, banheiro e sala de coordenação. Na parte inferior localiza-se o refeitório o qual dispõe de mesas e bancos em cimento, a cozinha, banheiros (feminino e masculino), sala de atendimento à Educação Especial (destinada aos alunos que apresentam problemas de aprendizagem na escola) e duas salas de aula onde decorrem o Reforço Escolar. Como uma extensão dela, ainda dispõe de uma área coberta onde as crianças realizam atividades recreativas e brincadeiras.

O segundo pavimento centraliza as salas de aula, a secretaria, a direção e a coordenação, a sala dos professores, banheiros nos pisos superiores e inferiores para alunos e funcionários, laboratório de Ciências, laboratório de informática e dispõe de um elevador (desativado), uma escadaria central e outra lateral que dá acesso aos pisos. No que se refere

---

<sup>79</sup> Por várias vezes presenciei no caminho à escola, por volta das 18h em diante, presença de prostitutas, caracterizadas, caminhando na rua de acesso ao bairro em direção ao Viaduto e arredores, onde exercem a função e buscam clientes.

ao funcionamento das aulas, a parte superior comporta as salas destinadas ao ciclo 1 (nos períodos da manhã e tarde) e na parte inferior, os ciclos 2 e 3.

Um terceiro pavimento é um salão onde ocorrem atividades poli-esportivas e recreativas diversas com os alunos, além de acontecimentos festivos e comemorativos, reuniões junto aos pais e encontros do coletivo da escola.

O quarto pavimento destina-se ao que denominam “Portal do Saber” o qual agrega a biblioteca e computadores com acesso à internet. O local destina-se ao atendimento dos alunos e funcionários e há horários específicos para atendimento da comunidade local. As condições de uso são razoáveis. O acervo de livros didático e paradidáticos referentes à literatura infantil é amplo. Há fantoches para contação de histórias e materiais de apoio relacionados (como avental de histórias e tabuleiros). O local é ventilado e iluminado. Os computadores disponíveis, por sua vez, são limitados tanto para o uso interno da escola quanto para a população local. Dos quatro computadores disponíveis, um estava quebrado e o outro estava com problemas e não possuía acesso à internet. O bilhete colado na parede enfrente aos computadores avisa que o uso não permite acesso a sites de interação virtual como *orkut*, *facebook*, *msn* e salas de bate-papo – sob vigilância das agentes educacionais que ali atuam e das máquinas bloqueadas. Se considerar-se que muito provavelmente a quase totalidade dos alunos não dispõem de computadores com acesso a internet em casa, pode-se afirmar que as limitações impostas pela escola quanto ao acesso, violam o direito de alunos e cidadãos de conhecer as ferramentas digitais e aprender a utilizá-las para fins educacionais e mesmo comunicacionais; em um momento histórico como o presente em que a tecnologia se afirma com intensidade regulatória das possibilidades e oportunidades, e sendo a escola o local por excelência de práticas educativas conscientizadoras, tal posicionamento levanta a bandeira do descrédito, no mínimo, referente à capacidade de comunicação e orientação dos profissionais que atuam nesse setor junto aos dois possíveis usuários (!).

A escola ainda possui um quinto pavimento, a quadra poli-esportiva, que é coberta, porém destituída de paredes em suas laterais. É o local onde mais se nota a presença ostensiva da comunidade. Possui as grades que delimitam o terreno e a rua arrombadas, apesar do portão de acesso a ela existir a menos de 3m do referido local. Nas muretas ao redor da quadra e nos pilares de sustentação em ferro da estrutura construída não há lugar para outras pichações. Nomes de “tribos”/gangues, nomes, apelidos, declarações, desenhos compõem a paisagem ilustrativa da presença registrada da ocupação do espaço que, a princípio era da escola. As aulas de educação física ocorrem, na grande maioria das vezes,

no gramado ao lado da quadra, embaixo de sol quando não se tem outro espaço disponível, haja vista a ocupação da quadra pela comunidade durante os períodos de aula (manhã e tarde), inviabilizando o acesso dos alunos. Relatos da educadora física da escola, atuante no primeiro ciclo, denunciam a prática estabelecida sob um “contrato velado” entre as partes:

“É melhor que eles ocupem do jeito deles apenas a quadra do que a escola toda! Já pensou? Mas é complicado. Tem dias em que eu pedi para usar a quadra e outros que não tive coragem de negociar. As coisas não são simples como se pode pensar, eles não têm nada a perder, mas a gente tem ( ...)”. Caderno de Campo (27 de julho, 2009).

A escola é murada e/ou gradeada. Possui vários portões de acesso (dois para entrada e saída de carros de professores; dois para entrada e saída de alunos e pais; dois que não são abertos, sendo um deles o da quadra, devido à “nova entrada” feita por alguns moradores local. Possui poucas plantas e a área verde é coberta por gramado.

Ao lado do Portão do Saber e do pavimento de salas de aula há um tanque de areia inutilizado e alguns bebedouros de água. Os pisos onde ocorrem as atividades educativas possuem assoalho em piso frio ou queimado – favorecendo a limpeza e as atividades no chão com as crianças.

O refeitório é um espaço muito utilizado, pois é nele onde as refeições dos alunos ocorrem por meio do fornecimento de comida nos horários do lanche. Para as crianças que permanecem em tempo integral na escola, a alimentação também é dada no intervalo de aulas entre os períodos, correspondendo ao horário do almoço. O cardápio, elaborado pela nutricionista da prefeitura, é preparado por cozinheiras da escola mediante o envio dos ingredientes pelos fornecedores da prefeitura à escola; é parcialmente servido por elas<sup>80</sup>. Todos os alunos se alimentam e, em geral repetem, já que para além do fator social do público atendido, que limita as possibilidades de aquisição e preparo dos lanches para levar à escola – motivo esse em consoância com as normas regimentais do município quanto à proibição de venda em cantinas escolares (para aquisição de produtos alimentícios) e consumo de produtos adquiridos pelas famílias no interior da escola. Tais fatores, no entanto, não garantem a variedade e a qualidade dos alimentos – a não ser pelas frutas e hortaliças – já que a modalidade de aquisição por menor preço por parte do poder municipal

<sup>80</sup> Refiro-me a carne. Vale pontuar ainda que até meados do mês de junho, parte dos funcionários e professores se alimentava da comida da escola, que no período de meados de abril a junho a variedade dos pratos se limitava ao modo de preparo da carne de frango com arroz. (Caderno de Campo – notas minhas)

restringe tal possibilidade. Relatos da vice-diretora, responsável pela averiguação da entrada e dos serviços relacionados à alimentação na escola, delatam que a baixa qualidade ainda interfere na identidade da população jovem que se sente em prejuízo por serem “pobres e moradores do bairro Margaridas”.

“Já tive que mandar voltar o caminhão de carnes porque a carne cheirava mal e estava escura demais. Sei lá de onde veio, mas tiveram que voltar com tudo. Na hora liguei na Secretaria e fiz a reclamação denunciando o estado do produto e que não tínhamos mais o que servir para as crianças (...). Outra vez foi o feijão que dava dó. Eles compram os piores grãos do mercado. Não sei onde se consegue arrumar produto com essa qualidade! As cozinheiras reclamam demais no preparo porque se for selecionar, não sobra nada (...)” (Caderno de Campo. Abril de 2009).

Quanto aos recursos humanos, a escola dispõe de um quadro de quarenta e cinco professores, sendo dezesseis deles atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental (destes, quatro são professores especialistas de área que atuam na Educação Física e nas Artes e os outros nas demais disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, sob o enfoque da alfabetização). Desse total 21 deles são pedagogos e atuam entre o primeiro ciclo e ensino complementar. Os secretários, cozinheiras, merendeiras, servente, porteiro, agentes educacionais são profissionais do setor público municipal, enquanto as faxineiras são de serviço terceirizado por empresa especializada – o que por vezes gera alguns atritos referentes ao posto e ao vínculo, principalmente no que se refere ao atendimento de ordem superiores no que diz respeito ao modo de desempenhar e aos horários relativamente mais adequados para os profissionais e alunos.

Sobre a infra-estrutura material, convém destacar que a escola possui equipamentos diversos: aparelho multimídia, aparelhos de som, vídeos cassete e aparelhos de DVD, TV, *notebook* (de posse da diretora), computadores no laboratório de informática, secretarias, sala da direção, coordenação, Portal do Saber e sala dos professores (nesta última, o computador não se apresenta em bom estado de funcionamento – desliga sozinho e corrompe arquivos e dispositivos de memória externa). As salas de aula dispõem de materiais pedagógicos tais como lousa, carteiras e cadeiras, livros didáticos e paradidáticos, revistas, dicionários, mapas, cartazes e jogos<sup>81</sup>. A variedade, no entanto, não garante a satisfação dos usuários e a qualidade no uso e manutenção, bem como também o bom estado de funcionamento dos materiais.

<sup>81</sup> O anexo A ilustra alguns tipos de materiais encontrados nas salas do ciclo 1 onde tive acesso.

No laboratório de informática, por exemplo, há computadores com problemas de manutenção e nenhum deles tem acesso à internet. O laboratório de Ciências falta vidraria e materiais para experimentos. Este ainda não dispõe de auxiliar de laboratório para ajudar nas inúmeras atividades de orientação, demonstração, seleção e organização dos materiais. A bancada do local é alta e dificilmente os alunos pequeninos alcançariam sozinhos.

De um modo geral, a escola realiza suas rotinas de limpeza com frequência. No entanto, irregularidades são perceptíveis no desempenho e supervisão das atividades das funcionárias, já que materiais e instrumentos de limpeza eram possíveis de serem encontrados em lugar baixo e de fácil acesso às crianças (como se vê no anexo B – WC/corredor). A limpeza dos ambientes era realizada no período da manhã e da tarde, de modo que as turmas tenderiam a iniciar o período com os ambientes de sala de aula e banheiros, principalmente, higienizados. A sala dos professores, sua cozinha e banheiros, inseridos no interior desse local, também era limpa nos dois períodos, após o início das aulas e depois do café realizado na hora do recreio dos alunos. As condições, no entanto, apresentavam-se precárias: a proximidade do banheiro com a cozinha causa alguns estranhamentos, como a mesa de reuniões que é também local de lanche e café, bem como o acesso aos banheiros pela cozinha e a pequena distância deles, no máximo 1m da bancada onde se localiza pia e o microondas, talheres e algumas louças; o lixo embaixo do microondas; a limpeza que se inicia pelos lixos dos banheiros e segue pela retirada dos papéis e coleta de garrafas de café da mesa dos professores pela mesma funcionária e luvas...

Quanto ao aspecto pedagógico, a escola está organizada em ciclos em substituição às séries – segundo permite a LDB 9394/96 – e atende todo o Ensino Fundamental até o nono ano. Possui aproximadamente setecentos alunos com idades entre seis e quatorze anos divididos em trinta e cinco classes. Há cerca de duzentos e quarenta alunos em regime de Educação Integral na escola (dois períodos) sob a jornada ampliada.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola tem, como foco de atenção, o atendimento da diversidade dos alunos por meio da atuação de seus profissionais, assumindo como problema diretamente implicado nessa meta, o ajuste entre a proposta curricular baseada nos princípios de uma formação por ciclo e de escola interativa – essas assentadas na articulação entre o trabalho coletivo e o currículo flexibilizado sob “complexos temáticos” e temas geradores, originados da entrevista sócio-antropológica realizada pela escola por meio de entrevista junto aos pais.

Os anseios quanto à progressão da aprendizagem atingem diretamente os professores tanto no seu modo de desempenhar a função quanto nas relações que se estabelecem no

coletivo, no interior da escola, já que essa atuação é que favorece ou limita o referido atendimento. No entanto, o referido Projeto não faz menção ao trabalho do professor em específico. A esse respeito o Projeto cita:

“Nosso maior problema atualmente é com a ensinância, como ensinar para que o aluno aprenda, o que ensinar, com qual metodologia e procedimento, em quais espaços e tempos?” (Projeto Político Pedagógico da escola, p.8, 2009)

A avaliação é entendida como processo no qual a primeira etapa (avaliação diagnóstica) se faz no início do ano letivo, a segunda (formativa) por meio de atividades realizadas em sala de aula pelo professor, em grupo ou individualmente, e também por meio da avaliação bimestral, individual, padronizada para todos nos anos de ciclo; e pelo acompanhamento do professor nos documentos que lhe são próprios (portifólio e ficha de acompanhamento semestral da Secretaria de Educação), nos quais constam dados relativos ao desenvolvimento do aluno, e se necessário avaliação de outro profissional de apoio pedagógico na Rede Municipal, em casos de atendimento especializado.

A escola assume no Projeto Pedagógico (p.14) possuir parceiros que ajudam a realizar o trabalho da escola, dos quais elenca a Polícia Militar (com projeto de prevenção às drogas, álcool e fumo); Secretaria de Assistência Social (a escola cede o espaço de convivência da escola às reuniões com a comunidade); Secretaria de Cultura (a escola cede o espaço físico para a realização das oficinas de capoeira); Secretaria de Esportes (a escola cede a quadra para a realização de atividades físicas voltadas ao atletismo); Universidade (com atuação formativa na escola junto aos professores); Secretaria de Saúde (com troca de informações sobre alunos). E os Projetos de Professores: Cine Educação (aberto à comunidade, envolve a coordenadora e professores do terceiro ciclo), Grupo de Teatro (visa ensaiar a peça Édipo Rei para apresentação na escola, coordenado por professora de Língua Portuguesa do terceiro ciclo), Jornal (a ser desenvolvido com/pelo Programa de Educação Complementar – PEC). Tais projetos elencados, no entanto, não possuem descrições quanto aos objetivos, métodos, materiais, justificativa e relação com o trabalho docente e o currículo da escola. Tal fato justifica-se pela não participação dos professores na sua construção<sup>82</sup> e desconhecimento quanto ao seu efetivo “conteúdo” – o que permite afirmar a não existência de um Projeto Pedagógico Coletivo, de fato, da escola e indícios de trabalho coletivo frágil.

---

<sup>82</sup> Dado coletado em Reunião na universidade junto com a diretora da escola. Arquivo de Gravação de 14 de maio de 2009, DVD, vol.6.

O calendário escolar estrutura-se, para o primeiro ano do primeiro ciclo, semanalmente em: sete aulas de Língua Portuguesa, seis de Matemática, três de Ciências, quatro de Sócio-história, três de Artes e duas de Educação Física. Para os demais anos desse ciclo alteram-se apenas: uma aula a mais para o ensino de Matemática e uma a menos para Artes – as quais são correspondentes para os segundos anos iniciais do ciclo dois, em que atuam professores polivalentes, com exceção do ensino de Artes e de Educação Física que são professores especialistas de área. No momento dessas aulas, os professores das classes ficam com o tempo voltado para o Momento Pedagógico – MP. No último ano do segundo ciclo há sete aulas de Língua Portuguesa, oito para Pensamento lógico-matemático e Ciências Físicas e Biológicas, seis aulas de Sócio-história, duas de Língua Inglesa, duas de Artes, duas de Educação Física (em período oposto as demais aulas) e uma de Filosofia. Já no terceiro ciclo, comparativamente ao terceiro ano do segundo ciclo, há uma aula a menos de Língua Portuguesa. Totalizam-se vinte e cinco aulas para o primeiro ciclo e primeiro e segundo ano do segundo ciclo, vinte e oito aulas para o segundo ciclo e vinte e sete para o terceiro ciclo.

A escola dispõe de Projeto de Apoio Educacional (Reforço) oferecido por professores que atuam na unidade escolar e se dispõem em aumentar 10h da Jornada de trabalho para dedicarem-se ao reforço no período contrário as aulas para os quais foram concursados/contrados. Ele ocorre no período contrário às aulas dos alunos em duas horas-aulas semanais.

O currículo escolar assentado nas orientações dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – materializa-se para os professores por meio do Plano de Ensino, o qual é construído pela escola (coordenação e professores) anualmente. A consulta a esses documentos do primeiro ciclo apontou os conteúdos em eixos temáticos organizados por disciplina curricular<sup>83</sup>.

#### **4.1.3 Perfil das professoras: sob caracóis de suas histórias, algumas necessidades a contar**

Por que traçar um perfil dos sujeitos na pesquisa? Qual a importância dessa caracterização na pesquisa do tipo etnográfica? Por que é pertinente essa caracterização para

---

<sup>83</sup> Sobre a descrição temática dos conteúdos do Plano de Ensino escolar, ver anexo C.

as pesquisas no campo da formação continuada? Qual relação há entre os dados de caracterização das professoras com suas necessidades de formação? Essas perguntas orientadoras dessa breve apresentação elucidam, em parte, minha preocupação em ressaltar a importância da caracterização dos sujeitos para além de um momento estático na pesquisa em que esses dados parecem, em nada ou muito pouco, relacionar-se com o contexto da abordagem e da interpretação realizada. E, sobretudo, destacar que o conhecimento acerca dos sujeitos para os quais a formação visa atingir, faz-se uma das condições para promover com mais eficácia as propostas formativas, tendo em vista que, como disposto por outros autores (TARDIF, 2004; TARDIF e RAYMOND, 2000; LOPES, 2007), é íntima a relação que se estabelece entre o ser pessoal e o tornar-se profissional. As experiências pré-profissionais constituem elementos que, somados aos saberes adquiridos na formação profissional e as vivências profissionais, formam a base para a própria atuação pedagógica do professor, oferecendo-lhe elementos nos quais se recorre para atuar frente às demandas do trabalho.

Somada a essa premissa e ligada a ela, sabe-se ainda, que a origem cultural dos professores influencia o modo de agir, profissionalmente, na operação de conhecimentos curriculares e culturais, tendo em vista sua própria experiência escolar, cultural e social que o formou e ofereceu elementos de validação desses sobre a aprendizagem do outro (o aluno). Sendo assim, pode-se dizer que na medida em que o professor se vale dos bens culturais ele o apropria e transforma em ação educativa, em práxis, de uma forma direta e aplicada ou indireta somando e articulando esses conhecimentos que a princípio não constituem seu foco de ensino mas que mantém implicação na medida em que o professor consegue estabelecer relações com os conhecimentos curriculares e/ou oculto da escola.

Ora, se o professor se vale de experiências anteriores à formação e, se estas cristalizam saberes profissionais, e ainda, se o professor a partir do meio cultural e social que vive e que estabelece continuamente relações, se forma e é ao mesmo tempo formado por ele, ao ponto dessa experiência determinar, em certa medida, o seu próprio fazer pedagógico, faz sentido conhecer o perfil de formação adquirido pelo professor. Formação essa, assumida como: aspectos da vida pessoal (como dados de ocupação profissional e nível de escolaridade dos familiares com quem convive; gostos culturais e de lazer) e aspectos da vida escolar que são reavivados pela memória das professoras, e podem ser considerados importantes momentos de sua formação escolar e profissional, bem como elucidar o “lugar” da formação profissional para os professores, de modo a ter elementos de inferência acerca dos conhecimentos técnicos que possuem e que os instrumentalizam no saber docente.



Nessa perspectiva de valorizar, a princípio, tudo o que as professoras relataram sobre si no que se refere às suas vidas escolares, reuni histórias distintas na sua expressão e linguagem, conteúdo e forma, pois como se sabe, os sujeitos falam de acordo com seus referentes, suas histórias, suas impressões e experiências que se destacaram ou não<sup>84</sup> e que oferecem elementos de sentido e significado e que, portanto, caracterizam esses sujeitos e os formam<sup>85</sup>. Sendo assim, passo a apresentar as doze professoras<sup>86</sup> que fizeram parte desse estudo:

### **Professora 1**

Tem quarenta e dois anos de idade, é solteira, não tem filhos. Vive na casa dos pais em moradia própria da família na cidade de Araraquara, tem vencimentos de 1600,00 reais, como professora do primeiro ano do primeiro ciclo na rede municipal e declarou como renda familiar três mil e seiscentos reais – sendo esta a renda mais alta entre as professoras entrevistadas. É professora na rede há 16 anos. Coursou Magistério na Escola Estadual Bento de Abreu – EEBA (centro de Araraquara) entre 1984 a 1987. Com a finalização do curso, ingressou na rede municipal atuando junto ao Pré escolar em classe regular de atendimento a crianças com seis anos e para a qual o enfoque de trabalho centralizava a leitura e a escrita como preparação para o ingresso às séries iniciais do Ensino Fundamental, permanecendo nesse âmbito da Educação Infantil por oito anos. Após treze anos do término de sua formação profissional, retorna aos bancos escolares para cursar a formação em nível superior, já sob imposição legal (BRASIL, 1996) do município que passa a oferecer o curso de Pedagogia aos professores em serviço mediante parceria com o governo do estado, na modalidade semi presencial em dois anos e meio. O referido curso denominado de Pedagogia Cidadã oferecido em todo estado de São Paulo teve como instituição responsável a Universidade Estadual Paulista em 2005, com a finalização do curso Pedagogia Cidadã. Tendo cursado a graduação em serviço, buscou formação em nível de pós-graduação no curso de Psicopedagogia Institucional junto a Faculdade São Luiz de Jaboticabal – SP, localizada há 73km de distância de Araraquara, percurso realizado com carro próprio todos

---

<sup>84</sup> A esse respeito ver Tardif (2004) e Tardif e Raymond (2000).

<sup>85</sup> Aqui a palavra assume o seu sentido ampliado, de uma formação ao longo da vida, portanto que tem início desde as experiências escolares, no caso dos professores.

<sup>86</sup> A partir desse momento passo a referenciar as professoras como professora 1, professora 2... professora 12 ou ainda como P1, P2, P3...P12.

os sábados com encontro presencial – momento em que as leis municipais para a carreira docente favorecia em termos de remuneração, os professores em função da titulação que apresentavam.

No que se refere às experiências escolares, cita que entrou na escola aos sete anos, na cidade de São Paulo, permanecendo na mesma até a ocasião de mudança da família para o interior do estado (Araraquara) por motivos de emprego do pai na empresa Telesp. Nas suas palavras:

“Iniciei com sete anos o primeiro ano em escola municipal em São Paulo, zona Sul, cidade Ademar. Lá eu fiz da primeira a oitava série. Me lembro da professora H., gostava muito dela, tinha um jeito tranquilo... ela ficou dois anos com a nossa turma. Adorei a professora de Matemática, a Z., na quinta série, por incrível que pareça! [rs]. Para acompanhar precisava prestar muita atenção, ela usava giz e lousa. Só! O jeito dela de expor, eu acho, ah não sei, nem sei porque gostava dela... A professora S. também, uma japonesa. Deu aula da quinta a oitava série, conhecia muito bem os alunos, conhecia todos. Imagine na adolescência saber da vida dos alunos e conversar com todos?! Era ela! [...]. Meu rendimento escolar era “bom”, não tinha nota máxima, mas passava, era aluna média. Os meus pais, participavam da escola, eles iam nas reuniões... só... naquela época não tinha essas coisas diferentes que têm nas escolas hoje para os pais, comemoração disso, daquilo... Minhas férias eram ótimas, sempre em julho e janeiro ia para casa da minha avó no interior, em Matão- SP. Sempre! Eu adorava...casa de vó né.... De formaturas, assim, eu participei no oitavo ano, que foi a despedida da turma. No Magistério, e na Pedagogia Cidadã. É, eu participei de todas...[rs].[...] Amizades de São Paulo ficaram poucas, uma vez por ano a gente se fala para desejar boas festas essas coisas ou no aniversário quando lembra. No Magistério os professores davam muitas aulas práticas e mesmo a Pedagogia Cidadã já era diferente..., mas eu já entendia, **já sabia**, já tinha feito muito curso, o que mais contribuiu foi a parte de Leis e Filosofia que se vê pouco em outros momentos”. (P1, entrevista) – Grifos meus

No âmbito das relações que ela estabelece com a família diz ser positiva, sendo destacado que os membros a requisitam e a consultam com frequência em ocasiões de planejamento de festas familiares, viagens e passeios, pois ela costuma cuidar dos preparativos e também dos sobrinhos para fins de compromissos dos pais destes e períodos de férias escolares. E também porque efetivamente é ela quem cuida dos pais, já idosos, sendo o pai aposentado do comércio e a mãe do lar – ambos com ensino fundamental incompleto. Os três irmãos que possui têm ensino superior, sendo que uma delas cursou Licenciatura em Pedagogia e os outros dois cursaram Ciências da Computação. Todos atuam na área de formação.

No que se refere as suas experiências de lazer e cultura e os desejos pessoais relata que gosta de ler mas não tem o costume de ler todos os dias. Dentre os livros e autores que recorda, cita: Chalita, Ligia Fagundes Teles... Romances, crônica, ficção, sendo o último livro lido: “Os dez mandamentos da ética”. Costuma viajar nas férias (porém, há dois anos

não viaja) e em feriados passeia na casa de amigas ou junto delas. Gosta de ir aos *shopping* e cinema, cozinhar. Almeja um namorado e viajar para *Machu Picchu*.

## **Professora 2**

Tem trinta e dois anos de idade, é casada e mãe de 2 filhos com idades de 7 e 12 anos e frequentam escola pública. Seu conjugue tem o Ensino Médio completo e exerce a função de porteiro em um Edifício em Araraquara. Mora em casa alugada com a família na mesma cidade que trabalha. Tem vencimentos de 1500,00 reais como professora do primeiro ano do primeiro ciclo na rede municipal, e declarou como renda familiar 2.500,00 reais – o que leva a inferir que ela, como professora, ganha mais atuando em 30h semanais do que o marido em jornada completa de 40h semanais. Coursou Magistério na Escola Estadual Bento de Abreu – EEBA (centro de Araraquara). O ingresso na rede municipal de Araraquara se deu por meio de concurso público primeiramente ocupando a função de Agente Educacional durante 7 anos anteriores à docência. Com as mudanças legais (BRASIL, 1996) o município passou a oferecer o curso de Pedagogia Cidadã também para os profissionais do ensino (além dos professores, como o Projeto inicialmente previa), momento fortuito que a favoreceu, possibilitando obter curso de formação profissional em nível superior entre os anos de 2005 a 2007. A obtenção da titulação possibilitou a entrada no magistério municipal no Ensino Fundamental, sendo a maior motivação para tal mudança a categoria profissional (docente), o salário e carga horária (que passaria de 40h/semanais para 30h/semanais). Atuante há 3 anos como docente, está terminando (2009-2010) uma pós-graduação, nível de especialização, em Psicopedagogia pelo Método FINON (semi presencial, aos sábados, em Araraquara), realizando um Trabalho de Conclusão de Curso sobre “Motivação Docente” – impulsionada pelos desafios que encontrou ao iniciar-se como professora. Sua experiência escolar:

“Não fui para a educação infantil quando era criança. Eu ficava com minha mãe em casa. Fui para o pré escolar em escola de ensino fundamental. Foi uma frustração! Na escola não tinha parque, era só atividade em sala de aula. A minha irmã que fez seu pré escolar em outra escola, eu ficava encantada quando via o *playground* quando ia buscá-la com minha mãe... mas na minha escola, que era perto de casa, não tinha nada disso... As minhas professoras ... A Dona A., professora do primeiro Ano marcou bastante. Ela era meiga, doce, era como se fosse uma vovozinha que eu tinha. Mandava os cadernos para o diretor carimbar... mas apenas os bonitos. E o meu ia [risos]. Sempre fui muito boa aluna, sempre encapei todos os meus cadernos. Aprendi na Cartilha tradicional. Hoje se ouve muitas críticas para usar a cartilha [...]. Minha ortografia é perfeita, mas tenho dificuldade em produção de texto (percebi isso agora que estou tendo que escrever o TCC) e a oralidade também – que é o que a gente como professora trabalha mais, né. [...] Os meus pais nunca iam nas reuniões, eu era boa aluna, não precisa ir... Estou odiando o curso que eu estou fazendo. Estou sentindo saudade da Pedagogia Cidadã [rs]. Esperava mais dele, esperava que fosse bem melhor o tipo de ensino, por ser pós.... Os professores não trazem nada de novo, repetem coisas que aprendi no Magistério! Não tem acrescentado nada...é uma pena. [...] Participei da formatura da faculdade na ocasião de Colação de Grau, já da escola não participei porque era na Igreja Católica. As matérias que eu mais gostava na escola era de Matemática, no Magistério tive aula com um engenheiro, explicava bem, mas eu nunca gostei muito da matéria, não ia bem na escola... eu participava da escola sim. Eu me lembro que arrumava a biblioteca do Chicão no período contrário a aula. Eu adorava. Amizades? Tenho amigas no trabalho, algumas é da época que cursou graduação e pós juntas. Mas a maioria das amigas de escola seguiram caminhos diferentes. Elas foram fazer colegial e eu Magistério porque eu já gostava da profissão e meus pais não podiam pagar faculdade. O Magistério era a opção que eu tinha para ter uma profissão em nível médio”. (P2, entrevista)

No âmbito das relações que ela estabelece com a família diz ser ótima, apesar de sentir-se sobrecarregada com os afazeres do lar, como mãe, esposa, estudante e professora. Os pais já aposentados possuem Ensino Fundamental incompleto (4ª série) e os irmãos Ensino Médio: secretariado – a irmã, mas atua no lar, e torneraria mecânica – o irmão, atuante como agente de produção em empresa.

Suas experiências de lazer são em programa familiares: passeia com filhos e esposo em casa de parentes (mãe e sogra). Costuma ir ao centro da cidade, supermercados e, às vezes ao *shopping* na companhia destes, e viaja de uma a duas vezes ao ano para Poços de Caldas (Mina Gerais), ficando hospedados em hotel. Gosta de ler romances, mas tem se dedicado a leitura técnica por causa do TCC, estudando três vezes por semana à noite. Gostaria de frequentar teatro e concertos musicais. Como sonho pessoal deseja adquirir um carro para uso próprio para fins de trabalho.

### **Professora 3**

Tem trinta e oito anos de idade, é casada e mãe de uma filha de sete anos. Seu cônjuge é formado em Administração de Empresas (pela UNIARA), nível superior, mas atua na função de representante comercial. Mora com a filha e o marido na mesma cidade. Tem

vencimentos de 1425,00 reais como professora do segundo ano do primeiro ciclo na rede municipal, e declarou como renda familiar aproximada 2.500,00 reais – o que leva a inferir que o marido tem vencimentos inferior ao dela. Coursou Magistério (1987-1989) na Escola Estadual Bento de Abreu – EEBA (centro de Araraquara), seguido de graduação em Ciências Sociais (1990-1994) na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-Araraquara, no período noturno enquanto atuava como secretária em escritório médico no centro da cidade. Desde então não procurou mais formações institucionais, realizando alguns cursos de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação. O ingresso na rede municipal de Araraquara se deu por meio de concurso público, atuando há nove anos na docência no Ensino Fundamental. Sua experiência escolar:

“Marcante foi a professora da primeira série. Relembro até o modo da professora dar aula. Ela dava livrinhos para levar pra casa, incentivava a leitura, sabe? A professora da terceira série era muito amorosa e carinhosa com os alunos. Essa, me recordo... Na oitava série, participei do Coral como primeira voz, viajava para fazer apresentações...era muito gostoso. Mas depois tinha que investir na carreira, tinha que ir pra escola de musica mesmo, estudar em casa... minha família não podia pagar esse investimento e eu parei. Não fui mais atrás. Também tinha uma professora de Ciências que eu gostava muito, tinha afinidade com ela, ela dava uma boa aula. Quanto às escolas? Ah... Odiei estudar no Chicão! Tirei a primeira nota vermelha que ficou no boletim, me recordo que só chorava! Era a primeira letra “D”, estava no primeiro colegial, que foi em Física e Química. Depois eu fui para o EEBA e fiz o Magistério. Gostei de fazer os estágios em sala de aula. Acho que foram bons, importante para dar uma base para o professor. [...] A indisciplina foi o que mais me chamou a atenção nos estágios. Era outro comportamento...As dificuldades de aprendizagem dos alunos também...! Engraçado, a mudança de posição do olhar de aluna para professor! A gente vê além daquele mundinho. Isso é bom, é o que fica. O meu pai me levava e me buscava na escola, participava de reuniões de pais. Eles eram chamados [rs] por causa da conversa... eu gostava de ajudar a aluna que sentava atrás. Daí os professores chamavam mesmo...[rs] mas eu era assim, não tinha jeito. Participei da formatura da oitava série, do Magistério, da faculdade em Ciências Sociais participei só da Colação de Grau, mas eu fui. O curso você sabe, não tem a prática de fazer formatura... [rs] nem me lembro se teve alguma coisa assim. [...] Da época de estudante cultivei Uma amizade! Da sétima série...e uma outra da faculdade...as pessoas se dispersam, né. Quanto às disciplinas e materiais que eu gostava, sempre fui bem em Português, mas também gostava de História e Geografia. Mas hoje eu gosto de Matemática [rs]”. (P3, entrevista)

Caracteriza como boa as relações que ela estabelece com a família. Os pais apresentam ensino Fundamental incompleto, sendo o pai aposentado do comércio e a mãe do lar. Os irmãos possuem Ensino Médio, sendo que um atua no comércio de ferragens e o outro como corretor de seguros de autos e vida. Relata que em momentos de lazer descansa, assiste filme na TV aberta com a família em casa, cuida das plantas e do jardim. Costuma ir mensalmente ao shopping, quizenalmente a restaurantes e às vezes, em sessões de teatro abertas promovidas pelo SESC. Gosta de ler romance, suspense, poesia e auto-ajuda, e realiza essa atividade à noite, antes de dormir. Não aprecia leitura de livros técnicos na área

de Educação. O último livro lido foi “Adolescentes”, de Içami Tiba. Apresenta desejo de ir ao cinema e fazer viagens, posto que são atividades que não realiza. Como sonho pessoal destacou fazer uma “viagem especial” para Natal ou Rio de Janeiro.

#### **Professora 4**

Tem vinte e nove anos de idade, é casada, reside com o marido em Araraquara, sendo este o primeiro ano na cidade. Não tem filhos. Seu cônjuge é formado em Turismo (UNIARA) e atua como bancário. Apresentou o vencimento mais baixo do grupo de professoras que participaram da pesquisa, com salário de 983,00 reais, apesar de possuir formação em nível superior – fato que se dá porque a mesma não fazia parte do quadro de funcionários da educação da prefeitura e a entrada na docência prevê que, durante três anos, de estágio probatório, o salário base da categoria docente permanece o mesmo piso inicial independente do nível de formação apresentado pelo professor. Atuou três anos como auxiliar de classe e serviços gerais em instituição privada de ensino e sete anos em sala de aula, primeiramente como professora da Educação Infantil junto à rede municipal de Matão-SP, e há apenas um ano em Araraquara no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Anteriormente a experiência na educação, ocupou cargo de serviços gerais. Declarou como renda familiar aproximada 2500,00 reais – o que leva a inferir que o marido apresenta vencimentos pouco acima do dela. Sua formação profissional se deu em curso superior no ITES (Taquaritinga-SP) no período de 2000 a 2003. Buscou ainda formação em pós-graduação, cursando a especialização em Psicopedagogia Institucional na Faculdade São Luiz de Jaboticabal –SP em 2006. Participou do Grupo de Estudos de Filosofia para Crianças (da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-Araraquara) o qual deseja retornar a participação. Quanto a sua experiência escolar, destaca:

“Sempre gostei de estudar. No Ensino Fundamental, uma professora da quarta série, C., apresentou com muito amor o ensino. Sempre me espelhei nela para ser professora. Estudei a noite da quinta série do ensino fundamental até a oitava série e o grupo de alunos não se interessava. No ensino fundamental 1, tenho lembranças de quando estava na segunda série. Eu adoro falar, mas um acontecimento me causou insegurança: a professora ridicularizou uma escrita do caderno de um colega da classe. Ele tinha usado muito a palavra “ele” no texto. A professora achou que o caderno fosse meu e depois disso eu sempre fiquei insegura para mostrar minhas produções de texto. Da quinta a oitava fui estudar à noite e o bairro era de periferia, os alunos não tinham interesse; tinha que sentar na frente se quisesse aprender. Recebia apelidos por causa disso, CDF, puxa-saco. [...] Uma professora da quarta série era muito carinhosa. Fazia tudo com muito amor. Tive ótimos professores no Magistério que foram importantíssimos para minha formação, eram preocupados com a formação do professor, em sair bem preparados para conciliar teoria e prática, porque teoria é

uma coisa e prática é outra. Eu tive essa proteção, esse amparo com relação a essa questão. Infelizmente, isso se perdeu no curso do Magistério. No estágio, eu aprendi muito com a professora que acompanhei. Na faculdade também tive excelentes professores, inclusive professora que era diretora, a M.A., a coordenadora era super rígida. L, G, M.I., tive relação de amizade mesmo. [...] Eu sempre me identifiquei com a Filosofia. Ela leva a reflexão, a um questionamento, não no vazio, embasado! No grupo de estudos com a P.R. criava muito... poesia, história. Sinto falta de explorar mais essa criatividade reflexiva. Encontrei reconhecimento e valorização nas criações em Filosofia. Isso me motiva a aperfeiçoar e aprender mais. Quanto a participação do meus pais? [...] A mãe sempre esteve presente nas reuniões, apesar de não ter formação adequada, sempre valorizaram a Educação. Acreditavam que com estudo eu teria um futuro melhor. Meus pais sempre me ajudaram nesse sentido. Eu cheguei a prestar a Universidade Publica, mas os dias do vestibular eram os mesmos dias da minha formatura, mesmo assim fui fazer a prova que foi num domingo, mas não passei. Então prestei a prova em um Instituto Superior de uma cidade do interior paulista e cursei a Pedagogia lá. Meus pais me ajudaram a cursar na medida em que me poupavam de ter de dar dinheiro em casa. Eles não me cobravam nada, não tinha que dar parte do meu salário para ajudar em casa e, então, pude investir na formação pagando o curso. Sempre quis estudar pra não dar problema e decepção para os meus pais, ao contrário da minha irmã que sempre deu preocupação. [...] Quanto às disciplinas que eu mais gostava de estudar? Ah, [...] na escola básica era a Língua Portuguesa que eu mais gostava, gostava de ler, eu tinha uma preocupação com a escrita e a fala corretas. Depois eu me apaixonei pela Filosofia. Sempre participei de todas as formaturas... eu me cobrava com isso. Tinha que dar esse orgulho aos meus Pais, o diploma de professora. Nunca fiz muitas amizades porque sempre fui “caxias”, não faltava das aulas e do trabalho, nunca tive muitos amigos. Isso causava um sentimento de rivalidade entre os colegas, os alunos, porque sempre ia mesmo quando todos já não iam mais. Uma amiga que se destacou foi a C., secretária do COC de Matão e uma professora de música, a C. que tinha idade para ser a minha mãe e foi madrinha do meu casamento. Elas me ajudaram muito, me incentivaram a estudar e não desistir, me apoiavam mesmo”. (P4, entrevista)

As relações familiares são, por vezes, tensas com a irmã e o pai. Os pais têm como escolaridade o Ensino Fundamental incompleto, sendo o pai (segunda série) aposentado como motorista da empresa Citrosuco, e a mãe (quarta série) do lar. Os dois irmãos possuem Ensino Médio, sendo que a irmã atua como frentista em Posto de Gasolina e o irmão, com formação profissional em mecânica de autos atua na área em uma indústria na região.

No que diz respeito às suas experiências de lazer e cultura e aos desejos pessoais, relata que gosta de realizar leituras de acordo com o momento que está passando, sendo fontes de acalento: Rubens Alves, Paula Ramos de Oliveira (Filosofia para Crianças) e religiosos (A inteligência aprisionada). O último livro lido foi: “Amar: fazer-se um, realizar, realizando-se”, de autoria do Padre Emilio Mancini, atividade que realiza antes de dormir ou aos finais de semana. No que se refere às atividades de lazer destacou que vai à biblioteca e à piscina do SESC-Araraquara, à chácara de um tio para andar à cavalo, à casa dos pais e semanalmente ao curso de Ministro e à missa da Igreja Católica. Nunca vai ao cinema e ao teatro, e aponta esses locais como sendo os de que gostaria de frequentar. Em termos de desejo pessoal aponta: cursar o Mestrado; viajar para Gramado - RS, Serra Gaúcha, Fernando de Noronha, Israel e Jerusalém.

## Professora 5

Tem trinta e sete anos de idade, é divorciada, é mãe de duas filhas, mas reside apenas com uma (dezenove anos) delas em Araraquara, sendo que a mais nova mora com o pai. Apresentou vencimentos em torno de 1.600,00 reais, já incluídos os valores de carga suplementar (10h semanais no reforço escolar), sendo esse mesmo valor, a renda familiar. Profissionalmente sempre atuou na área de educação, exercendo cargos de recreacionista na Educação infantil por sete anos, dois anos como secretária na escola que é professora já há sete anos. Possui Licenciatura em Pedagogia (1993-1995) pelo Centro Universitário de Araraquara – UNIARA. Cursou especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Método em Araraquara (2004-2005). Quanto à sua experiência escolar, destaca:

“Sempre fui excelente aluna. Entrei no primeiro ano com seis anos, mas me alfabetizei com cinco anos. Lembro que da primeira à quarta série, o professor era respeitado, se tinha medo do professor. Hoje os alunos olha pra gente como um igual. Eu guardo lembranças da escola, algumas boas, outras...[torce a boca]. Ah...[pausa] nada que mereça ser destacado, além disso: do respeito que os professores tinham por ser professores. Eu não escolhi ser professora [pausa], foi falta de opção. Eu cursava Psicologia e engravidei, parei o curso pra me casar. Depois prestei concurso na prefeitura porque precisava trabalhar e me tornei secretária de escola, mas nunca me imaginei trabalhando com crianças. [...] Depois de entrar numa escola, aqui na Roseiral como secretária, tomei gosto pela profissão. (...) Voltei a fazer o curso de Psicologia, mas precisei parar novamente. Desejo terminar em algum momento da minha vida... Ser professora aconteceu por acaso. (P5, entrevista)

Afirma ser boa as relações que ela estabelece com a família e cita, a título de exemplo, que tem a guarda das filhas compartilhada com o pai. Os pais dela têm o ensino Fundamental (a mãe, comerciante) e o pai superior (em Agrimensura), sendo já aposentado como chefe de sessão da TELESP. Os irmãos possuem formação em nível Superior, sendo que o Administrador de Empresas atua como comerciante e o outro é Fisioterapeuta. Em momentos de lazer vai a cinemas, bares e restaurantes. Gosta de sair para dançar, ir à casa de parentes e à igreja, além de passear, descansar, ficar com o namorado e assistir filme em casa. Afirma já frequentar os lugares de que gosta e gostaria de estar, e que atualmente não lê devido ao cansaço, apesar de gostar de romances, auto-ajuda e contos. O último livro lido foi “O caçador de Pipas”. Semanalmente reúne-se com amigos e familiares e vai ao cinema, assiste teatro quando o SESC oferece peças, e dificilmente frequenta eventos acadêmicos. Como sonho pessoal deseja viajar mais.



## Professora 6

Tem trinta e sete anos de idade, é amasiada e mãe de dois filhos, uma menina de um ano e seis meses e um menino de nove anos. Seu companheiro atual tem escolaridade em nível médio e atua como atendente em uma farmácia. Mora com os filhos e o marido na mesma cidade que atua profissionalmente, sendo a bebê cuidada pela sogra atual na sua ausência. Tem vencimentos de 1.450,00 reais como professora do segundo ano do primeiro ciclo na rede municipal, e declarou como renda familiar aproximada 2.500,00 reais – o que leva a inferir que o marido tem vencimentos inferior ao dela. Como formação profissional, cursou Magistério (1991-1995) na Escola Estadual Bento de Abreu – EEBA (centro de Araraquara), e graduação em Pedagogia (1997-2001) na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP-Araraquara, no período noturno enquanto atuou como operadora de caixa em supermercado e secretária em escritório. Buscou formação em nível de especialização na UNESP-Araraquara, cursando “Docência da Educação Infantil” (2002-2003). Atua na educação há quinze anos, sendo sete na docência do Ensino Fundamental na unidade escolar atual, e anterior a essa experiência, atuou como recreacionista, auxiliar de classe e formadora junto a Secretaria Municipal de Araraquara, na tutoria do Programa de Formação Continuada para professores alfabetizadores (PROFA). Relatou no que se refere à sua experiência escolar:

“Tenho dificuldade com Matemática, preciso pegar um professor e começar do zero. Quando eu era aluna da escola e chegava em casa, minha mãe pregava o chinelo porque eu não sabia fazer a tarefa, principalmente de Matemática. Meu pai não, ele era mais paciente, me levava e me buscava na escola primária, penteava meu cabelo, e ia e voltava todo dia conversando comigo no caminho da escola. Meus pais eram separados. Meu pai saía do Mercado Municipal e me levava para o EEBA. Eu trabalhava o dia todo como secretária do DER e depois trabalhei como recreacionista na Educação Infantil. Acho que eu contribuí pouco para a alfabetização do meu filho. Nunca tive tempo de ficar com ele... Particpei da Formatura do Pré, da Oitava, do Colegial, do Magistério e da Faculdade. Tive álbum de todos, adoro fotos [risos]. Bons professores? Humm, tive o de Língua Portuguesa no Magistério e também no curso de Secretariado tive um ótimo professor de Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental, tive um ótimo professor de História na Oitava série. Na Faculdade, eu me lembro do P.G., que situava historicamente, deu uma visão ampla de mundo pra discutir o assunto. Ampliou meu horizonte. A M.S., eu gostava das aulas dela. O J., o D.. Eu sempre fui muito “dada”, no magistério tinha muitas colegas e amigas. Gente que a gente tem prazer em rever a pessoa. No Secretariado, tive amigas de frequentar a casa e sair juntas. Nunca fui numa festa de república, não bebia cerveja até cumprimentava os simpatizantes, mas como eu namorava, eu não me identificava. Nunca fui aluna de 10, a melhor..., eu era boa, e só. Minha mãe ia nas reuniões, mas ela não ficava querendo saber muito da situação... não tinha paciência. (P6, entrevista)

Quanto às relações familiares diz ser conflituosa com a mãe, que nunca foi atenciosa com ela, demonstrando pouco afeto e paciência. Os pais e irmão têm como formação o Ensino Médio; a mãe atua como telefonista, o pai foi balconista (falecido) e o irmão é motorista. No que se referem as suas experiências de lazer e cultura diz gostar de ouvir música (com exceção do gênero pagode), assistir futebol, cozinhar, tomar sol, ir ao shopping, à casa da sogra e salão de beleza, e sair para tomar sorvete, garapa e comer lanche. Afirma não frequentar cinema e teatro e não destaca lugares em que gostaria de frequentar. Há dois anos não participa de eventos científicos. Costuma ir a festas entre amigos (profissionais) ocasionalmente e semanalmente reúne-se na casa da sogra. Não se lembra do último livro lido (para fins de atuação como formadora), e diz preferir os de tipo espírita e contos. Em termos de desejo pessoal aponta: ter paz e valorizar os amigos.

### **Professora 7**

Tem trinta e trinta e três anos de idade, é casada e mãe de uma filha de quatro anos de idade, com quem fica a parte da tarde, por atuar como professora e diretora de uma escola particular (onde também é proprietária). Vive com a filha e com o marido que é Médico e atua na cidade. Mora em apartamento próprio. Tem vencimentos de 1400,00 reais como professora do segundo ano do primeiro ciclo na rede municipal, e não declarou renda familiar, afirmando não saber. Cursou Magistério na Escola Estadual Bento de Abreu – EEBA, Licenciatura em Ciências Biológicas (1995-1998) no Centro Universitário de Araraquara – UNIARA e Pedagogia (1999-2002) na UNESP-Araraquara. As formações superiores se deram concomitante à atuação em escola privada (familiar), onde atuou como professora, coordenadora e diretora. O ingresso na rede municipal de Araraquara se deu por meio de concurso público assumindo pela primeira vez a docência no Ensino Fundamental, e afirma não dominá-la. Atua há dezesseis anos como professora, sendo apenas sete neste nível, desde o início na mesma escola. Quando indagada sobre sua experiência escolar, limitou-se em destacar alguns pontos:

“A época de escola foi muito boa, se pudesse, gostaria de voltar, especialmente no Ensino Fundamental, [...] pela cobrança do conhecimento, o currículo era mais sistematizado. [...] tinha um currículo. [...]. Me lembro de um professor de matemática que se destacou pela capacidade e conhecimento...explicava muito bem...foi na 7ª série. Mas saudade mesmo é do Magistério. Foi a melhor formação que eu fiz: O Magistério supria todas as necessidades práticas de quem tinha intenção de ser professor...dava uma bagagem para o professor...já a faculdade é mais um *status*, e agora uma necessidade, né. Não tenho nada pra destacar do meu rendimento escolar... sempre fui

aluna mediana. [...] Na faculdade...as amigas da faculdade, algumas permanecem, outras não. É isso minha trajetória... nada de relevância, que mereça comentário, não”. (P7, entrevista)

Afirma ter ótimas relações com a família, apesar de considerar pequeno o tempo que dedica à filha e ao marido. Os pais possuem curso superior, sendo o pai advogado e a mãe, atualmente é professora na escola de Educação infantil familiar, mas obteve formação em Farmácia Bioquímica, atuando alguns anos nesta área. O irmão é advogado e atua com o pai em escritório familiar, as irmãs são: uma psicóloga atuando em clínica própria e a outra pedagoga atuando na coordenação de instituição pública dos comerciários da cidade (SESC). Suas experiências de lazer privilegiam programas infantis: leva a filha em shopping e SESC, assiste filme em casa com ela, cuida do cachorro e do jardim, viaja, segue a programação religiosa da igreja que frequenta, e gosta de lavar louça. Frequenta o cinema nas ocasiões de lançamentos de filmes infantis e costuma ir ao teatro (SESC e Municipal). Diz participar de festas e encontros familiares frequentemente e muito pouco de eventos científicos. Gostaria de frequentar uma academia de dança, mas não encontra programação para toda a família. Gosta de ler romances, poesias, contos, religiosos e científicos, e não aprecia jornais – sendo essa atividade realizada antes de dormir. O último livro lido foi “O amor no tempo do Cólera”. Como sonho pessoal destacou o desejo de ser a melhor mãe e trabalhar meio período para dar atenção à vida social da filha.

### **Professora 8**

Tem vinte e seis anos de idade, é solteira. Mora com os pais em casa própria da família, na cidade de Araraquara. Tem vencimentos de 1200,00 reais como professora substituta, concursada, atuante no segundo ano do primeiro ciclo na rede municipal, possuindo jornada de quarenta horas, sendo dez horas semanais destinada ao reforço escolar. Não declarou renda familiar. Coursou Pedagogia (2001-2004) e buscou aperfeiçoamento em Saúde do Escolar na UNESP-Botucatu. Durante a graduação foi bolsista PET. Atuante há uma ano e seis meses como docente da rede pública e nunca exerceu outro cargo profissional. No âmbito de sua experiência escolar destacou:

“Nunca tive problema na escola, sempre tirei notas boas. Nunca tive problema com professor. Gostava muito de uma professora da primeira série, ela era muito carinhosa. No ensino médio a professora de Língua Portuguesa trabalhava muito bem, cobrava bastante, não era de qualquer jeito, exigia domínio do conteúdo. [...] Meus pais sempre participaram nas reuniões bimestrais. [...] Eu gostava da Língua Portuguesa, sempre gostei de escrever e ler. [...] Não tenho lembranças das formaturas. As escolas que eu estudei, humm ... Mudei algumas vezes de escola, estudei na Léa e depois fui para o “Chicão”, não tenho nada a destacar delas não. (P8, entrevista)

Os pais possuem o Ensino Fundamental, sendo a mãe do lar e o pai comerciante. Um irmão possui o Ensino Médio e é técnico em eletro-eletrônica e a irmã possui curso superior em Nutrição e atua na área. Suas experiências de lazer são: sair com amigos, ir ao cinema, ler e viajar para a praia e à casa de parentes uma vez ao ano. Frequenta casas de amigos e parentes, igreja e shopping. Não almeja frequentar outros lugares. Raramente vai ao teatro e festas e não se lembra da última vez que participou de um evento científico. Quanto à leitura, afirma gostar de todos os tipos, e costuma ler durante a noite. Os últimos livros lidos foram “Vencendo aflições, alcançando milagres”, de autoria de Márcio Mendes, e “Diálogo entre ensino e aprendizagem”, de Telma Waiz. Como sonho pessoal destacou o desejo de adquirir um apartamento.

### **Professora 9**

Tem sessenta e dois anos de idade, é divorciada, tem um filho de vinte anos, estudante de biomedicina no Centro Universitário de Araraquara – UNIARA. Mora em casa própria com o filho, onde exerce outras atividades laborais de apoio ao rendimento: faz salgados e costura para fora. Tem vencimentos de 1.475,00 reais como professora do terceiro ano do primeiro ciclo na rede municipal, sendo esta a renda familiar que custeia, inclusive as despesas de estudo do filho. Coursou Magistério e Pedagogia Cidadã (2003-2005) por motivos legais (Brasil, 1996) e que favorecia os rendimentos dos profissionais do ensino – momento que também cursou especialização em Psicopedagogia Institucional (2005-2006) pela Faculdade São Luiz de Jaboatão-Cabul-SP. Atua há trinta e dois anos na educação como docente. Já exerceu funções profissionais de cortadeira, cozinheira, costureira e artesã. Da sua experiência escolar destacou:

“Iniciei meus estudos no Ciclo Básico. Sempre estudei no João Manoel. Vim pra Araraquara com meu pai que foi trabalhar na estrada de ferro. No EEBA eu fiz o ensino Médio e o Magistério. Eu me lembro da Dona N., uma professora dedicada que chegou a dar aula para o meu sobrinho. Lembro muito do Primário, ela ia na casa quando eu estava doente. Ela era muito boa, aprendi muito com ela. Desde pequena eu queria ser professora. Particpei de todas as formaturas, tenho os Ábuns. Tenho o primeiro boletim. Eu guardava tudo essas coisas. Quando acabei a quarta série, meu pai pediu pra parar a escola, mulher tinha que costurar e ajudar a Mãe em casa. A Professora foi em casa pedir pra eles que eu não podia parar de ir à escola, mas meu pai não deixou. Fiquei um ano sem estudar. Um ano frustrada. Não fiz exame de admissão. No outro ano eu fiz e passei, mas eu era a filha mais velha e tive que conciliar trabalho, a costura e os estudos. Tive que costurar pra comprar os livros, livros usados, de quem já tinha terminado. Nunca tive apoio nem recurso do meu pai. Ganhei do meu Pai um anel de formatura no Magistério, mas nunca usei...Sempre tive que custear meus estudos e contrariar meu pai que no fim da vida, doente foi cuidado por mim, a filha que ele nunca ajudou... reconheceu meu esforço e me deu o anel, mas nunca me ajudou em nada, não acho merecedor usar aquele anel. Por ser filha mais velha eu tinha obrigação de ajudar a minha mãe, cuidar dos meus irmãos e ganhar pra me manter com roupas, calçados e livros! Sou uma lutadora, eu venci, me esforcei muito e sofri muito pra chegar até aqui, nunca tive nada fácil... quando minhas amigas têm depressão e me procuram, eu falo pra elas que a vida não foi generosa comigo, mas eu não sou amarga, desanimada ou revoltada, eu luto e sou feliz Até hoje eu costuro pra fora, na verdade eu nunca deixei de costurar e ainda faço salgados para encomendas”. (P9, entrevista)

Afirma ter uma boa relação com o filho e dedica-se a ele como ninguém nunca se dedicou a ela. Considera-se uma batalhadora por ter cuidado das irmãs que já faceleram com câncer e o pai, de quem guarda mágoas. Seus pais tinham o Ensino Fundamental incompleto, sendo o pai ferroviário e a mãe do lar. Dos quatro irmãos, dois tinham o Ensino Fundamental, atuando como auxiliar de enfermagem e dois o Ensino Médio, atuando como técnico em eletrônica e copeira em um hospital. No que diz respeito às suas experiências de lazer e cultura diz sair com amigas em bares, ficar junto do filho e ajudá-lo a estudar, cuidar do jardim e do cachorro. Não realiza encontros familiares e afirma ir a todas as festas que lhe convidam. Diz gostar de ler, assistir filme em casa, cozinhar e ter pouco tempo para descansar. Afirma ir a todos os lugares de que gosta. Vai ao cinema três vezes ao ano e ao teatro raramente. O último evento científico que participou foi o Fórum Mundial da Educação em Porto Alegre, justificando que precisava passear. Como leitura, afirma gostar de romances e não se lembra o último livro lido. Não relatou nenhum desejo, justificando já fazer tudo de que gosta.

### **Professora 10**

Tem vinte e oito anos de idade, é solteira, mora com o noivo que é Químico e faz Doutorado em Química em Araraquara. Tem vencimentos de 1.800,00 reais como

professora do terceiro ano do primeiro ciclo na rede municipal e como professora no Ensino Fundamental na rede privada de Araraquara. Declarou como renda familiar a mesma. Coursou licenciatura em Pedagogia (2003-2006) na UNESP-Araraquara. Atua há cinco anos na Educação, sendo três como docente no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e dois como coordenadora do Cursinho Pré Vestibular da Universidade que estudou – o qual é destinado à população de baixa renda, estudantes de escola pública da cidade.

“Professores relevantes para mim foram os que fizeram parte do conhecimento que tenho hoje! Olha, eu fui reprovada na segunda série porque estava com a idade adiantada, faço aniversário em quatro de setembro. Isso me desmotivou muito na escola ... minha letra piorou, perdi contato com os amigos porque estavam um ano na minha frente. [...] Meu rendimento escolar até a sexta série era de aluna mediana, tinha nota sete. Depois que me mudei de escola, melhorei muito, fui para oito e nove. Nunca dez... No colegial que fiz no COC eu era apenas um número. Quando esquecia o cartão de presença perdia a primeira aula. Não via isso como castigo e apesar da segurança, toda com câmeras, foi a escola que mais coleei na minha vida escolar, inclusive nos simulados. [...] Trocava cola na caixa de descarga do banheiro com amigos, porém passei no vestibular ... apesar do nervosismo. [...] Me sentia pressionada para passar no vestibular, pelos meus pais... Os meus pais participavam muito na escola, nas reuniões, eles questionavam o trabalho do professor, viam erros nas apostilas, cobravam muita nota na escola. Eles queriam resultados, independente de como a gente ia fazer (se ia decorar, aprender, enfim) para tirar boas notas. Claro que eles tinham a expectativa de que nós aprendêssemos mesmo... eles não tinham formação para ajudar a gente em muita coisa, mas acompanhavam as tarefas, tiravam dúvidas, ensinavam o que eles podiam e sabiam... eram participativos, sim. Eu gosto de tudo, de todas as matérias... [rs] é difícil citar uma... A L., a professora mais relevante que tive, ensinava muito bem, dominava o assunto, passava assim, com total clareza. Com ela aprendi a gostar de Matemática da quinta à oitava série. Participei da formatura do pré, da oitava, do colegial e da faculdade. Tudo por opção própria. Ninguém me obrigava e nem eu me sentia cobrada ou pressionada a fazer. Eu fui porque eu quis, eu gostava. [...]Tenho os álbuns e tudo. [...] Amizades foram significativas em São Paulo. Perdi muitas, quando me mudei, mas troquei cartas com algumas e mantenho contato pelo *Orkut* até hoje. No ensino fundamental fiz amizades, mas o contato é casual quando vou para casa dos meus pais e passeio pela cidade, às vezes encontro alguém. Com as amigas da faculdade, mantenho contato até hoje, mas é porque é mais recente, faz pouco tempo...a gente vai refazendo o círculo de amizades, né? É uma ou outra que permanece”. (P10, entrevista)

Relata ter ótimas relações com a família e amigos, visitando-os frequentemente. Os pais têm formação em nível de pós-graduação, são formados em Administração Pública com Mestrado e atuação profissional na área. O único irmão é cientista social e cursa pós-graduação na área. Em momentos de lazer reúne-se com amigos para fazer churrasco e comer, dedica-se a casa e ao noivo, cozinha, vai ao Museu de Arte em Ribeirão Preto – SP , “faz tudo que não lembre a escola”. Há tempos que não frequenta o cinema, apesar de ter apreço, e gostaria de ir mais ao teatro. Quanto à leitura, gosta de romances, biografias, manuais sobre animais e contos. Os últimos livros lidos foram “O caçador de pipas” e a

biografia de Danusa Leão. Destacou como sonho pessoal o desejo de conhecer a cultura de outros povos, fazendo uma viagem à Europa.

### Professora 11

Tem quarenta anos de idade, é solteira e possui os pais como dependentes (ele sessenta e sete, a mãe sessenta e quatro anos). Vive com os pais, já idosos e aposentados. Tem vencimentos de 1400,00 reais como professora do terceiro ano do primeiro ciclo na rede municipal, e não informou a renda familiar. Coursou licenciatura em Pedagogia (1993-1995) na UNIARA, e desde então não cursou mais nenhuma outra formação, a não ser no âmbito da formação contínua quando já se fazia docente da rede municipal. Atua há 16 anos na Educação, sendo sete na docência na mesma unidade escolar, e os demais como inspetora de alunos, auxiliar na Educação Infantil e em biblioteca escolar, monitora de classe, e fora da educação exerceu cargo de secretária. Com relação a sua experiência escolar, destaca:

“Sempre fui boa aluna, nunca fiquei de recuperação. Na época da Faculdade, eu trabalhava e estudava. Era uma correria, foi muito difícil, porque eu trabalhava em um escritório e não dava tempo de estudar as coisas da Faculdade. Eu me encontrei na Pedagogia, como pessoa, já trabalhava numa cooperativa, a COEDUCAR.. Eu trabalhava como inspetora de alunos e também fui auxiliar de Biblioteca. Aprendi muita coisa lá enquanto me formava. As colegas em geral gostavam muito de mim, eu era bem quista. Eu sempre quis trabalhar como professora lá, mas nunca me deram uma sala, uma turma. Pediram para prestar concurso público, pedi a conta e fui trabalhar. Desempregada, entrei no Lar Escola Redenção, não me deram oportunidade na COEDUCAR, mas eu gosto muito de todos, não tenho nenhuma queixa. Trabalhei sete anos na COEDUCAR a Direção era difícil, eu era inexperiente como professora, eles não quiseram correr o risco... Sempre gostei dos professores, sempre respeitei, eu era muito interessada. Sempre estudei em Escola Pública, no João Batista (em Américo Brasiliense), no EEBA, no Florestano, no Duque em que fiz Técnico Administrativo e depois na UNIARA. [...] Eu mesma paguei meus estudos. Meu pai era Carpinteiro e Marceneiro, ganhava muito pouco, não dava pra me ajudar.[...] Participei das formaturas, com exceção da Faculdade... não podia pagar. Trabalho com a profissão que escolhi, **preciso me aprimorar**, mas agora tenho compromisso com a Saúde da minha mãe, mas nem que for com cinquenta anos ainda **vou voltar a estudar**”. (P11- Entrevista) - grifos meus

Afirma ter boas relações familiares, dedicando-se aos cuidados dos pais e sobrinhos. Seus pais possuem poucos anos de escolaridade no Ensino Fundamental e dos três irmãos, apenas dois possuem o Ensino Médio completo, sendo que um atua como comerciário e o outro metalúrgico. A irmã com Ensino Médio incompleto atua como doméstica. No que se refere ao lazer, cuida dos sobrinhos, do jardim, lê, assiste filme e estuda. Eventualmente, viaja à casa de parentes. Dedicar-se também ao trabalho voluntário em duas casas religiosas (espíritas) na cidade. Eventualmente, vai ao cinema, teatro e encontros familiares. Não

frequenta festas e há dois anos não participa de um evento acadêmico. No que se refere à leitura, atividade que realiza antes de dormir (por falta de tempo), prefere livros espíritos e poemas (de Cora Coralina, Carlos Drummond e Fernando Pessoa). O último livro lido foi “Escutando sentimentos”. Como sonho pessoal destacou o desejo de adquirir um carro para poder locomover a família.

## **Professora 12**

Tem trinta e sete anos de idade, é casada e mãe de uma filha de seis anos de idade, estudante de escola pública. Seu cônjuge tem o Ensino Fundamental e é vendedor de calçados no comércio de Araraquara. Mora em casa alugada com a família na mesma cidade que trabalha. Tem vencimentos de 1300,00 reais como professora do terceiro ano do primeiro ciclo na rede municipal, e declarou como renda familiar 2000,00 reais – o que leva a inferir que ela, como professora, ganha mais atuando em 30h semanais do que o marido em jornada completa de 40h semanais. Coursou Administração de Empresas (1995-1998) na UNIARA levando-a a atuar como secretária. Também cursou Pedagogia Cidadã (2002-2005) pelo Projeto de Formação em Serviço da Rede Municipal de Araraquara em parceria com a UNESP. Atua há onze anos e seis meses na Educação, sendo um na docência e os demais como agente educacional. No âmbito da sua experiência escolar, destacou:

“Tive muitas coisas boas. Eu voto na escola Antonio Lourenço Correa e estudei lá também. Tenho boas lembranças. Outro dia encontrei a Dona V., ex-diretora da escola, era meiga, muito acessível. Às vezes, encontro com ex-professores e tenho vontade de falar que sou professora também! Guardo lembranças de uma professora da primeira série vindo me corrigir com muito afeto, o vínculo é importante para os alunos pequenos. Eu era boa aluna, a professora dizia sempre “Adrianinha tem que ir de manhã”, eu era forte. De manhã só estudava os alunos mais fortes, as classes eram mais selecionadas. Eu achava ótimo...ser indicada para ir para uma classe melhor era bom, eu merecia também... Em classes mais homogêneas, os alunos aprendem mais porque não têm que ficar esperando aquele mais fraco, mais lerdo...rende mais. Até para o professor... Também tive Uma professora de Ciências era muito boa, eu gostava muito dela e da disciplina. Eu gostava do tipo de aula da Dona D. Ela deu o jogo de tabuada, eu já usei com os alunos e foi muito produtivo, mas eu gostava mesmo das aulas mais tradicionais eu aprendia mais assim. Os meus pais eram presentes na escola, eles iam nas reuniões... Particpei da formatura da oitava série, tirei foto na escada da escola Antônio Lourenço Correa, do terceiro colegial no EEBA e na Faculdade só fui na colação de grau. Participar da Colação da Pedagogia foi uma vitória... você lembra, eu tinha minha filha bebê, era difícil...meu marido tinha que ficar com ela à noite...e levar pra mim na escola... ela ainda mamava... nossa...foi muito difícil... Ah... eu sempre quis fazer faculdade e formaturas, foi eu quem quis. Eu fiz Administração de Empresas na UNIARA, eu particpei da formatura lá, fiz estágio no Banco do Brasil, passei no Concurso de Auditor Fiscal, mas não fui chamada ainda... mas também não pretendo assumir se me chamarem... eu não quero sair da docência. Cultivei muitas amizades da escola, principalmente das séries iniciais. Tenho amigos trabalhando na escola



Roseiral, inclusive”. (P12, entrevista)

Afirma que as relações familiares são conflituosas, no entanto costuma visitar os pais aos finais de semana, principalmente porque seu pai encontra-se doente, e também vai à igreja. Seus pais possuem o Ensino Fundamental incompleto, sendo o pai aposentado como autônomo (eletroeletrônica) e a mãe do lar. O irmão possui o Ensino Médio e atua com eletroeletrônica. Como lazer, vai ao supermercado e ao comércio do centro da cidade e à brinquedoteca do SESC com a filha. Raramente, vai a festas e encontros entre amigos. Gosta de cozinhar, passear pela cidade e ir à casa dos pais e gostaria de sair mais aos finais de semana e frequentar restaurantes e teatro. Não vai ao cinema e poucas vezes foi ao teatro. Não se lembra da última vez que foi a um evento científico. Quanto à leitura que faz antes de dormir, gosta de livros religiosos, sendo o último lido: “Quando o sofrimento bater em sua porta”, de autoria do Padre Fábio de Melo. Como sonho pessoal destacou o desejo de adquirir a casa própria e ter uma vida feliz.

#### 4.1.3.1 - Em síntese conclusiva

As professoras apresentam um perfil plural ou não são tão distantes assim? Os aglomerados de histórias relatadas brevemente, com mais ou menos detalhes (por elas destacados), vozes ou silêncios... o que apontam? O que denunciam? Qual relação haveria entre essas histórias?

Elas apresentam necessidades diversas, que são:

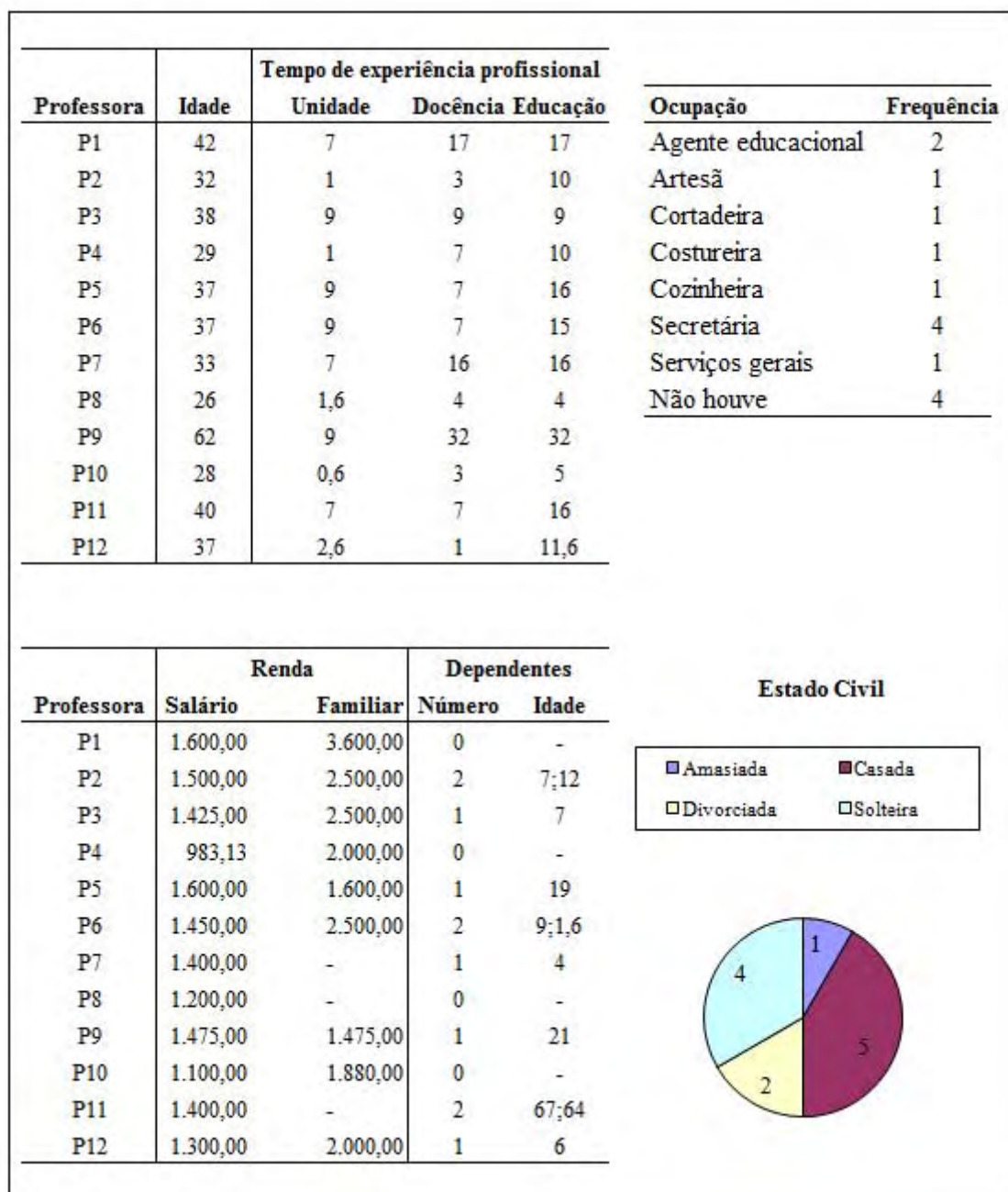
- atuais - relativas à condição salarial -, familiar, profissional, de infra-estrutura de vida;

- de experiências culturais e formativas significativas – as quais podem ser entendidas como necessidades potenciais e como necessidades cuja ausência provoca prejuízo;

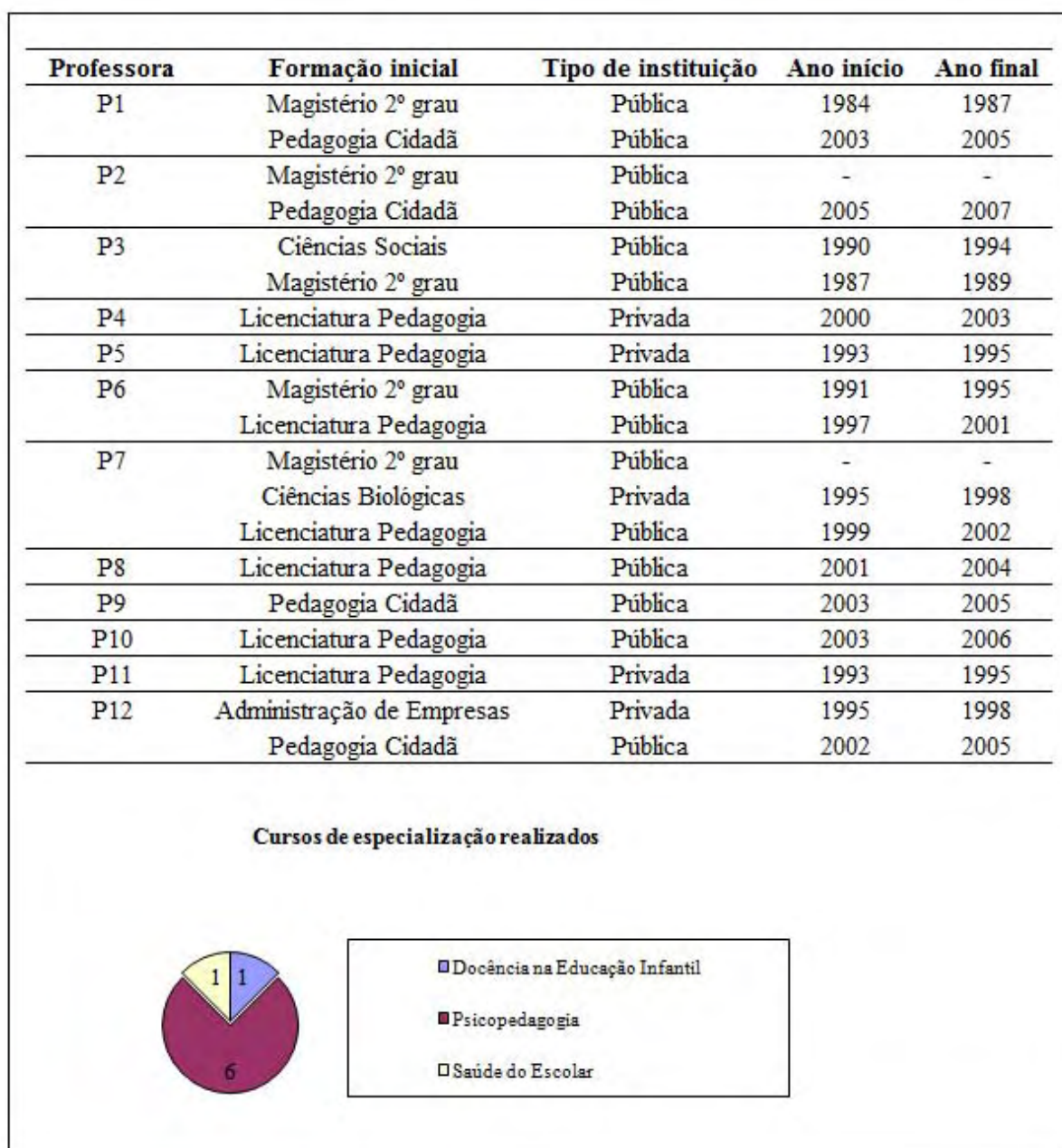
- pessoais que têm potencial de implicação sobre as necessidades profissionais. Portanto, essas necessidades, ainda que anunciadas, constituem um quadro significativo para pensar a formação continuada de professores.

Do anúncio dessas necessidades às estratégias formativas há um percurso a trilhar. Logicamente, que as necessidades, na sua amplitude, não podem ser transpostas unilateralmente à formação continuada, como se esse “lugar” possibilitasse todas as

soluções. Porém, é inevitável que culmine e implique sobre as experiências de formação continuada na medida em que se considera que há latente um *habitus* de formação implicado, uma história e expectativas relacionadas que dirigem o curso do desenvolvimento. Essa interferência (TARDIF e RAYMOND, 2000) é que valida o interesse no destaque de questões pessoais e de experiências de formação anteriores à profissão.



**Figura 9.** Síntese de perfil das docentes – variáveis: idade, tempo de experiência, ocupação anterior à docência, renda salarial e familiar, dependentes e estado civil. **Fonte:** Dados da pesquisa - dados agrupados.



**Figura 10.** Síntese de perfil das docentes – variáveis: curso, período e tipo de instituição de formação profissional inicial, e representação de formação em nível de pós-graduação *lato sensu*.  
**Fonte:** Dados da pesquisa – dados agrupados.

#### 4.1.4 Em anúncio de necessidades de formação das professoras...

As apresentações feitas pelas professoras apontam para o perfil de experiências de formação e do contexto relacional e social que elas, enquanto pessoas e profissionais estabelecem. Nota-se a presença de elementos que desafiam ações de formação continuada, na medida em que se percebem fragilidades do percurso de formação e vivências escolares e

formativas importantes, as quais exercem implicações sobre as ações de formação continuada e sobre atuação na profissão.

Das experiências escolares importantes, elas destacam a presença de professores, principalmente das séries iniciais da escolarização como interferentes diretos das suas formações, as quais geralmente são vistas como influências positivas. Subjacente a essas “experiências significativas” de formação escolar, as quais essas professoras remetem-se em lembranças de momentos saudosos ou difíceis na vida escolar e/ou pessoal que as levaram a aprender, é revivido pelas professoras no perfil por elas assumido como docentes no cotidiano de suas práticas profissionais. Portanto, latentes como estão, esses modelos, influências e experiências constituem o início da identificação profissional a ser mais tarde despertada por elas.

Conscientes ou não, as professoras que induzem à escolha, ainda que indiretamente ou inconscientemente, da profissão docente.

O perfil das famílias das professoras denota um contexto formativo pré profissional envolto em condições restritas de possibilidades culturais que merecem atenção por terem estas, incursões sobre a forma de desempenhar a função docente e a forma como se relacionam na vida e na profissão com os elementos da cultura.

Essa discussão toma especial relevo no contexto do presente trabalho porque, apesar de se tratar de uma pequena parcela de professores<sup>87</sup> investigados, vê-se que o contexto de formação pessoal ao qual estão inseridos e no qual, para além da escola, passam a maior parte do tempo, em termos de socialização (restringindo-se, na sua maioria, ao seio familiar), compõe-se por pessoas que além de possuírem baixo nível de escolarização, supostamente tiveram e têm poucas oportunidades relacionadas à experiências culturais mais significativas.

Se considerar ainda a faixa etária dos docentes, vê-se que há professores (P9, P1, P11) que vivenciaram uma época histórica em que o país oferecia restritas oportunidades, inclusive de acesso à escolarização, que em muito restringiam o contexto social de vida das pessoas – fator esse acirrado pela característica das famílias em se manter grandiosas tanto para subsidiar a criação dos filhos (os irmãos maiores cuidando dos menores) quanto para corroborar nos processos de economia doméstica com o trabalho no lar, no campo ou em

---

<sup>87</sup> Entretanto, não distoa da realidade nacional segundo os apontamentos posto por Gatti e Barreto (2009) e pela Unesco/MEC (2004) em estudo sobre o perfil do professor no Brasil.

atividades agregadas à vida das classes desfavorecidas (costura e bordados, plantio em hortas caseiras e culinária).

As professoras em geral apresentam carências quanto à participação em ambientes como teatro, cinema, bibliotecas e museus, quase imperceptíveis nos desejos pessoais relativos aos anseios de uma formação complementar. Nesse aspecto, as viagens assumem mais relevância em termos de interesse e as atividades relativas ao cuidado familiar (filhos e dependentes, e casa) assumem centralidade nas atividades de lazer. O contexto de formação social pessoal das docentes não pode ser, portanto, desprezível na compreensão e na análise de suas necessidades, nem tampouco desconsiderado nas situações de planejamento de ações de formação continuada. Trata-se, portanto, de considerar a experiência pré-profissional como um momento de formação, que oferece elementos de referência duradoura sobre o fazer e o tornar-se profissional.

As leituras, na maioria dos casos, são voltadas ao tipo “auto-ajuda”, denunciando para além da fragilidade do “ser humano” no que se refere à compreensão de si e do mundo, também a particularidade que assume a revelação dessa literatura no contexto de pesquisa na escola. Revela assim, a necessidade de que essas professoras apresentem como pessoas-profissionais e profissionais-pessoas, pois ao ocuparem-se de um tempo livre para “estudo”, leitura e lazer, optam pela literatura, na busca de responder aos anseios do bem-estar pessoal. Nessa aparente não percepção de necessidade, emerge não apenas a indução de necessidades humanas em busca da felicidade, mas também as necessidades de formação de professores leitores, a qual se inicia na sua escolaridade primária – dada em escola pública, na grande maioria dos casos investigados e também do contexto brasileiro.

A escola pública brasileira, portanto, da seletividade e reprovação aos anseios de abertura ao acesso e expansão em vinte a cinquenta anos atrás (a época escolar das professoras), não assegurou, e não assegura hoje – apesar das condições materiais existentes – uma formação que garantisse o desejo de ler como um lugar de aperfeiçoamento constante do saber. A formação leitora dos seus (ex) escolares, advinda do interesse pessoal, familiar ou induzido pela escola e pelos professores na sua capacidade de motivação (diferente do treino da leitura ou da obrigação da mesma) dificilmente se efetiva com professores não leitores e desprovidos de motivação para tal. O quadro se agrava quando na ocupação profissional, muito pouco se faz para propiciar a indução de professores-leitores – requisito essencial para profissionais de todas as áreas, principalmente da docência. O fato de haver muitos relatos apontando para práticas de leitura esporádicas e delimitadas em um tempo curto (antes de dormir) e espaço desprovido de condições favorecedoras de outras escolhas,

agrava a condição formativa cultural dos professores, que já afirmando estar distantes da “vida acadêmica” e, portanto, de “teorizações” – palavra quase pejorativa na linguagem dos profissionais do ensino das escolas – reforça a dificuldade latente de percepção e de inquietação das professoras para com seus ensinos, no sentido de questioná-los e de buscar, por si, alguns caminhos.

Com o passar dos anos de experiência profissional, essa percepção ainda parece agravar-se sob o discurso do acúmulo de conhecimentos práticos – os conhecimentos validados na ação ou os saberes acumulados – os quais os livros parecem contribuir pouco.

No âmbito da formação profissional, esse perfil delata que as professoras alcançaram o nível superior de formação profissional no contexto das exigências legais atuais, porém, com pouca repercussão no contexto de sua inserção sócio-cultural – denunciando que os anos dedicados aos estudos da profissão não foram significativos ao ponto de alterarem seus hábitos anteriores. A formação profissional exerceu, sem dúvida, para essas professoras, uma significativa marca sobre suas identidades e suas posições sociais, seja pelo salto significativo geracional (com excessão da P7 e P1) – visto que são na sua maioria, as primeiras no seio familiar a obter formação especializada em nível superior – seja pela alteração profissional (cargo/função/ocupação) que o diploma possibilitou. Portanto, significa dizer que o contexto pessoal familiar de formação das professoras, fez-se entre pessoas cujo nível de formação variava entre o ensino fundamental incompleto e médio, cujas ocupações profissionais exigem (ou exigiam) pouco grau de instrução e de possibilidades de participação social. No entanto, apesar desse “avanço” percebe-se que o estilo de vida das professoras pouco se alterou, tanto em termos relacionais (pois permanecem em círculos de baixa instrução) como de vida sócio-cultural (apropriam-se pouco dos bens culturais), seja por limitações financeiras derivadas da má remuneração atual da classe (agravada pela condição de serem responsáveis principais pela renda familiar), seja pela condição do hábito pessoal compatível com a sobrevivência na carreira docente na atualidade – consequência e motivo do desprestígio profissional docente, arraigado ao *status* social depreciado.

Esses dados dão margem para arriscar uma explicação possível referente a não alteração dos estilos de vida, que apesar das expectativas dos formadores quanto às mudanças efetivamente qualitativas na vida das pessoas, alteram pouco e são agravadas pela emergência de modelo de formação em serviço questionáveis quanto a sua efetividade, já

que se realizam em um tempo curto, espaços e condições não universitários<sup>88</sup> (pois se faz na escola). Nesse contexto, a inserção de conteúdos culturais como elemento curricular ou ainda extra-curricular encontra espaço diminuto ou isento, que é, por vezes, agravado pelo fato da formação ser pós-laboral e noturna – que carrega consigo a marca do cansaço e do esgotamento físico e mental. Mas para além dessa precariedade, ainda há, especialmente, de se ressaltar que a inserção cultural das pessoas não ocorre apenas a partir de um currículo ou de atividades academicamente programadas. Essa inserção deriva-se das experiências que os sujeitos (inclusive os professores) têm ao longo da vida<sup>89</sup>, iniciadas muito anteriormente à formação profissional, da infância à vida adulta, encaminhando-se à escolha e permanência na profissão. Assenta-se, nesse contexto, a importância destacável das famílias e não menos importante do poder econômico e das oportunidades sociais que contextualizam a vida dos sujeitos, limitando-os ou favorecendo-os, pois é uma questão de lógica pensar que uma vez tendo o referido tripé como suporte, as experiências tendem a ser mais fortuitas em termos de uma formação mais ampla e alargada culturalmente (como se vê em destaque pelas P7 e P10 no que se refere à sua inserção cultural), com experiências que beneficiem a orientação à docência.

Essas histórias experienciais são semelhantes entre si e únicas nas suas singularidades; anunciam necessidades diversas que permitem afirmar que, de certo modo, parece ocorrer uma **adaptação** das professoras ao estilo de vida anteriormente vivido, sendo que não raro nessas situações, os sujeitos se adaptam ou se “alienam” de tal forma que apenas conseguem sobreviver segundo os moldes da sua vida cotidiana já adaptada/conhecida, muito embora desejem (no nível da consciência) ocupar-se de outra. Entretanto, o fato desse desejo (necessidade como “*wants*”) não ser imperativo no sentido de condição para inserir-se melhor profissionalmente, nem de permanência na carreira (necessidade como “*needs*”, na ordem das necessidades básicas elementares de sobrevivência), assim como não o é de distinção profissional, favorecendo, dessa forma, a permanência desse quadro descompassado aos anseios de um perfil desejado de docente.

A situação de limitações que se colocam em termos de experiências formativas (como as esporádicas leituras e participações em ambientes culturais e científicos – já citados) agravada pelo ciclo de vida ou de “sobrevivência na carreira docente”, independente do desempenho profissional, denota à profissionalidade, fragilidades que desafiam as ações

---

<sup>88</sup> A qual interfere na representação de formação que os formandos têm acerca do próprio estatuto de formação/certificação.

<sup>89</sup> A esse respeito ver Josso (2002).

de formação continuada nas bases institucionais, posto que abarcam um leque de demandas muito amplas e que ultrapassam o universo profissional para o qual essas ações se voltam e focalizam.

O simples fato das vivências culturais das professoras se restringirem ao lazer esporádico somado as expressões de desejos pessoais de algumas docentes que as reforçam como desejo (consciente), já denuncia o lugar secundário da preocupação com a formação cultural, colocando-as sob o viés de percepção que considera “desnecessário” ou não primordial à sua formação enquanto pessoas profissionais, tanto para a atuação profissional quanto para possíveis ações de formações continuadas vindouras.

Assim, pode-se afirmar que os elementos destacados pelas professoras quanto as suas histórias escolares oferecem indícios sobre o sentido que assume a docência para elas, pela negação de experiências anteriores, pela replica dela ou ainda pela tentativa de neutralidade ou de silêncio.

## **Parte 2: Dos aspectos profissionais da docência às necessidades das professoras**

### **4.2 Motivações (pré)profissionais e a satisfação profissional das professoras**

A motivação para a profissão é um elemento essencial e de grande interferência no desempenho da função, já que ela favorece ou limita a pré-disposição da relação que os profissionais estabelecem entre o ser, estar e permanecer na profissão. Os motivos ou as expectativas de ingresso na carreira podem ter relações estreitas com o contexto de atratividade das profissões. Isso se afirma à escolha e permanência na profissão docente<sup>90</sup>.

Os dados que apresento a seguir, reforçam a convicção de incisão das motivações para a profissão docente sobre as possibilidades de alavancar/ atravancar processos de formação continuada e também de desempenho mediante suas condições e pré-condições que revelam indícios de suas necessidades e de necessidades formativas.

Interessa aqui destacar as opiniões das professoras sob o recorte das motivações para a profissão e para a carreira, bem como a satisfação profissional enquanto professoras

---

<sup>90</sup> A esse respeito ver Gatti *et al* (2010).



atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental. Esses elementos sugerem necessidades latentes, fornecem **indicadores** que atuam diretamente sobre as propostas de formação continuada e sobre suas próprias necessidades.

#### 4.2.1 Motivações para a escolha profissional e os aspectos pré-profissionais indutores de necessidades

As motivações para a entrada na profissão docente, segundo os dados coletados em entrevista, reforçam a ligação que estas têm com as experiências escolares vividas pelas docentes e também apontam que os fatores de ordem econômica também circunscrevem a escolha. Considerando o perfil das professoras (apresentado no item de caracterização), nota-se a emergência de destaques relativos à condição sócio-econômica na contextualização de suas histórias escolares que se confirmam no perfil familiar e nas condições estruturais gerais de vida, cultura e lazer atuais – confirmando a semelhança do grupo com a realidade da grande maioria dos professores brasileiros (UNESCO, 2004; GATTI e BARRETO, 2009). Tal fator reaparece, ainda que com menor incidência nesse momento, em contraponto aos atrativos da profissão, e revela o seu viés determinante na escolha profissional para algumas professoras.

Subcategorias	Unidades de registro	U. C
Experiências escolares anteriores	Desde pequena as coisas foram acontecendo e eu me encaminhei para isso, sendo docente, ensinando	P1
	Eu sempre gostei de estudar, de conhecer e aprender mais e eu ia bem na escola. Eu gostava das aulas e de ver os professores falando como eu ia bem [...] às vezes eu ensinava as colegas (...), eu gostava	P4
	(...) sempre estudei em escola particular na educação básica, tinha poucos alunos na sala, eu tinha mais atenção, era tratada como pessoa	P10
	Eu me alfabetizei com cinco anos!	P5
	Foi uma professora de Ciências que despertou esse “lado”, certo dia a professora falava de animais e eu fiquei enjoada [...] daí a professora comentou que eu deveria fazer letras porque não me via na área de biológicas e saúde [...] depois disso eu comecei a pensar em ser professora	P2
	Tive bons professores nessa escola (...) e gostava deles. Pela primeira vez, os professores me tornaram uma boa aluna, me mostraram que estudar é prazeroso. Nas outras escolas que eu estudei eu decorava, não tinha vontade de estudar	P10
	Gosto de ser professora. Me inspirei em uma coordenadora da 8ª série (...) era muito boa. ela nunca aceitou os padrões educacionais das escolas tradicionais. Ela conseguia “conversar” com a diretora, ela ouvia os alunos, viajava com eles [...]	P10

Precária condição social	Eu não podia pagar outro curso e o magistério era possível para minha condição e eu gostava também	P2
	Nasci para ser professora	P9
Ausência de razões/ entrada na profissão por acidente	Eu nunca tinha pensado em ser professora	P2
	Eu fiz Ciências Sociais, mas não gosto de atuar com Ensino Médio. Como tenho o Magistério resolvi ficar com as crianças, mas não foi escolha, foi acontecendo	P3

**Quadro 9.** Razões e influências na escolha da profissão. **Fonte:** Tema 1. Motivações relacionadas ao desempenho profissional docente. Categoria 1

As experiências escolares enquanto alunas, de ensino e a influência de antigos professores são os principais fatores ligados às motivações de escolha profissional das professoras, mais enfaticamente destacado pelas professoras P2 e P10 que guardavam expectativas quanto as possibilidades que a escola lhes ofereceria enquanto alunos em termos de valorização e de desempenho.

Comparativamente aos dados de perfil, que as docentes destacam algumas vivências escolares consideradas importantes, apresenta-se a influência da escola e de seus professores na orientação das escolhas profissionais. As professoras (P2, P4, P12) destacaram características pessoais de antigas professoras primárias (como a afetividade, a boa relação com alunos e a consequente motivação do aluno para desempenhar-se mais e melhor, a dedicação para o trabalho, o domínio de conteúdo e o modo de ensinar) como favoráveis às suas aprendizagens na condição de aluna. Outras ainda relataram frustrações com os professores que tiveram (P4, P10) ou com a profissão na sua condição de *status* atual (P5) ou ainda com o conhecimento (P7). Esses últimos elementos indicam o mal estar docente como uma necessidade latente para essas professoras.

Os aspectos positivos das características de competência profissional das antigas professoras primárias se destacam para a P2, P4 e P12, afirmando-se como relações significativas para a indução do modo de exercer a profissionalidade. Os relatos a seguir, originados de observação em sala de aula e outros espaços de convivência escolar apontam para isso.

Como você se vê na sua relação com os alunos? – pesquisadora

“Eu procuro ser atenciosa com eles. Eu tento perceber o que eles estão precisando... ajuda, atenção, um mimo... alguma coisa sempre ajuda nesse sentido, sei lá, eu acho que ajuda...”

Você considera ser uma professora atenciosa com eles? – pesquisadora

“Sim. Bom pelo menos eu tento ser afetiva principalmente. Essas crianças são carentes de tudo, você percebe isso? Eles são carentes de carinho também, ainda mais considerando as famílias que

têm e que a gente sabe como são (...) tem aluno que precisa de mais atenção e até de um sorriso (...)"

(P2 – Caderno de Campo, observação participante em sala de aula, agosto de 2009)

“(...) acha que você precisa fazer tudo isso? Tem graça? Todo mundo fazendo atividade e você nada?! Tão bonzinho, era tão obediente e agora está ficando relaxado? Fico tão chateada com isso...”

- Professora, eu não consegui fazer. Eu não entendi como faz... – o aluno F

- “Mas é só dizer. Pede ajuda pra mim ou para algum colega – e passando a mão no cabelo, comenta: “que sedoso! Gosta de carinho?” – e ri (...)

\_ “(...) Quando você quer, você faz, tá vendo? Tá indo bem, é assim mesmo”.

- É professora, o F é safado, ele queria atenção – e alguns outros alunos riem, inclusive F. A professora ri também e disfarça: “- é né, então vamos trabalhar”.

(P4 – Caderno de Campo, observação durante coleta de dados do material pedagógico disposto em sala de aula, novembro de 2009).

“É curioso ver que tem professor que não se importa com o que os alunos estão achando deles em sala de aula. Lógico que os alunos não vão dizer diretamente, mas o olhar mostra a insatisfação. Apesar de que para perceber tem que prestar atenção nos alunos... e aí, é outra história (...) eles são pouco afetivos, é isso. Parece mesmo não gostar dos alunos (...) não sei viver assim, meus alunos são tudo para mim. Eu adoro essas crianças” (P4 – Caderno de Campo, conversa informal em HTPC, setembro de 2009).

A vida escolar nesse sentido assume relevância no que diz respeito ao oferecimento de modelos e estilos de práticas que consideram ser positivas às aprendizagens de alguns alunos, possivelmente por lembrarem-se da própria infância no início do processo de escolarização. Apresentados de forma consciente ou não, esses modelos agregam-se às práticas, formando o estilo profissional do professor. Assim, entende-se que aspectos subjetivos à pessoa (como a atenção, a afetividade, o carinho...), suas experiências significativas apreendidas têm potencial de mobilização sobre as ações. São, muitas vezes, interpretados na prática do professor como reforço positivo à aprendizagem e ao empenho nos estudos<sup>91</sup>.

<sup>91</sup> Tal relação pode ser mais bem aprofundada pelos campos de conhecimentos relativos ao pensamento dos professores e as experiências de vida e formação. Sobre o pensamento docente pode-se compreendê-lo a partir de três linhas orientadoras dos estudos da influência da subjetividade no ensino do professor, como proposto por Tardif (2004). São elas baseadas em diferentes visões: 1) visão cognitivista da subjetividade; 2) visão existencial; 3) visão social. Convém lembrar que para o autor, apesar das distinções existentes quanto à opção explicativa da subjetividade do professor no ensino, considera que a prática profissional é conduzida pelas experiências profissionais e pessoais que subsidiam a construção dos saberes docentes e os novos conhecimentos e competências a serem adquiridos pelo professor e por isso a prática docente foi utilizada como referência nesse trabalho – a qual não pretende aqui defender ou comparar as diferentes visões de

Curiosamente, as professoras iniciantes (P2, P4 e P12) na carreira docente já ocuparam-se de outros cargos na educação. Por um lado, elas reforçam a identificação que possuem com os alunos, bem como a própria escolha profissional, a qual foi precedida por função semelhante (auxiliar de classe e agente educacional na educação infantil) à ocupada atualmente como professora do ciclo 1, com forte tendência ao ensino lúdico – esperado de professores iniciantes que buscam testar novidades (HUBERMAN, 2000) na sua prática pedagógica e explorar materiais didáticos.

Para duas professoras (P2 e P9), as dificuldades sociais referentes às limitações familiares atuaram como decisivas para o ingresso na profissão, corroborando aos estudos na área que apontam o baixo investimento para a preparação profissional e a rápida inserção profissional em nossa realidade<sup>92</sup>, comparativamente a outras profissões. No entanto, as poucas ocorrências de respostas para esse indicador leva a concluir que em termos de escolha profissional, os fatores internos aos sujeitos, relativos às vivências escolares, tendem a exercer maior influência.

Além de fatores pré-profissionais, as professoras indicam fatores diretamente relacionados ao desempenho profissional e à satisfação na docência como o trabalho junto aos alunos, a satisfação de ser docente ou de estar na profissão e na carreira docente, além de razões emocionais, como elementos motivacionais da profissão. Observemos os apontamentos do quadro a seguir:

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Gosto em atuar com alunos e crianças	(...) gosto da faixa etária que trabalho.	P2
	É emocionante o brilhar dos olhos das crianças quando elas estão na sala de aula.	P4
	É gratificante fazer alguma coisa, contribuir para eles, alunos, investigar a criticidade deles.	P6
	(...) a maior parte da minha experiência profissional foi com crianças de periferia, eu gosto, me identifico.	P9
	Gosto de alfabetizar alunos e ver o progresso deles.	P12
	Gosto de estar com as crianças.	P12; P8; P2; P4
	Gosto (...) de lidar diretamente com os alunos, apesar de ser difícil.	P12

subjetividades para os dados apresentados. Para as experiências de vida e formação, ver em contribuição: Josso (2002).

<sup>92</sup> Estudos, como os revisados por Gatti *et al* (2010), p. 144-148, baseados em Gertel e Santis (2002), apontam que em outros países como na Argentina, fatores como o salário imediato e o significado de ascensão social têm sido determinantes para escolha profissional na carreira docente por jovens do ensino secundário daquele país – jovens esses caracterizados, assim como no Brasil, cada vez mais como pertencentes à classes sociais desfavorecidas.

	Trabalho pelo aluno e não pelo sistema. (...) Acredito na capacidade dos alunos.	P11
Satisfação com o resultado do trabalho	Os alunos iniciam o ano sem saber ler e escrever e logo depois pedem livros emprestados. Conseguir fazer isso é interessante [...] ensiná-los.	P1
	Ver a transformação do aluno no final do ano é gratificante.	P5
	É gratificante ver o retorno dos alunos (...) entram de um jeito e saem aprendendo, eles avançam.	P3
	O avanço dos alunos é estimulante. Me sinto valorizada por fazer parte desse processo educativo.	P12
Razões emocionais	(...) ser professora (...) é uma profissão que dá para colaborar e oferecer as pessoas um pouco de você. Para as crianças a gente é um espelho.	P6
	A gente cuida mais dos filhos dos outros, mais do que da gente. No aspecto afetivo me envolvo com eles, alunos.	P6
	Considero que ser professor é uma das profissões mais realizadoras em termos pessoais.	P5
	Na profissão me sinto útil para alguém (...) não dá para explicar com palavras, mas o coração sente. A profissão me envolve, é completamente humana.	P4
	Gosto de ajudar as pessoas.	P12
	Gosto de trabalhar com pessoas e não com papéis.	P11
	Eu costumo dizer que eles, os alunos, são a minha vida e eu sou a vida deles (...). Eu sinto o retorno afetivo das crianças, essa relação de vínculo é que me encanta na profissão (...) me sinto importante para os alunos.	P4
	Eu sinto frustração por não poder intervir na vida social deles [dos alunos] [...] são carentes [...] não têm nada para comer, vêm para a escola sem tomar café da manhã [...]	P4
Prazer na atuação docente	Gosto de ser professora.	P2; P1; P8; P9; P6; P4; P11; P12; P7
	Gosto de dar aulas.	P8
	Ser professora me completa.	P5; P7
	Gosto muito do que eu faço (...).	P5; P6
	Estou feliz como docente.	P2; P12
	Eu sempre quis ser professora.	P7; P8
	(...) não me vejo fazendo outra coisa.	P7; P5
	Nunca pensei em ser outra coisa.	P8; P6
	Não gostaria de fazer outra atividade sem ser a de ser professora. Faço com gosto.	P9
	Nunca pensei em ocupar outro cargo [profissional na educação].	P8
	Gosto da Educação (...).	P4
	(...) me realizei profissionalmente.	P11
	Acredito que na educação posso mudar o comportamento, a realidade de vida da comunidade.	P5
	(...) vou sentir muito quando tiver que parar e me aposentar.	P9
	Gosto de atuar como professora.	P1
Gosto da sala de aula (...).	P3; P7	
Gosto de ensinar os conteúdos.	P7	

	Gosto de ensinar as crianças.	P8
Expectativas quanto a carreira profissional	Gostaria de trabalhar na formação de professores, ajudar na formação de futuros professores, tenho experiência para passar, acredito no meu potencial.	P11
	Almejo ocupar outros cargos: direção, coordenação, supervisão. A gestão possibilita fazer mais coisas para melhorar a educação.	P10
	Vou me aposentar e desejo aposentar como professora, financeiramente é a melhor opção para mim.	P9
	(...) Gostaria de ocupar outros cargos futuramente, dando continuidade na carreira, entendo como uma promoção. Quero experienciar ser diretora, mas gosto de dar aula.	P2
	[Atuar] como coordenadora, não estou preparada e direção é muito distante, não me interessa (...) quero continuar como docente.	P12
	Eu não mudaria de profissão (...), não mudaria não. Desejo escrever um livro de alfabetização, por que não?! Os livros são de trabalhos de pessoas da escola, não são? Então [...], acho que tenho o que contribuir sim [...].	P1
	[Desejo] ser a melhor professora: querida, amada, competente, prestativa.	P7
	Desejo continuar lecionando pelo prazer.	P4
[Desejo] abrir uma escolinha diferente, com profissionais qualificados que se parecem (?) o pessoal do profissional. Sonho com a escola ideal.	P6	

**Quadro 10.** Atrativos na profissão docente. **Fonte:** Tema 1. Motivações relacionadas ao desempenho profissional docente. Categoria 2.

Os atrativos da profissão docente agregam fatores restritos ao bem estar na profissão como o prazer de estar junto dos alunos (que revela simpatia com a faixa etária que trabalha – P2), a exploração diversificada no uso de material (conforme observado em sala de aula) e a consequente testagem e direcionamento de escolhas didático-pedagógicas. Revela a identificação com a classe social (P9) dos alunos, por exemplo, pela expressão de sentimento de compaixão que qualifica a ação humana e a profissão. O gosto em estar com crianças, que demonstra entusiasmo favorável à profissão, é fator presente entre as iniciantes (P2, P4, P8, P12) com excessão da P10.

Os resultados do trabalho docente foram destacados pela maioria das professoras experientes com tempo de serviço entre sete e dezessete anos na carreira docente. Elas anunciam a auto-avaliação do trabalho e veem resultados positivos a partir da aprendizagem do aluno. Para a P12, iniciante como professora, esse retorno positivo assume o sentido de estímulo para seu desempenho profissional.

O desempenho profissional, por sua vez, é o grande enfoque dos professores no que se refere às suas motivações na profissão, anunciando as satisfações intrínsecas à atuação profissional. Com excessão da professora P10 que pretende ocupar outros cargos no âmbito

da gestão, as demais se encontram satisfeitas como professoras. Elas destacam o ensino (P8, P7) como atividade que sempre quiseram fazer e a sala (P3) como local ideal para sua atuação profissional. Outras ainda, afirmando sempre desejar atuar na docência (P5, P6, P7, P8, P9), não almejam ocupar outros cargos.

Aspectos intrínsecos a pessoa do professor também foram relacionados, como as razões emocionais presentes ora como impulso e motivações para o exercício docente, ora como um pêndulo que se contrapõe entre o prazer de estar e ser professora e ajudar outras pessoas, e o sofrimento por estar aquém das mudanças relativas à vida social do aluno e pela atenção reduzida para com os filhos. Há ainda o anúncio do sofrimento (P9) em deixar a profissão (por motivos de aposentadoria). Esses dados reforçam a convicção de que o professor não pode ser visto de forma isolada, separado o profissional do pessoal. Os aspectos intrínsecos a ele, sua afetividade, empatia, sentimentos são fatores que interferem nas suas opções e gostos profissionais (veja a fala de P6) e os quais, inconscientes, atuam sobre a representação que tem do real de si.

A presença de insatisfação profissional no cargo, destacado pelo silêncio da P10 no quadro anterior, relaciona-se a dois fatores: experiência anterior à entrada na profissão como coordenadora de um cursinho pré-vestibular vinculado à universidade, o qual agrega valor e *status*, tendo ela atuado ainda na condição de aluna, e a ausência de apoio para as dificuldades de sala de aula, agravada pela barreira de comunicação existente entre ela e a gestão da escola.

“(…) Se eu dependesse de ajuda para dar aula eu não faria nada. Pedi o mapa *Mundi* para trabalhar Geografia com eles... até hoje estou esperando um retorno, já faz duas semanas que eu pedi. Não tinha no Portal, não tinha na sala da coordenação... A gente tem que se virar sozinha. Tem que trazer a casa nas costas... sem condições (...)”. (P10 – Notas de Campo, HTPC, outubro 2009)

Os dados motivacionais apontam que as professoras possuem necessidades intrínsecas de reconhecimento do trabalho e da profissão para si e para os outros, embora apresentem vocação e orientação profissional impulsionadas por experiências escolares e pré-profissionais. O silêncio sobre fatores como formação especializada e salários aponta para possíveis insatisfações profissionais de ordem formativa e não formativa compreendida como fator externo se comparada ao fato de que a formação profissional adquirida em serviço não significou condição para alcance profissional ou mudança de função. Assim, o conhecimento especializado não ocupou lugar de destaque sobre o saber da experiência

profissional docente – daí a motivação estar centrada em si e não desejarem ocupar outros cargos que a experiência profissional como docente não atende ou colabora pouco quando em situação de exercício funcional.

De acordo com Lopes *et al* (2006) pode-se perceber que as motivações originam identidades profissionais pelas identificações de sucesso que a experiência profissional oferece e também as identidades representam uma projeção que as professoras fazem de si no futuro. As necessidades motivacionais são superficiais para inferir sobre necessidades formativas com precisão, mas são potenciais na indução ou na previsão de necessidades. Ao contraporem projeções com a situação real e essas com as histórias escolares, elas oferecem dois tipos de dados incidentes sobre a formação continuada: de um lado agregam indicadores para impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores como docentes ou para outros cargos, direcionando aprendizagens, busca de aperfeiçoamento, conhecimento novo, colaborações... E de outro lado, indicam probabilidades quanto ao sucesso como professoras, já que se reconhecem e demonstram gosto pelo ensino e por estarem junto de crianças – elementos que estão diretamente relacionados com a qualidade da relação (TARDIF e LESSARD, 2007) que a professora estabelece com os seus ensinantes.

Os dados de observação em sala de aula, por sua vez, confirmam a existência de desencontros de um perfil comunicacional requerido para a atuação docente durante a ação pedagógica, o que reforça as considerações acerca da rotinização do trabalho (KORTHAGEN, 2009) e a implicação dessa sobre a interação (TARDIF e LESSARD, 2007) na classe.

(...) Depois de ter passado na lousa as atividades, a professora senta para corrigir cadernos de outro conteúdo, o de Matemática. Lê um caderno, abre outro, volta no anterior. Indaga o aluno sobre o modo “errado” como ele fez o exercício. O aluno, sentando quase na sua frente, olha para baixo enquanto ela fala. Ele não diz nada. Ela não pergunta nada. A professora olha outros exercícios em outros cadernos. Levanta-se. Apaga a segunda parte da lousa, alguns alunos ainda copiavam a lição. Comento com um dos alunos que estavam atrasados para pular algumas linhas e que depois eu poderia ajudá-lo a retomar e completar. Ela ouve os murmúrios dos alunos na classe, vira-se e olhando firmemente para um deles diz: “\_ Se tivesse prestando atenção mesmo, **você falaria** que ainda não tinha terminado! É lerdo demais! Conversa e enrola demais, trabalha pouco”. Virou-se à lousa e continuou a apagar e passar as lições (...) Por que ela não perguntou à classe sobre o término das atividades? Não passou nas carteiras... não se importa com o fato do aluno ficar sem a matéria? Então, qual é o sentido de encher a lousa? (...) (Minhas reflexões sobre a aula de P1 – Notas de Campo, observação em sala de aula, agosto 2009) Grifos meus.



Se “a interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor”, (idem, p. 235) o fator comunicação torna-se o meio principal para viabilizar o programa de aula e as aprendizagens. Nesse sentido, ausência de comunicação ou uma comunicação “sintética” – própria de perfis profissionais centrados em si, que desconsideram que estaria todo suposto erro nos alunos, acusados de não perguntarem, não participarem, não avisarem... *etc.* Não objetivando realizar uma análise desta situação em si, mas refletindo sobre as necessidades que ela sugere, vê-se que no cerne das atuações de ensino (e nessa situação da prática da P1, em particular), a comunicação com os alunos estão atrelada às motivações da atuação profissional pelo espaço diminuto ocupado pelo seu silenciamento – no excerto da fala anterior e também no quadro que agrega as opiniões das professoras sobre os atrativos da profissão docente, não se vê menção da P1 para o gosto de atuar junto de crianças. Outro elemento a ser destacado diz respeito a U.R (unidade de registro) referente à subcategoria “expectativas quanto à carreira profissional”, pois nela está latente a idéia de desenvolvimento profissional com base na experiência profissional acumulada, a qual se deu para P1 junto a atuação com crianças na faixa etária de seis anos – ponto que, otimizado em possíveis inserções de formação continuada diferenciada, podem resgatar a valorização dos alunos nas suas práticas e com isso melhorar a atuação comunicativa em sala de aula, além de promover reflexões centradas nos processos diretamente relacionados à atuação pedagógica e à aprendizagem das crianças.

As motivações nesse contexto em que os dados apontam, entrelaçam-se a uma visão dinâmica da atuação mutável das necessidades formativas na profissionalidade docente. São transversais, as análises da atuação docente, por oferecerem dados férteis às induções de necessidades formativas e, possivelmente, às estratégias que possam respondê-las.

Em diálogo direto com o desempenho profissional (tema a ser tratado no próximo item dessa seção), as professoras polivalentes referiram-se, em entrevista, às preferências de conteúdos a ensinar em sala de aula, focalizando a Língua Portuguesa como preferida para nove delas (P1, P2, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P12), enquanto que os demais conteúdos foram menos citados, sendo escolhidos na grande maioria das anunciações, em conjunto com a Língua Portuguesa. Os conteúdos de História e Arte tiveram apenas uma menção e Geografia nenhuma – revelando e confirmando o histórico fracasso dessas áreas na realidade do ensino no país e na escola investigada, tendo em vista que são as áreas mais débeis identificadas em termos de ensino durante as observações em sala. O conteúdo de Ciências fez-se representativo para duas professoras (P1 e P7), sendo que apenas para uma delas (P7)

a formação foi considerada como indutora na preferência. O quadro a seguir ilustra as opiniões:

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Conteúdos que mais gosta de ensinar	Língua Portuguesa por causa dos professores que tive [...]. Eu acho bonito saber escrever e falar bem. Falar é um problema e escrever é outro [...]. Às vezes a gente fala errado, mas tem que corrigir [...] vícios de Linguagem, conjugar verbo, concordância [...] eu acho importante, não dá para professor errar.	P12
	Língua Portuguesa, tenho formação e tive bons professores. Gosto do Português, é uma matéria complexa e difícil. A ortografia sempre foi minha paixão. Adoro letra bonita.	P9
	História, eu passei a gostar fazendo faculdade, vendo o outro lado da História, me identifiquei, eu gosto de falar é minha personalidade.	P9
	Língua Portuguesa, tive bons professores de Língua Portuguesa.	P6
	Ciências porque dá para fazer algumas coisas interessantes com eles, alunos, por incrível que pareça [rs].	P1
	Língua Portuguesa, Matemática, Arte, eu adoro.	P2
	(...) mas também gosto de trabalhar a alfabetização, a Língua Portuguesa, puxo tudo, todos os conteúdos para a alfabetização: Ciências, História, Geografia, tudo para a alfabetização.	P1
	Ciências e Língua Portuguesa.	P11
	Matemática eu não me identifico, mas gosto de ensinar porque as crianças gostam, ficam empolgadas com as aulas. É a matéria que eles mais perguntam. Os alunos me motivam a gostar do conteúdo.	P10
	(...) Matemática (...) para os pequenos eu adoro, me identifico mais, os alunos tem maior vínculo com o professor. Há maior interesse dos alunos na disciplina.	P8
	Língua Portuguesa, Alfabetização (...) gosto da evolução da produção de textos (...).	P8
	Ciências se destaca porque trabalha com experiências, gosto de realizar [experiências] e os alunos gostam porque é mais próximo da vida deles. E eu tenho formação na área.	P7
	Matemática. Acho que é mais fácil para eles, alunos, aprenderem. Uso calendário, coisas da vida deles para explicar; Gosto de leitura e contação de histórias, de entrar no mundo deles, entrar na contação. Gosto da imaginação da criança e acredito que através da leitura consigo desenvolver todas as habilidades e áreas do conhecimento (...). (4)	P3
(...) difícil escolher, eu gosto de tudo. Gosto mesmo da Filosofia e tento aplicar em todas as matérias. Mas o que mais se aproxima é a contação de histórias em Língua Portuguesa, onde os alunos tem que inventar, explicar, questionar mesmo.	P4	
Língua Portuguesa. Adoro ver as crianças criando as histórias, eles saem da garatuja e passam a escrever frases e compor o texto. Eles não sabem letras direito e saem aprendendo a escrever histórias	P5	
Conteúdos que não gosta de ensinar	Não gosto de Matemática mesmo! Exatas não é minha praia. Quando eu era criança tinha muita dificuldade com divisão, a professora batia na gente com régua (...).	P6
	História e Geografia eu me identifico menos, já tinha dificuldades na escola com esses conteúdos.	P2

**Quadro 11.** Preferências atuais relativas ao desempenho na profissão docente. **Fonte:** Tema 1. Motivações relacionadas ao desempenho profissional docente. Categoria 3.

Pode-se observar que a preferência da Língua Portuguesa vincula-se para duas das professoras (P1 e P8) à prática como alfabetizadoras – área específica do currículo do primeiro e segundo anos do ciclo 1 e “lugar” que as posicionam no ensino, conferindo-lhes identidade e identificação. No entanto, tal preferência não exige constatações relativas às práticas em sala de aula que contrastam a preferência com a qualidade – desvendando o outro lado pejorativo da preferência: a permanência do que e como se sabe fazer, a qual é influenciada por experiências de antigos professores (P12) e por longos anos de práticas na área (P1). A identificação de necessidades percebidas relativas à própria formação anterior, entretanto, não possibilitou a aquisição de competências de leitura e escrita (P12), originadas do interesse dos alunos ou da “fácil” adaptabilidade dos saberes que os professores dispõem sobre o conteúdo a ensinar e as expectativas dos alunos que atendem (P1, P3, P7).

Nota-se que sob as “preferências”, três professoras explicitaram dificuldades – dificuldades emergentes e potenciais para ações formativas na área – relativas à “baixa preferência” (P2 – História e Geografia) ou “não identificação” (P10 – Matemática), ou ainda desconhecimento (P6-Matemática) de conteúdos do currículo escolar, aludindo à falhas de formação longínquas (P2 e P10, encontradas nos relatos sobre a vida escolar e familiar) e à disposição ou desejo para aprender o conteúdo (P6 - Matemática). O aparecimento de dificuldades nas preferências, julgo estar relacionado a dois fatores: um de ordem pessoal – o perfil comunicativo e aberto das professoras (P6, P10) que facilitam o discurso e o diálogo necessário no processo de entrevista – e o outro de ordem profissional relativo a ausência de experiência (P2, P10) que as induzem, ao mesmo tempo, a fortalecerem seus saberes, testando e experimentando, e denunciam suas dificuldades. Também foram as iniciantes que mais se referiram aos **alunos** nos motivos relacionados à escolha (P4, P8, P10; e a P5) de conteúdo, o que delega atenção e percepção dessas professoras quanto aos interesses dos alunos e, conseqüentemente, as suas aprendizagens escolares.

Os dados vistos apenas sob o recorte do conteúdo não possibilitam inferir ligações entre a escolha e o tempo de atuação profissional das professoras, já que como se vê, os dados são interligados a outros fatores complementares, como a identificação relativa ao sucesso adquirido na aprendizagem do conteúdo, na formação anterior, bem como no reconhecimento de validar suas capacidades e experiências formativas no exercício da prática profissional

Sendo assim, nos contextos de preferências ainda pode-se averiguar discrepâncias e semelhanças quanto à atuação pedagógica, a partir da premissa de que supostamente a

preferência está ligada ao que o sujeito sabe fazer de melhor. Essas relações, no contexto dessa pesquisa, estabelecem-se no item a seguir, por meio de comparações dos dados de observação em sala de aula de duas professoras: P1 e P2.

A propósito das relações tecidas entre as necessidades gerais anunciadas e as necessidades formativas, em síntese, vê-se o seguinte:

As motivações mantêm uma atuação transversal na profissão docente, ou seja, elas perpassam e acompanham todo processo formativo do professor. Com base nas motivações, as quais podem ser intrínsecas ou extrínsecas à pessoa e à profissão, os professores otimizam ou negligenciam suas formações futuras e com isso o desenvolvimento na carreira. Se se considerar a capacidade da motivação sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional docente, pode-se afirmar, por um lado que quanto maiores e mais frutuosas em termos de qualidade e sucesso forem as aprendizagens conquistadas na escola – o que requer uma escola com qualidade nas relações entre os profissionais –, mais orientação positiva se terá atrelada à escolha profissional. Nesse sentido, mais próximos se tornam os docentes, em termos de probabilidade, de exercerem a profissão com entusiasmo, assim como tendem a melhorar o trato com os principais interlocutores de suas práticas, os alunos. No entanto, as condições de atratividade da carreira docente exerce um papel para além dessas experiências formativas, e apesar de não se mostrar (para essas professoras entrevistadas) como fator determinante em termos de desvalorização e desmotivação na carreira, ela atua como pêndulo que se coloca como contraponto para iniciantes e, socialmente se traduz em dupla face: descaso sócio-político com o setor educacional e motor de visão e atuação baseada na equivalência do “mínimo” remunerado.

No âmbito das necessidades formativas, as motivações são entendidas como elementos indutores de revelações, as quais obscuras têm de ser “filtradas” sob as teias relacionais que se envoltam. Como válvula desse processo de descoberta de necessidades, elas favorecem abordagens que tendem a focar as necessidades colocadas de forma “positiva”, pela via dos desejos (*wants*), e portanto, do que está no nível da consciência das docentes. Conclui-se a partir dos dados enfocados que no âmbito de possibilidades de atuação da formação continuada, as necessidades formativas foram mais presentes na abordagem da categoria “preferências atuais...” as quais oferecem dados complementares à segunda etapa (podendo-se valer de outro instrumento, como a observação). Esses dados contrapõem-se com as “necessidades entendidas como dificuldades”. As motivações (nas categorias “razões da escolha profissional” e “atrativos da profissão docente”) retomam aspectos da vida do professor, as influências da escola e de seus professores, suas histórias

de formação, as quais têm valor indicativo e confirmativo de necessidades formativas, bem como sugerem campos a desenvolver no âmbito da formação continuada, seja para melhorar a atuação docente, seja para “prepará-los” para a ocupação de outros cargos profissionais.

Nota-se que a motivação mantém diálogo implícito com a identidade profissional – campo que, por sua vez, é transversal as necessidades, aos tempos, aos desejos, aos comportamentos e as ações docentes.

Há de se considerar pelas insatisfações e preferências presentes nas “motivações” profissionais dos professores o “mal estar” docente (ESTEVE, 1999), latente e velado que ensombra a profissão docente e outras profissões nos tempos atuais (LOPES e RIBEIRO, 2000), exigindo que o professor busque no interior de suas necessidades a seleção daquilo que realmente, para ele, tem sentido e significado enquanto motivação.

Faz-se mister complementar, que a abordagem do tema motivações no seio dessa pesquisa sobre as necessidades formativas, não constituiu a *priori*, uma categoria de análise. Enquanto categoria, ela emergiu dos dados coletados a partir de questionamentos como: “Comente algo que considere relevante sobre a sua trajetória escolar.”; “Você gosta de ser/atuar como professora? Por quê?”; “Gostaria de ocupar outro cargo profissional na educação ou fora dela? Qual(is)? Gostaria de comentar por quê?”; “Qual(is) conteúdo(s) você mais gosta de ensinar? Por quê?”.

#### **4.2.1.1 Em síntese conclusiva**

Esses destaques voltados às motivações para escolha, carreira e satisfação profissional oferecem possibilidades de agregar dados que se mostram favorecedores ou desfavorecedores às ações de formação continuada na medida em que se visualiza que, para além das disposições e desejos que a princípio alavancam os processos formativos, há em contraponto a estes, indicadores que sustentam e influenciam a cristalização das práticas cotidianas que os asseguram enquanto profissionais. Os fatores exteriores às escolhas relatadas nessa pesquisa, não invalidam a presença e interferência que eles têm para mudança profissional (por exemplo, o abandono da carreira docente) e o fortalecimento da “áurea” ou “zona de conforto” existente entre o reconhecimento social e salarial (consciente a todas e ligado diretamente às necessidades humanas mais elementares – MASLOW, 1979), muitas vezes, justificando ausência de participação em ações de formação continuada e o desejo de mudança nas práticas profissionais, limitadas em termos de formação técnica

(atualização pedagógica e domínio de conteúdos e metodologias). Portanto, a necessidade de reconhecimento e valorização profissional que colaboram na retomada do *status* docente e da superação do mal estar, fazem-se condição de renovação profissional normativa e institucional, que validem regulação das práticas pedagógicas num cenário sem cortinas de acusações ou “desculpas” recíprocas entre “mal formados” e “mal pagos”. A formação, nesse cenário, assume verdadeiramente sua função de desenvolvimento, com expectativas e possibilidades equiparáveis em dedicação e validação – desvinculada de aspectos extrínsecos a ela, porém (des)motivadores e, por isso, incidentes e relacionados.

### 4.3 Desempenho Docente como lugar das necessidades formativas

Ao contrário do que se pode pensar, o desempenho docente não se resume no ensino em sala de aula, nem tampouco, está circunscrito nesse espaço em que o professor, geralmente, passa a maior parte do seu tempo. Contudo, a sala de aula, sem dúvida, faz-se espaço privilegiado do desempenho docente. Nela os professores realizam a maior parte de suas atividades profissionais: ensinam, reúnem-se, trocam materiais, corrigem os cadernos dos alunos, organizam os materiais de ensino, relacionam-se com alunos e colegas de trabalho (TARDIF e LESSARD, 2007)... Muitos planejam suas aulas, atendem pais, refugiam-se, almoçam..., entre outras atividades mais visíveis em uns do que em outros casos, já que são variáveis também em função dos estilos, métodos e posturas que os docentes assumem.

O desempenho docente se realiza por **atividades**<sup>93</sup> diversas, que compõem a função docente, as quais, para além da sala de aula, transportam e realizam, parte delas, em casa – ainda que não seja regra entre todas as professoras desse estudo. Utilizam-se também de outros ambientes, como as salas dos professores, a biblioteca, os laboratórios e ambientes externos. A capacidade de mobilidade e atuação dos espaços, dos saberes, e da conquista de processos férteis de ensino/aprendizagem e de socialização constituem elementos que possibilitam inferir sobre o seu fazer pedagógico, e, se desejável, realizar juízos sobre o professor e a qualidade do seu desempenho ou competências profissionais, o que apresentar constatações de competências e de atividades dos professores ao encontro de suas necessidades.

---

<sup>93</sup> Termo utilizado por Tardif e Lessard (2007).

Retomando os objetivos dessa pesquisa, que se voltam à identificação de necessidades formativas na atuação docente, e as transformações ou mutabilidade dessas necessidades, assumo as considerações anteriores como premissa para análise das práticas de duas professoras (P1 e P2) que observei em sala de aula durante o segundo semestre do ano letivo de 2009.

Para isso, ressalto algumas atividades e situações, como a organização do espaço de ensino, as aulas e o convívio de relações na escola para, a partir deles, elucidar o lugar das necessidades formativas inerentes às necessidades laborais das professoras. Busquei, a partir da identificação de necessidades gerais, evidenciar as necessidades laborais implicadas nas necessidades formativas. Embora sejam virtuosas as relações entre as necessidades e as competências profissionais no campo teórico e empírico, não foi o foco de análise. Tratei de identificar as necessidades e contextualizá-las, ou melhor, contextualizá-las e identificá-las. Interessa destacar o desempenho em sala de aula, o desempenho nas relações profissionais e a avaliação de desempenho como resposta às seguintes perguntas:

- Quais necessidades as professoras identificam e suprimem?
- Como as necessidades emergem e como as professoras lidam com elas?

#### **4.3.1 O desempenho docente em sala de aula: mutabilidade das necessidades formativas e os indicadores de necessidades implicados na ação.**

O trabalho docente, assim como toda ação humana, não é completamente realizável sob o nível da consciência, ou seja, nem toda ação é completamente segura de objetividade consciente. Isso implica dizer que nem toda necessidade formativa é objetiva e consciente ao sujeito. Confirmando os apontamentos de Korthagen (2009), percebe-se a existência da **rotina** no trabalho docente, a qual sendo inerente ao desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes, emerge como lugar privilegiado para a identificação de necessidades formativas.

Na percepção de Perrenoud (2001, 161-162), os “esquemas de ação” que o professor realiza – ou seja, os automatismos observáveis, percepções e emoções – visualizadas em uma invariância de ação ou conduta em situações, disponibilizam de forma clara, os conhecimentos e saberes dos professores mobilizados na atuação e na criação do “*habitus*” ou do “conjunto de esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação”. Ou seja, as práticas docentes, em seu desempenho, oferecem possibilidades de captar ações nem sempre

completamente conscientes, e recorrentes, fruto da constituição do professor, daquilo que ele é e sabe fazer.

Aparentemente, pode-se imaginar a inexistência de necessidades mutáveis nas rotinas já que a própria idéia de rotina subentende recorrências e permanências e de necessidades formativas, inerentes à rotina – a idéia de instabilidade, incômodo e dificuldade. Essas idéias, entretanto, são falsas; não condizem ou escondem aprimações às necessidades. A partir da tríade-base (pensamento do professor, aprendizagem do adulto e tempos da docência), **defendo existir no trabalho docente, mutabilidades e permanências, e por isso, necessidades igualmente mutáveis e permanentes.** Essas necessidades se relacionam com os elementos da tríade-base, porém não são, necessariamente, limitados a eles.

A rotina demonstra a capacidade de adaptação dos professores às situações relativamente novas e inesperadas, decorrentes das relações que estabelece em sala de aula e na escola. No entanto, essa adaptação presente na formação da rotina comporta a mutabilidade e a permanência sob um processo de desestruturação e estruturação das atividades, o qual se mostra mais duradouro e intenso para uns do que para outros, em função do contexto formativo que sustenta e estrutura a atuação pedagógica do professor – ou seja, relaciona-se diretamente com seus conhecimentos, capacidades, saberes e competências que os distinguem como profissionais e como pessoas, e os tornam seres únicos. Nesse sentido, as rotinas perfilam o núcleo central do trabalho docente em sala de aula – o qual internamente pode estar sob transformações, adaptações, ajustes, (re) significações lentas.

No quadro que se segue, trago a ilustração das rotinas das duas professoras que observei em sala de aula durante o segundo semestre do ano de 2009 e com ele, alguns elementos de necessidades e de necessidades de formação inerentes à rotina.



Momento da aula	P1	P2
<p>Início (15 a 20 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escreve o cabeçalho na lousa, enquanto um aluno, indicado “aleatoriamente” por ela, entrega os cadernos aos demais alunos;</li> <li>● Passa o cronograma da aula;</li> <li>● Identifica o conteúdo e coloca as lições na lousa; chama a atenção de alunos quanto à disciplina e a agilidade com a seleção de materiais a usar na aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Forma uma roda com os alunos na frente da sala e realiza a contação de histórias (uma ou duas) e conversa sobre a história;</li> <li>● Orienta os alunos na seleção dos materiais a utilizar em sala de aula e solicita guardar as mochilas ao fundo da sala.</li> </ul>
<p>Desenvolvimento I (até o intervalo do recreio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Orienta para a realização da atividade;</li> <li>● Senta a sua mesa, observa e chama a atenção de alunos ou realiza outras atividades de consulta a materiais enquanto os alunos se organizam e realizam a lição;</li> <li>● Apaga o quadro, passa mais ou outras lições;</li> <li>● Faz a chamada oral relativa à presença dos alunos e chama a atenção dos alunos faltosos, relativamente ao “descaso” com a escola e com a aprendizagem;</li> <li>● Apaga a lousa, passa mais atividades do mesmo conteúdo ou de outro; chama a atenção de alunos que levantam e visitam as mesas uns dos outros – orienta-os para o trabalho individual “sem cópias”;</li> <li>● Supervisiona a realização das tarefas, observando-as, ora ao longe, ora passando entre as mesas e avisa da necessidade de terminá-las para sair para o recreio; lembra os alunos quanto a possibilidade de envio de bilhetes aos pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Põe a data no cabeçalho móvel com ajuda do aluno-ajudante do dia, selecionado por ordem de chamada;</li> <li>● Solicita ao aluno-ajudante a entrega dos cadernos aos demais alunos e a entrega por todos, de suas tarefas;</li> <li>● Senta-se a mesa à espera dos cadernos, arruma os diversos materiais separados anteriormente a aula; passa visto nos cadernos e orienta correções, apontando os erros e retomando explicações – os alunos retornam à mesa e corrigem e/ou realizam outras atividades com os materiais disponíveis em sala de aula, como os livros de histórias, as revistas e os jogos;</li> <li>● Passa o cabeçalho na lousa e identifica o conteúdo;</li> <li>● Solicita representação gráfica ou colagem/dobradura referente ao conteúdo a abordar no caderno;</li> <li>● Escreve o texto ou as lições no quadro e lê pausadamente enquanto escreve; indaga os alunos quanto a decisões a tomar no que se refere a seleção de letras e separação de sílabas e linhas;</li> <li>● Destaca uma letra do alfabeto a ser enfatizada no dia – se a letra é iniciada pela primeira vez, solicita recorte em revistas, de figuras cuja palavra inicie com a letra trabalhada; dirige-se ao fundo da sala – onde se localiza o alfabeto por ela construído – pede as figuras recortadas pelas crianças e cola sobre a letra; se a letra já foi iniciada, ela retoma o alfabeto para visualizar as figuras;</li> <li>● Retoma o “livro do alfabeto” construído por ela em conjunto com as crianças, e escreve, na frente dos alunos (em cavalete), o nome de cada fi-</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Senta-se a mesa e solicita os cadernos para revisão da atividade realizada anteriormente ao intervalo;</li> <li>• Orienta a troca de conteúdo e passa lição na lousa e/ou entrega material fotocopiado para iniciar ou complementar a abordagem, ou usa uma lição do livro didático;</li> <li>• Chama os alunos à mesa para entregar os cadernos que possuem “erros” e solicita refazer; entrega os demais cadernos ou pede ao aluno-ajudante;</li> <li>• Chama atenção para a disciplina e questiona sobre o término das lições, anda entre as mesas e observa.</li> </ul>	<p>gura recortada/colada ou as lê e comentam sobre o contexto de “história” criado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta a troca de caderno e passa a lição na lousa e/ou entrega atividade em fotocópia – a qual exige recorte/colagem/montagem no caderno.</li> </ul>
Desenvolvimento 2 (após o recreio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma a última atividade a finalizar ou finalizada; circula entre as mesas dos alunos;</li> <li>• Orienta a troca de material e a mudança de conteúdo; explica a atividade a ser feita e questiona quanto às dúvidas para a realização;</li> <li>• Solicita ajuda do aluno-ajudante para recolher os cadernos da matéria anterior;</li> <li>• Registra o cabeçalho novamente na lousa e a atividade a ser feita;</li> <li>• Dirige-se às mesas dos alunos e orienta as lições;</li> <li>• Retoma explicações e conteúdos abordados em função da dificuldade identificada;</li> <li>• Orienta materiais pedagógicos para complementar a abordagem ou para preencher o tempo dos que acabam mais rapidamente do que outros – os materiais são diferentes e o uso é, em geral, no coletivo de um microgrupo ou duplas;</li> <li>• Recolhe materiais e papéis na sala com a colaboração do aluno-ajudante</li> <li>• Passa tarefa e orienta sobre ela;</li> <li>• Lê ou comenta sobre um texto a ser abordado no dia seguinte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma a última atividade a finalizar ou finalizada; circula entre as mesas dos alunos;</li> <li>• Orienta a troca de material e a mudança de conteúdo; explica a atividade a ser feita e questiona quanto às dúvidas para a realização;</li> <li>• Solicita ajuda do aluno-ajudante para recolher os cadernos da matéria anterior;</li> <li>• Registra o cabeçalho novamente na lousa e a atividade a ser feita;</li> <li>• Dirige-se às mesas dos alunos e orienta as lições;</li> <li>• Retoma explicações e conteúdos abordados em função da dificuldade identificada;</li> <li>• Orienta materiais pedagógicos para complementar a abordagem ou para preencher o tempo dos que acabam mais rapidamente do que outros – os materiais são diferentes e o uso é, em geral, no coletivo de um microgrupo ou duplas;</li> <li>• Recolhe materiais e papéis na sala com a colaboração do aluno-ajudante</li> <li>• Passa tarefa e orienta sobre ela;</li> <li>• Lê ou comenta sobre um texto a ser abordado no dia seguinte.</li> </ul>
Finalização (últimos 10 a 20 min)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita a entrega dos cadernos pelos alunos e a arrumação da sala de aula;</li> <li>• Organiza o material pessoal no armário e guarda os cadernos no armário;</li> <li>• Permite que alguns alunos (comportados) vejam materiais no fundo da sala e os “indisciplinados” pede a leitura do dicionário (com imagens) ou dispensa consulta;</li> <li>• Solicita aos alunos guardar o material e permite ir ao banheiro; Formam fila.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita aos alunos guardar o material e arrumar as mesas e carteiras – re-arranjadas nas atividades de grupo;</li> <li>• Retoma o cronograma da lousa e sintetiza, oralmente, as atividades feitas e a tarefa;</li> <li>• Tira-dúvidas dos alunos;</li> <li>• Apaga a lousa, guarda os cadernos dos alunos no armário e arruma os livros na estante de leitura;</li> <li>• Lê um conto/fábula e questiona sobre os personagens e a história.</li> <li>• Formam fila</li> </ul>

**Quadro 12.** Rotinas das aulas das professoras P1 e P2. **Fonte:** Dados do caderno de campo da pesquisadora.

Verifica-se a partir do quadro exposto anteriormente existência de dois estilos diferentes de atuação e desempenho profissional. A P1 atua há 17 anos na alfabetização de alunos de seis anos e há sete anos no Ensino Fundamental na escola pesquisada. A P2 é iniciante e atua há um ano e meio como docente, mas possui dez anos de experiência profissional como recreacionista na Educação Infantil. Para além da idade (a P1 tem quarenta e seis anos e a P2 tem trinta e quatro anos) que subjaz o desenvolvimento pessoal de cada uma e a marca que a própria escolaridade no seu tempo deixou sobre as formas de aprender e ensinar, as quais tendem a se revalidar (TARDIF e RAYMOND, 2000) assim como as próprias experiências profissionais anteriores (CANÁRIO, 2003), elas demonstram ter estilos profissionais distintos, e estão em ciclos da carreira docente diferentes.

A P1 tem rotinas estabelecidas e a P2 ainda está por formar sua rotina – embora tenha apreendido essa rotina em processo de formação, a literatura na área (HUBERMAN, 2000) aponta que ela ainda está passível de mudanças, pois a fase comporta tateios e experimentações, sobressaindo à tendência a diversificação.

A P1 centraliza o conteúdo sob o viés tradicional de ensino, sendo a disciplina e o treino, condição à memorização. Todas as aprendizagens são centralizadas na orientação dada pela professora. As relações decorrentes entre professora e alunos são assimétricas e distantes em termos afetivos e há pouco contato físico. Os alunos apresentam queixas frequentes às atividades a desenvolver e aos “tempos” dados pela professora para as lições. Essas por sua vez, apresentam poucos desafios aos alunos que iniciam e desmotivam-se na continuidade de aplicação da regra ou lógica apresentada, como por exemplo, nos exercícios de matemática:

“Escreva os números de 0 a 33”;

“Descubra quem vem depois? 13\_\_\_; 20\_\_\_; 18\_\_\_; 9\_\_\_; 16\_\_\_; 12\_\_\_; 10\_\_\_; 22\_\_\_”

“Descubra o que vem antes? \_\_\_11; \_\_\_19; \_\_\_6; \_\_\_10; \_\_\_15; \_\_\_17; \_\_\_8; \_\_\_30”

Atividade do dia 8/9/09, após intervalo de recreio. P1. Caderno de Campo.

Algumas considerações sobre a aula de Matemática em questão, a qual se resumiu nas três atividades supracitadas, vale a pena destacar para fins de identificação de outras necessidades de ordem pedagógica que

Em geral, não houve (verbo haver no sentido de existir é invariável) perguntas por parte dos alunos para a realização da referida atividade. Alguns, entretanto, mostraram **dificuldade em realizar o terceiro exercício**, sendo que alguns dos alunos continuaram a preencher, no terceiro exercício, o número sequente enquanto se pedia o inverso. Ao passar entre as fileiras, sempre havia um aluno a me chamar e pedir explicação quanto ao terceiro tipo. Comento com a professora a **necessidade de explicar** as diferenças de soma e subtração de uma unidade e sugiro a entrega do material dourado (...). Ela olha alguns cadernos e **coloca a resposta “certa” na lousa** e diz que eles poderiam ter **copiado do exercício anterior** (do primeiro) – o que comprovava que eles não eram “espertos” e não prestavam atenção nas tarefas que ela dava. Os alunos **copiam**. Um clima de desencontros paira por alguns minutos... **silêncio**. Os alunos **terminam e perguntam o que devem fazer**. Ela retira uma caderneta de Bingo do armário. Os alunos alvoroçados perguntam o que vão fazer com o papel. Ela **fecha a porta** da sala de aula. Pede para os alunos marcarem os números que ela dita (...) eles se empolgam com o preenchimento e ela chama a atenção sobre o comportamento. O ganhador avisa que já preencheu toda cartela. Ela para de ditar. Os alunos perguntam: “o que vou fazer com isso?”, “professora, pode colar no caderno?”. A professora ordena: “**Amassa e joga no lixo!**”. Os alunos: “Jogar no lixo, professora? **Mas eu ganhei...**”; “Ah eu não quero jogar fora, posso guardar?”; “Por que professora?”. Os alunos se descepcionam. **Pergunto: “Mas por que jogar?”. Ela, sem jeito me responde: “Ah sei lá... podem pensar, falar: olha o que ela está dando... [risos]”** Caderno de Campo. Atividades de sala de aula da P1, Agosto de 2009). Grifos meus

A P1 não dispõe de material para passar o conteúdo na lousa e vale-se de um “planejamento instantâneo”. Os exercícios colocados na lousa desagradam as crianças, mas elas tentam fazer e apenas quando encontram uma dificuldade (pela inversão da lógica de soma à subtração) elas se inquietam e passam a me perguntar enquanto a professora continua sentada em sua mesa. Ela não demonstra incômodo pelo fato de eles dirigirem as dúvidas para mim. Ela continua a folhear um livro didático até que eu comento da dificuldade apresentada pela maioria dos alunos. Ela decide passar as respostas na lousa – atitude que desagrade os alunos. O clima criado incomoda a professora e ela oferece outro tipo de atividade que chama a atenção dos alunos, o bingo. Ela percebe a motivação dos alunos pelo envolvimento e entusiasmo com a atividade proposta. Todos ficam atentos e logo aparece um ganhador. Realizou-se apenas uma jogada, a qual se mostrou frustrante aos alunos, pois a professora pediu que eles jogassem as cartelas no lixo. Os alunos, que estão acostumados a colar as atividades no caderno, não entendem essa atitude, queixam-se e entreolham-se no grupo. Por fim, obedecem. O tipo de atividade realizada não é comum nas aulas da P1... Mas envolveu todos os alunos, inclusive a aluna inclusa, fazendo com que todos participassem e conseguissem identificar a maioria dos números da tabela, além de se mostrar um meio de desafiar a atenção dos alunos ao mesmo tempo que os motiva a jogar. Contudo, a professora reforça sua opinião quanto a não validade desse tipo de prática, demonstrando preocupação com a avaliação que outros profissionais da escola pudessem fazer a respeito do seu desempenho ou estilo profissional. A preocupação em manter uma imagem de si como

professora “séria”, inibiu a percepção (a consciência) do retorno que a inovação promoveu junto aos alunos, já que suas considerações já não estavam centradas nos alunos. No momento de recreio que se seguiu a essa aula, a professora se esquivava de uma conversa comigo, não desejando retomar o contexto de aula anterior. A recusa a reflexão sobre a sua ação se fazia uma prática corrente que cedia lugar a momentos de reflexão durante a ação, ou seja, no contexto de observação em sala de aula. As aulas que se seguiram permaneceram com o uso da lousa e do livro didático. Em duas aulas no mês de outubro de 2009, foi observado o uso do Material Dourado junto aos alunos, visando com que eles realizassem contas de soma e subtração. Esse recurso foi utilizado ao final das aulas, e uma aula em que utilizou um desenho em DVD – contexto em que a coordenadora orientou em HTPC que todos os professores utilizassem da Coleção adquirida pela escola para abordar alguns conteúdos curriculares.

A P1 trabalha de manhã e a P2 atua no período da tarde. As professoras da manhã são, em geral, as que possuem mais tempo de atuação na escola e escolhem o horário que melhor lhes convém para trabalhar. Como consequência dessa regra perversa da sobreposição da experiência sobre outros aspectos, vê-se que também para a organização do espaço da sala de aula, predomina o direito de ocupação pelo professor mais velho segundo **regras veladas**, mas efetivas. A P1 e a P2 dividem a mesma sala de aula. Portanto têm disponível para o uso, os mesmos materiais didático-pedagógicos<sup>94</sup>. Suas opiniões para com esses na sala de aula são distintas<sup>95</sup>:

“(…) acho que tem recurso demais. Esses materiais deveriam estar numa sala de recurso que antes a escola tinha e agora já não tem mais (...). **Não que eu não goste de usar**, mas eles atrapalham a aula, os alunos dispersam, não prestam atenção. Quer disputar ensino com brinquedos, não dá certo. É lógico que eles preferem brincar, mas tem que merecer (...)” (P1). Notas de Campo, observação participante em sala de aula. Agosto de 2009. Grifos meus.

“Eu adoro. Acho ótimo ter variedade e tudo perto, aqui dentro. Evita do professor ficar carregando um monte de material de casa para a escola e da escola para casa, e de gastar também! Eles ajudam demais no meu trabalho. E eu também gosto de testar material [risos], gosto de ver se ele dá certo ou se não dá, se funciona com meus alunos. E os alunos se interessam mais nas aulas, eles aprendem mais. Qualquer um aprende mais com aquilo que gosta, que tem motivação” (P2). Notas de Campo, observação participante em sala de aula. Agosto de 2009.

<sup>94</sup> As salas de aula têm materiais diversificados e atende as orientações legais para estruturação de espaços pedagógicos (BRASIL, 2005). A propósito dos materiais disponíveis, ver anexo B.

<sup>95</sup> Dados retirados das Notas de Campo referentes às perguntas: “O que você acha das condições estruturais da sala dessa sala de aula? O que você pensa desses materiais para o seu trabalho?”

A P2 tem um estilo de aula diferente da P1. Ela assume-se como professora construtivista que não fica “presa a um modelo”, “vai mesclando”. Ela considera positivo usar diversos materiais, por gostar e por perceber o interesse do aluno. Suas aulas são marcadas pelo uso de recursos diferentes. Ela elabora jogos (quebra-cabeça, dominó de frutas e figuras geométricas, cartas de mico, caminho de desafios), os disponibiliza na sala e utiliza-os com os alunos. A diversidade quanto ao uso de materiais, nem sempre está diretamente relacionada ao conteúdo ensinado – o que ela justifica como “eles precisam descansar a cabeça para começar outro conteúdo ou etapa e enquanto eles se ocupam eu ajeito a sala” (P2). No entanto é perceptível que o uso do tempo, por vezes, fica comprometido devido à sobreposição de atividades dinâmicas distintas. A P2 relata em entrevista e em outros momentos de diálogos que tem a manhã como horário para elaborar suas aulas, preparar materiais e selecionar atividades complementares – confirmando as características dos professores iniciantes quanto ao tempo destinado à preparação das aulas e também demonstra a preocupação em diversificar suas aulas e envolver os alunos.

Os poucos alunos (entre quatorze e dezoito frequentes) nas classes favorecem que as práticas possam ser mais próximas das aprendizagens individuais e que as professoras percebam as dificuldades que os alunos apresentam. No entanto, para a P1 existem dois tipos de alunos na sala: os que “aprendem quase sozinhos, basta uma explicação do professor; são espertos e podem se dar bem na vida; e os que “não tem futuro; a família não ajuda; não têm interesse ou têm problema cognitivo – como o caso da aluna de inclusão”. A P2 considera que cada aluno tem um perfil e estilo próprio – necessidades específicas que ela afirma tentar perceber. Demonstra conhecer algumas preferências da maioria dos alunos da sala e afirma aprender com eles, pois esses a fazem “buscar novos desafios” no que se refere à organização das aulas. Para P2, o aluno é o principal meio de promover o seu desenvolvimento profissional, pois eles a induzem a buscar por novos saberes.

A diversidade de materiais utilizados por P2 não se vincula frequentemente ao aprofundamento de conteúdos, os quais ela mesma reconhece “estar aprendendo” e não tê-los visto, em grande parte, em momentos de formação anteriores. A esse respeito Tardif e Lessard (2007) pontuam que entre o programa de ensino (o currículo planejado) e o ensino em si (o currículo executado na prática) há uma distância que é própria da situação de transposição pedagógica dos professores em fazer valer seus conhecimentos adquiridos por formação e experiências prévias diversas, aplicá-los, buscando estratégias que os identifiquem e os permitam aproximar o programa abstrato ao que é concreto, e assim promover a aprendizagem dos alunos. Revela-se primordial nesse contexto, perceber o aluno no centro do

processo, motivá-lo e envolvê-lo. Os meios para se alcançar essas ações depende, em grande parte, da capacidade de adaptação, de percepção e de análise dos professores – capacidade em desenvolvimento na P2 e esperada para a P1.

A ausência de diversificação didático-pedagógica da P1, entretanto, também não se valida como garantia de mais conteúdo ensinado e mais aprendizado pelos alunos, apesar da objetividade na seleção das atividades e das matérias, da absorção do programa e da “dispensa” de longos planejamentos para as aulas. Se por um lado, é fato que os professores adaptam as matérias e conteúdos à sua personalidade, criando um estilo próprio, um modo de ensinar que lhe é particular – estabelecido para P1 –, por outro, percebe-se que os professores, ao ajustarem-se a seleção de matérias e materiais aos seus interesses e perfil, colocam a atenção do aluno em um lugar quase invisível no processo de ensino – tal atenção praticamente sai de cena e com ela, o retorno de atenção dos alunos.

Os alunos de P1 agiam com “lentidão” para fazer as tarefas – apesar de muitos deles saberem executá-las e não precisar, constantemente, de orientação. Esse comportamento dos alunos, acredito, está relacionado ao estilo das aulas e ao predomínio da lousa e do giz como recursos principais. Além disso, também respondiam a atenção dada pelos seus interesses, que muitas vezes evidenciava ser outros:

Professora 1: \_Já terminaram de fazer o alfabeto? (...) Vou passar o texto para vocês acharem a letra M nas palavras e circularem. Vamos, vamos, não temos a manhã toda pra isso (...)

Aluno: \_Posso pegar um livro de história para ler? Eu já acabei o alfabeto.

\_Ah já? Então faz outro.

\_Mas eu já passei o traço...

\_Faz embaixo do traço! Sem fazer nada não vai ficar!

\_Mas professora...

\_Agora é alfabeto! No fim da aula eu vejo se você merece uma historinha (...)

(Caderno de Campo – Aula de Língua Portuguesa da P1, Setembro, 2009)

Como destaca Tardif e Lessard (2007, p. 217), “manter o interesse e a atenção dos alunos é uma das tarefas centrais dos professores (...), esse interesse é afetivo, e traduz a capacidade, o desejo dos alunos em envolver-se e continuar numa tarefa”. Portanto, o descompasso entre o que é previsto ensinar e o que se sabe efetivamente fazê-lo (pelos saberes, conteúdos, estratégias) é algo imensurável, pois se trata do **modo** como o professor opta, ajusta ou interpreta, e realiza o ensino, o qual se mostra dependente do que tem como bagagem de formação profissional (a formação inicial e outras experiências formativas,

inclusive no âmbito da formação continuada), de experiências profissionais anteriores e também de um fator que é intrínseco ao sujeito enquanto professor e enquanto pessoa: a **vontade ou o desejo** de mudança quanto a sua posição no ensino. Assim, ampliar o leque de estratégias junto aos alunos de forma não homogênea, amplia a capacidade de dinamizar as aprendizagens em função das atividades que decorrem em sala de aula e favorece os alunos, embora acirre a capacidade de gestão da sala de aula e de responder e incentivar a todos.

Ocupar a posição de “periferia” no ensino é um suposto que se opõe à lógica de constituição das rotinas no trabalho, as quais tendem a centralizar o “bom funcionamento” das aulas a partir de uma “visão da experiência”, das normas e estilos internos em funcionamento. Ou seja, trata-se de privilegiar as relações no ensino, para captar a partir delas, as limitações e os avanços do outro e, portanto, é ter como linha orientadora a mutabilidade que os alunos e as condições criam na dinâmica das relações. Em diálogo com P1, percebe-se o automatismo do ensino e a secundarização das relações de carácter investigativo e motivacional com os alunos, prevalece sob a centralidade da execução do programa – ainda que esse não seja motivo de preocupação explícita, em termos de dificuldade. A percepção para o estímulo das crianças de seis anos, a qual a otimização dos recursos em sala se mostra positiva, aponta-se como uma necessidade emergente para P1, sugerindo alteração da lógica de ensino enraizada na sua formação e experiência profissional.

Os chamamentos a mais atenção dos alunos, solicitados ao longo do ano pela coordenadora por meio de descrições de rendimento escolar específicas para alguns alunos por motivos de encaminhamento às aulas de reforço e ao atendimento à Educação Especial, evidenciaram que atrás das considerações superficiais e genéricas feitas pelos docentes, como “(...) enquanto todos fazem, ele continua conversando, andando para lá e para cá, não presta atenção, não termina nada que começa, não sabe as letras do alfabeto...”, residia o desejo de permanência do lugar privilegiado que a “autonomia” e a experiência concedem à rotina ou ao automatismo das ações, desprovido de auto-crítica e reflexão sobre as ações.

A P2 reconhece que há atividades que ela programa, mas que não consegue realizar em sala de aula. Ela relata que prefere ter atividades a mais porque sempre há alunos que acabam mais rapidamente do que outros e eles não podem ficar sem nada para se ocupar. Um de seus alunos apresenta imensa capacidade de raciocínio lógico à realização das atividades. A professora se coloca atenta a tal fato, porque seu nível de aprendizagem está acima dos demais, e não condiz, portanto, com os tipos de atividades que a professora organiza. Esse aluno, percebendo que a professora se incomoda com o fato dele ser ágil, tenta agradá-la costumeiramente perguntando se tem que esperar os outros acabarem para mostrar seu



caderno. Em geral, ele acerta as atividades e passa a andar pela sala à procura de uma ocupação. Alguns alunos lhe pedem ajuda e ele se mostra atencioso, porém a professora solicita que ele veja revista ou livro no fundo da sala, já que os jogos da sala, já não lhe despertam interesse – ele possui a maioria deles em casa, destacando-se do perfil sócio-econômico dos alunos da sala e da escola. No trabalho coletivo ele atua como competidor. Entretanto, assume-se como orientador de grupos, replicando orientações ou “traduzindo-as” aos outros alunos – atitude que a professora reprova. A não otimização das capacidades desse aluno faz o ambiente mais agitado em momentos de cansaço dos demais alunos, tendo em vista que ele está sempre atualizado nas atividades e disposto a novos desafios. A percepção de gostos dos alunos por estratégias de ensino é clara à professora que tende a se definir com o ensino ativo. Porém, há dificuldades em analisar e planejar atividades para estimular os diferentes níveis de aprendizagem. Ela, no entanto, é consciente de que, apesar da diversidade de estratégias metodológicas, há ainda necessidade de haver atividades que exijam mais do aluno – nota-se que não tendo apoio suficiente para se proceder análises de aprendizagem por critérios de competência e habilidades (para além de conteúdos) há o risco real de desmotivação do aluno, cujas capacidades estão para o nível acima da média dos demais alunos da sala.

O perfil mais agitado das crianças do período da tarde somado à dinâmica da aula colabora para que a professora P2 apresente sinais de cansaço, especialmente no segundo período da tarde – a isso soma-se a jornada da manhã ou “a outra jornada” da professora: estudo para cumprimentos de créditos do curso de especialização EAD; vida doméstica com atribuições junto aos filhos, casa, comida, roupa e preparação das aulas. No entanto, é no segundo período da aula momento em que a professora mais circula na sala averiguando as atividades feitas pelos alunos. A comunicação é um elemento presente e constante durante a aula da P2.

Há, no entanto, dificuldades da P2 em desenvolver todas as atividades pedagógicas preparadas no tempo disponível para aula, destoando do excesso de tempo “vago” ocupado por atividades repetitivas e de treino percebidas nas aulas de P1. A capacidade de criações de condições ambientais e de meios de abordar o currículo de diversas formas por P2 é visto por ela própria como uma competência que lhe ajuda no ensino, mas que lhe causa desconforto com a colega de sala e entre outras da escola, essa percepção se dá pelas conversas com a coordenadora que aprova suas práticas. Essa tensão entre pares é um elemento de *feedback* do seu desempenho, o qual ainda susceptível a mudanças, reforça incertezas quanto as perdas e ganhos que, profissionalmente, suas escolhas lhe oferecem:

“(…) é um incômodo, sei lá... ver a sala diferente do que deixou. Os alunos trabalhando mais contentes, e também por eu estar dando conta do Plano de Ensino, isso incomoda. Eu não fico pedindo atividade para elas também. Eu vou atrás, eu pesquiso, eu empresto, eu falo da minha experiência para a coordenadora. Eu gosto de eu escolher o que eu vou trabalhar com eles. Mas é assim... tem que escolher entre ter amigos aqui ou fazer do seu jeito (...)”. Caderno de Campo – anotações sobre a conversa relativa à reunião de HTPC em que a coordenadora destacou o trabalho que P2 realizava para trabalhar produção de textos. Outubro, 2009.

Esses destaques reavivam a percepção de que, embora haja reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1992a,b) e tentativas de adaptação e re-organização do ensino, fatores externos a sala de aula contribuem para a mudança de olhar da professora e da percepção quanto o próprio desempenho. Se por um lado, busca melhorar a prática profissional e aprendê-la na medida em que se dispõe a agir e buscar, por outro lado, disputa espaço e tem que negociar os momentos de reafirmar sua competência, calar-se e viver na sombra, ou ceder e “aprender” que replicar é mais fácil e abre portas no grupo de pares.

Tal embaraço da professora iniciante (P2) não a exime de mazelas na prática de ensino de conteúdos, assim como também não exclui a P1 e a experiência que traz de dezessete anos alfabetizando crianças de seis anos desse mesmo problema. O aprofundamento de conteúdos nas aulas é um nó que se evidencia pela apresentação e explicação, bem como pelo silêncio e estratégia de “pular” a matéria “alegando ser cedo demais para estudar isso”. Alguns elementos que justificam comportamentos relacionados a essa questão, envolvem as próprias “teorias” que as professoras criam sobre o ensino e a aprendizagem do aluno, seja porque o conhecimento do conteúdo a ser abordado é de fácil entendimento, e por isso dispensa maiores explicações, acreditando ainda ser, e que é, papel dos alunos mostrar interesse e perguntar mais para saber mais (P1) – disso decorre a visão de que os alunos aprendem pouco porque são limitados ou desinteressados, seja porque não compreendem claramente o programa de ensino ou não sabem em profundidade alguns conteúdos, que não foram abordados em formação anterior (P2), ou ainda porque as avaliações elaboradas em conjunto no ano de ciclo em que atuam não são momento de desafios para os alunos, exigem pouco deles em termos de aprendizagem, bem como dos saberes das professoras. Vale dizer que as avaliações resultam do aglomerado de exercícios utilizados em sala de aula por diferentes professoras do mesmo ano de ciclo, por vezes alterando apenas a ilustração. As docentes ainda consideram que a avaliação é desnecessária para a faixa etária do primeiro ano do primeiro ciclo, afirmando que elas atrapalham o andamento das aulas:

“a gente para quase uma semana para fazer a revisão e relembrar, depois outra semana para aplicar e corrigir, e às vezes mais uns dias para re-aplicar, dar a recuperação” (P2 – Caderno de Campo, novembro, 2009)

“(...) avalia o que a gente já sabe. É muito difícil um aluno não ir bem na sala e ir bem na avaliação, apesar dos exercícios serem os mesmos” (P1 – Caderno de Campo, novembro, 2009).

As atuações de P1 e P2 apresentam sintonia comparativamente às motivações para o ensino dos conteúdos. Os conteúdos que afirmam ter maior identificação são os que, em geral dedicam-se mais. Em contrapartida, os conteúdos, que se identificam menos ou não se identificam, tendem a ser menos trabalhados e apresentam mais discrepâncias entre “**o que deveria ser**” e o “**o que é**” efetivamente. No entanto, há necessidades que se escondem no interior das revelações. Interessa nesse **processo de identificação** percebê-las e descortiná-las.

A P1 enfoca a alfabetização e a P2 destaca as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Artes transversalmente nos conteúdos por elas ensinados. No que se refere ao destaque de P1 para o ensino de Ciências, não foram observados tipos de atividades distintas dos demais conteúdos – a não ser pelo registro do corpo humano em papel pardo, onde se previa que os alunos deitassem na folha para ter o corpo desenhado – atividade prevista no Plano de Ensino de Ciências. Segundo o relato das professoras quanto a essa aula, nota-se que, apesar de toda orientação oficial para o ensino no primeiro ano do ciclo1 ser fundamentalmente lúdica, sob o princípio da aprendizagem pela exploração do concreto, as concepções da P1 e P2 se dividem, não apenas na escolha de estratégias didáticas mas no modo de exploração desse conteúdo. Para a P1, a atividade sugerida foi realizada a partir de um aluno tomado como exemplo, já que para ela não fazia sentido aglomerar um somatório de corpos, mas “explicar o que tinha que ser explicado”.

“(...) era importante realizar o registro de todos os corpos dos alunos e depois cada um com o seu corpo, ver o corpo humano, eles mesmos desenharem seus órgãos nos seus registros e aprenderem sobre a vida dentro do corpo. Eles queriam saber o que eles tinham para desenhar e pintaram tudo colorido, ficou lindo”. P2 – Caderno de Campo, novembro, 2009.

“Teve **um** ano que eu fiz o registro de todos os alunos. Pensava: todos têm direitos de ter o seu registro e se ver e se perceber. Mas não dá para ficar perdendo tempo com cada um. Isso precisa de espaço e de tempo, e para os alunos, tudo é festa... vira bagunça. P1 – Caderno de Campo, novembro, 2009. Grifos meus

Para a P2 a atividade levou mais de uma semana para discutir questões relativas a altura, medidas que precisaram ser exemplificadas na lousa, elaborar contas e trabalhar a cor

de pele “o que é super complicado para essa idade, a gente nem sabe que palavras usar para explicar as diferenças... eu branca, eles escurinhos, imagine” (P2), entre outros dados de curiosidades que surgiram.

A diferença de atitude e conduta com relação ao envolvimento das crianças no registro de seus corpos influenciou e foi influenciada notavelmente pela relação entre a professora e os alunos. O clima ficou descontraído na aula da P2; os alunos riam, olhavam-se, tocavam-se, percebiam-se uns aos outros, passaram a notar características que antes não viam. Percebe-se com isso que o conteúdo de Ciências foi mais significativo para a turma da P2 do que para a turma da P1. No entanto, apesar da P2 desenvolver uma prática envolvente com as crianças, o conteúdo de Ciências não foi colocado como conteúdo de preferência para ela – aliás, a professora demonstra dificuldades quanto as explicações relativas ao funcionamento dos órgãos do corpo humano e quanto ao trabalho interdisciplinar, por exemplo, na interligação do conteúdo “identidade” e “miscigenação”. Já para a P1 o conteúdo de Ciências é o que lhe “possibilita fazer algumas coisas diferentes com elas (...)” (P1, Dado de Entrevista), mas “diferente”, referido pela professora, equivale ao que para ela é habitual – não significando, na prática, que a aula de fato seja inovadora e envolvente para os alunos. As relações entre o corpo do ser humano e de outros animais foram fruto de dúvidas dos alunos, e ambas demonstraram embaraços nas respostas, sendo que a P2 reconhece que “não sabia responder a algumas das dúvidas dos alunos” e para a P1 as perguntas estavam “saindo fora do objetivo da aula” – dois tipos diferentes de resposta para camuflar o mesmo problema: falha de formação e conhecimento superficial do conteúdo da matéria.

A situação de contraponto entre preferência de ensino de conteúdo e a prática pedagógica exemplifica que no seio das necessidades há contradições que as tensionam e as tornam mais ou menos mutáveis em função da implicação que elas determinam sobre as suas práticas e rotinas.

O quadro de instabilidade da P1 e da P2 no que tange as rotinas, portanto, são diferentes em certa medida e iguais em outras. Ambas as docentes possuem carências e realizam práticas que requerem orientação para análise e reflexão. No entanto, destas necessidades, apenas uma parte delas são perceptíveis (conscientes) às professoras no momento da ação. Na grande maioria das vezes, a reflexão sobre os pontos positivos e também os negativos e falhos se davam após o resultado – quando em conversa, referiam a um ou outro ponto, na medida das possibilidades que se apresentavam (de momento, abertura, receptividade, horário, compromissos). Esses momentos se mostravam férteis na medida em que o retorno que as docentes ofereciam era algo do tipo: “(...) nunca tinha pensado nisso”,

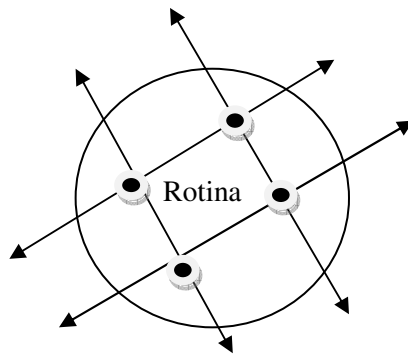
“olhando por esse lado, até que não foi de todo mal”, “preciso pensar, depois te falo qualquer coisa (...) não saberia dizer agora”, “(...) é acho que valeu a pena, fazendo um balanço, valeu sim (...)” – demonstrando que a ação poderia não ter sido, até então, alvo de análise, mas que se puseram a perceber as falhas e as conquistas e isso lhes traziam alguma satisfação ou inquietação. No entanto, a comparação da reação pós-fato (as falas, as reflexões) com a ação (observada em sala de aula) aponta que no momento da ação, as professoras utilizam o que sabem, o que têm disponível sob seus manejos para ensinar, por mais que um planejamento não se apresente viável perante as reações dos alunos, é este que elas executam. Algumas tentativas de mudança se mostraram desmotivadoras quando pelas condições materiais são inviabilizadas, como por exemplo a tentativa de utilização de mapa virtual para o ensino de Geografia e História no “Projeto Araraquara”, cuja ausência de conexão *wireless* no piso superior das salas da P1 e P2, impediram a demonstração de tal possibilidade com o uso do *notebook*.

Um dos elementos essenciais para se contrastar as necessidades eleitas e as reais necessidades enfocando-se o desempenho, recai sobre a variante presença ou ausência de desejo e motivação para desempenhar a função ou atividade que, por sua vez, está relacionada a maior ou menor capacidade do professor em adaptar-se, agregando às novas práticas em sua rotina, não como um cumprimento de tarefas (ou como exigência posta por outros), mas como fruto de uma percepção apurada e investigativa em torno da própria prática sob análises dos resultados conquistados.

No contexto dessa pesquisa, as percepções que surgiram em torno das práticas e que dirigiram os diálogos com as professoras e com a coordenadora me fizeram perceber o abismo existente entre a rotina e a mudança das práticas profissionais. Uma das considerações importantes que julgo necessária a se fazer é a de que, parece tendenciosa a dificuldade de professores experientes aceitarem sugestões de mudanças postas por outros, direta ou indiretamente, especialmente quando a imagem do outro é distante da que ela própria idealiza ou tem de si, como por exemplo, quando se trata de uma pessoa cuja experiência na sua área de “especialidade” é menor do que a sua. A própria coordenadora da escola apontou-me, por várias vezes, a dificuldade de “lidar com a P1”, já que a docente não aceitava sugestões didáticas relativas à alteração de conteúdo, questionava e opunha-se às mudanças sugeridas pela gestão da escola, especialmente voltadas ao currículo do turma de seis anos. Já entre as professoras mais jovens, notou-se uma tendência de pôr-se à prova, de solicitar ajuda de outros para alcançar seus objetivos de ensino e aprender como é que se faz. Sobre esse propósito a coordenadora relatou-me em conversa:

“(…) com elas [as professoras iniciantes] eu consigo estabelecer um diálogo mais produtivo, sugerindo, oferecendo materiais e idéias, discutindo os problemas de alunos (…) elas falam das dificuldades, elas querem melhorar, elas estão aprendendo e aceitam isso. Eu questiono sobre a organização das aulas delas, mas também escuto os problemas e tento entender, apesar de nem sempre saber o que fazer e para onde ir (...), isso não acontece com as outras mais velhas” – Coordenadora. Caderno de Campo – reunião de 15 de dezembro de 2009.

A fala da coordenadora reforça a dupla via que se assume na estabilidade da rotina das professoras que iniciam e das professores mais experientes na carreira. Imbutido nos elementos “ciclo profissional” e “estilo”, que posicionam de forma distinta a P1 e a P2, sobressaem-se as motivações para a mudança. Essas motivações encontram-se em vias paralelas, porém, por vezes, o sentido de percepção de uma e de outra é contrário, o que implica sobre suas necessidades, as quais se mostram aparentemente mais mutáveis à P2 para “aprender” (escolher e selecionar a ordem de conteúdos e materiais e de certificar-se deles, recorrendo, por vezes, à coordenação da escola e aos pares) do que à P1 nesses termos – para essa última docente, alterar significa, de certo modo, negar a aprendizagem adquirida ou conquistada e com isso, deteriorar a imagem de si. Na figura abaixo, apresento a existência de pontos de tensão e conflito na prática pedagógica de ambas as docentes, porém apenas aproximando da rotina – central no trabalho como prática efetiva ou como tendência.



**Figura 11.** Pontos de tensão e conflitos das necessidades mediante a centralidade da rotina no trabalho docente – crescente na evolução das fases de desenvolvimento na carreira.  
**Fonte:** Elaboração minha.

A partir desse exposto, vê-se que a ausência de abertura para trocas ou mudanças na ordem da rotina do trabalho – perceptível nas relações em sala de aula e em HTPC, e na

esquiva com as propostas da coordenadora – não exige a P1 de demonstrar suas necessidades de desempenho, as quais focalizam a falsa estabilidade da rotina.

Essas necessidades relativas aos tempos e ciclos profissionais, por sua vez, não se mostram mutáveis na ordem de seus fazeres em sala de aula, ao contrário, tendem a ser permanentes na busca por estabilidade – sutis nos devios de condução e desempenho e pouco visíveis sob a ofuscada lente que o fator experiência ou falsa “sabedoria” carregam consigo, e do incômodo ou percepção quanto a absorção e o envolvimento dos alunos na aula – experiência contrastada por observação entre o que é esperado e o que se tem de fato em termos de saberes que se efetivam na prática pelo desempenho docente. Tal distância, acirra a percepção de identificação de elementos de instabilidade e mutabilidade no trabalho nuclear e rotineiro do professor – imperceptíveis sob instrumentos fechados tradicionalmente utilizados, como as entrevistas e questionários, nos levantamentos de necessidades – porém, sob os quais se possibilita inferir “facilidades” quanto a adaptações e processos de mudanças, de melhoria e de aperfeiçoamento do desempenho docente.

Uma necessidade elementar relativa ao ensino de conteúdos ultrapassa, entretanto, a visão do currículo oficial e prescrito nos programas, já que se espera a adaptação do mesmo ao contexto real de vida dos alunos, partindo dele e trabalhando com vista nessa inserção imediata que é a vida no lar, na família, no bairro, por fim, nos meios de socialização dos alunos. No contexto da escola, não somente das professoras (P1 e P2), nota-se um descompasso muito acentuado entre uma visão sintética de ensino do currículo e a ausência de preocupação e de percepção quanto as condições de vida real dos alunos – o que colaborava para se evidenciar incompreensão e desconforto dos alunos quanto à abordagem de alguns conteúdos, como por exemplo, o tema “animais domésticos” e “higiene pessoal” em Ciências, “sua cidade, sua escola e seu bairro” em Geografia e “profissões” em História – Estudos Sociais.

A abordagem desses temas nas salas de P1 e P2 se resumiu em informações dos livros didáticos, com exceção do conteúdo de Geografia que as professoras utilizaram um Projeto desenvolvido há alguns anos por P1 e o qual trazia as informações em folhas mimeografadas. As relações com a realidade do aluno foram feitas pelos próprios alunos, nas perguntas que encaminhavam e as quais puseram em evidência o desconhecimento das professoras sobre as realidades que circundavam seus saberes em sala de aula e a escola:

**Exemplo 1:**

Atividade de Ciências/ assunto: Animais. “Circule o animal que você tem em casa”.

A atividade dispunha de cachorro, gato, passarinho, papagaio, peixe no aquário, tartaruga e ramister. No entanto, para além do cachorro e do gato que são comuns, a galinha, pato, porcos, cavalo também são animais que os alunos têm em casa, mas que não foram abordados, diretamente. Na classe de P2 puderam desenhar cada um o seu animal. Na classe de P1, os alunos comentaram que tinham alguns desses, mas a informação ficou solta. Observação em sala de aula. Caderno de Campo, setembro, 2009.

**Exemplo 2:**

Atividade de Ciências: “Ligue a palavra ao seu objeto: escova de dentes, creme dental, shampoo, pente, sabonete”

“Acredita que alguns alunos não sabiam o nome de todas as figuras? Alguns perguntavam “Mas o que é isso?” “pra que é que serve?”. Eles não escovam os dentes. Até veio uma dentista do Posto dar aula de escovação! (...) Falta gente para falar de piolho também (...) a gente até fala dos bichinhos que tem pé na cabeça... mas eles fingem que não entendem (P1)”. – Fala da professora (P1) a propósito do pedido de relato sobre a abordagem do tema higiene em sala de aula. Reunião de HTPC, maio de 2009.

**Exemplo 3:**

Atividade de História/ assunto: Profissões.

A professora explica que uma profissão é uma ocupação de trabalho. Oferece como exemplo: dentista, professor, médico, policial. Pede para os alunos falarem o nome de algumas profissões que conhecem e também dos pais. Dentre as citadas (pedreiro, pintor, cozinheira, garçom) outras condições foram postas pelos alunos: “preso”, “desempregado”, “fumante”, “aposentado”, “fazer rolo”, “mulher de companhia”.

**Exemplo 4:**

Atividade do Projeto Araraquara. Conteúdos de História e Geografia local.

“Localize a partir do mapa (do bairro, representado por quadras), as ruas e pinte as de laranja; em azul a lagoa, em marrom os prédios públicos e em vermelho a quadra da sua casa”.

Os alunos não têm todas as cores de lápis pedidas e utilizam outras em substituição, e comentam: “por que azul para essa lagoa suja?”, “minha casa não é vermelha”, “[o lápis] laranja não dá mais para apontar...”

No exemplo 1, é evidente a ausência de levantamento e de abordagem das reais condições dos alunos referente ao tema, bem como de suas curiosidades. Na classe da P2 ainda, os alunos questionaram acerca da alimentação dos animais – intervenção inesperada que provocou a finalização rápida do conteúdo sob o argumento de que “alimentação é outro tema, para outra aula (...) vamos escrever as palavras...” (P2). Na sala de P1 os comentários ficaram entre os alunos, a professora não entrevistou – não dirigiu a conversa dos alunos, mostrava indiferença no olhar silencioso que dirigia a alguns deles que contavam situações



com os animais (“tem galinha que dorme dentro de casa”, “eu ajudo a tratar do porco, dou os restos de comida pra ele”, “meu avô foi dar banho no cavalo e ele deu um coice no tanque”).

No exemplo 2, a fala de indignação da professora aponta o despreparo para trabalhar com clientela pobres e com hábitos, valores e possibilidades distintos dos seus. A atividade para além do seu fim objetivo de orientação quanto a higiene pessoal, sugeria outra abordagem relativa às possibilidades para realizar a higiene pessoal. Sobre as próprias condições, alunos relataram-me tomar banho e lavar a cabeça com sabão (portanto, não utilizam sabonete e o xampu...), outros que a escova de dente é partilhada na casa, não é individual e que o mesmo não é feito com frequência – essas condições foram relatadas para as professoras que se manifestaram dizendo “são muito carentes, demais, né? Nossa que situação, nem imaginava” (P2), “é complicado mesmo, mas é aqui que eles aprendem o modo correto, na escola” (P1 – Reunião de HTPC). Se as tentativas de aproximação com a realidade são nulas<sup>96</sup>, qual sentido as práticas de ensino assumem?

O exemplo 3 mostra as dificuldades da professora P2 gerir as contribuições dos alunos – suas limitações quanto à abordagem do conteúdo, às explicações, às perguntas que foram silenciadas. O exemplo evidencia a necessidade dos alunos de aproximar os conhecimentos aprendidos para a própria realidade, o que é consoante com a **significação** ou sentido da interação pedagógica (TARDIF e LESSARD, 2007), da aproximação entre os mundos (familiar e escolar), colocando em evidência a capacidade de interpretação da professora não apenas da situação imposta pelo programa curricular, de um modelo ou padrão cultural e de classe, mas a própria pertinência do contexto em uma clientela composta basicamente por filhos de pais com profissões pouco especializadas, com grande contingente atuante de maneira informal – como apontado na caracterização dos sujeitos da pesquisa. A imposição, como pode ser interpretada, fruto de irracionalidade ou de reflexão na ação, resulta da realidade dada pelo discurso, pelo que a linguagem congelou no tempo, pelos conhecimentos e regras que adotados e dotados de sentido, e que por fim, a comunicação é o que lhe atribui

---

<sup>96</sup> Foi proposto em reunião junto à direção da escola, na universidade, a realização de uma Semana da Saúde, com temas diversos (Alimentação, Escovação, Higiene Corporal, Sexualidade, Prevenção de DST/AIDS e gravidez, Doenças) identificados como foco de atenção junto aos alunos de toda a escola. Era previsto que ocorressem enfoques distintos em função das idades dos alunos. O mesmo, que contava com respaldo de parcerias de Universidades com inserção nas áreas e que para além dos materiais, também contava com a inserção de alunos dos cursos de Odontologia, Farmácia e Pedagogia a desenvolver na escola, orientações à comunidade e aos alunos, foi negado pela Direção, alegando inviabilidade de abertura da escola em um sábado de manhã e aumento de trabalho aos profissionais.

validade. E assim, pode-se dizer que a comunicação assume centralidade e complexidade e como tal denuncia fragilidades formativas nessa ordem.

Todos os exemplos, inclusive no exemplo 4, trazem em comum o desconhecimento ou a falta de percepção/ esquivas das professoras para a real situação dos alunos. A adaptação curricular ou o ajuste do conteúdo à realidade vivida/situada é uma necessidade do ensino, e as docentes têm que atender, superando suas limitações formativas e posicionando-se favoravelmente à melhoria de si, de suas atuações junto dos alunos. Estariam elas dispostas a mudar? Reconhecem suas demandas?

Para iniciar essas questões – que trazem implicação também as estratégias de recolha de dados – vale a pena destacar **o que as próprias professoras apontam** em momentos de entrevista como dificuldades de suas práticas profissionais. Ao se tratar de análise de necessidades, as expectativas que se têm quanto aos levantamentos pelos sujeitos são de que os apontamentos realizados sejam frutos da prática reflexiva (SCHÖN, 1992a,b; 2000) docente – da consciência das professoras (WILSON e EASEN, 1995; KORTHAGEN, 2009) sobre um olhar a partir das práticas que realizam.

Cabe lembrar que das inúmeras necessidades que se anunciam no contexto do trabalho docente em sala de aula, entre **o que é** e **o que deve ser** (RODRIGUES, 2006; KAUFMAN, 1973) – lugar residente das necessidades – os intervenientes possíveis de serem apontados, comungam em direção à descoberta de necessidades, pois essas, como já posto por Rodrigues (2006) não são estáticas e prontas para serem identificadas. Como já pontuei, o caráter dinâmico das necessidades formativas se dá muitas vezes, pela percepção dos indicadores de necessidades, dos fatores que se apresentam como intervenientes diretos da/na prática do professor e que se revelam significativos para o sujeito que as percebe e sente. Sendo assim, o quadro a seguir elucida as considerações das professoras atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da escola pesquisada, acerca das dificuldades que se apresentam para seu trabalho como docentes, as quais, na sua maioria, são relativas ao trabalho com o aluno em sala de aula.

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Dificuldades relativas às aprendizagens dos alunos	Preciso intervir mais individualmente com os alunos.	P4
	Esse ano é meu primeiro ano com o terceiro ano (...) mas a aprendizagem dos alunos não é anual, ela demora mais tempo (...) para o próximo ano vou precisar separar os alunos na classe (...).	P11
	Preciso trabalhar individualmente com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem.	P1
	(...) preciso aprender a lidar com situações de dificuldades de aprendizagem dos alunos (...).	P8
	Preciso buscar estratégias para melhorar e avançar a aprendizagem deles, dos alunos.	P2
Dificuldades de atuar junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem	Se estou do lado falando, lendo e dando a resposta, elas até fazem, mas se não, elas ficam ali olhando para os outros e não sai nada (...) é aluna de educação especial, né, não adianta!	P1
	Preciso de apoio, no sentido de assessoria mesmo, com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e com os alunos da educação especial, por causa da deficiência que eles têm.	P5
	Não consigo atender as dificuldades de todos os alunos.	P7
Dificuldades inerentes aos ritmos de aprendizagem dos alunos	Aceitar a não aprendizagem de todos os alunos.	P10
	Gostaria de alcançar todas as crianças na aprendizagem.	P3
	Espero conseguir finalizar um ano em que todos os alunos tenham aprendido.	P10
	Preciso aprender a me convencer que não são todos os alunos que irão aprender igual.	P4
	(...) me cobro muito com relação à heterogeneidade e diferentes ritmos dos alunos.	P4
	Preciso saber lidar e planejar para os alunos atrasados e dar conta da sala com estes. Sinto frustração com os alunos que estão iniciando o processo de alfabetização, enquanto os demais já estão lendo e interpretando.	P8
	E agora com a turma de cinco anos e meio como será o trabalho? Como será trabalhar nos próximos anos com essa turma?	P1
	Falta tempo para elaborar aulas diferenciadas (...) a gente não tem tempo de montar.	P11
	As crianças nunca são as pessoas que a gente gostaria que fossem [...] Meu rendimento depende muito dos tipos e níveis dos alunos na classe.	P2
	O acompanhamento individual nas carteiras também é complicado (...) para o numero de alunos que tem em sala.	P4
	Ah, nem sempre as turmas aceitam o mesmo trabalho: as atividades, o planejamento, os projetos, as atitudes com os alunos (...) tem que adaptar.	P1
	Tem dia que saio da sala desanimadíssima, mas é passageiro. Me empenho ao máximo e a criança não responde. Às vezes é o método, né? Mas desanima [...].	P3
	Há alunos que não acompanham o planejamento, que têm problemas de alfabetização, que estão no silábico (...) requer mais trabalho do professor, ter que preparar mais aulas e materiais	P12
Preciso lidar melhor com as crianças que têm dificuldades de aprendizagem, eu exijo as mesmas coisas em termos de conteúdos e habilidades comparado a outros alunos	P8	
Dificuldades relativas à indisciplina dos alunos	Esse ano, tive muito problema com indisciplina, a classe é muito difícil, o comportamento e o interesse dos alunos são bastante imaturos.	P11
	Tenho dificuldade em lidar com a indisciplina do aluno (...) os alunos vêm sem limites de educação familiar (...) geralmente casos traumáticos com problemas de violência, vêm para a escola liberar o que sofrem em casa.	P12

	Tenho dificuldade com a incoerência na aula que exige re-planejamento, isso desestrutura. (...) Tive problemas com a indisciplina e violência. Também o caso do aluno “E.”. Tem muitos meninos na minha sala.	P3
Dificuldades relativas ao empenho dos alunos	O aluno que falta recorrentemente e quebra a seqüência de trabalho do professor.	P12
	Tenho dificuldade de trabalhar com o aluno desmotivado que faz com má vontade, que a letra é horrível.	P12
	Como despertar o interesse dos alunos?	P3
	As crianças não realizam as tarefas (...) não são todos, mas uma parte significativa não faz.	P3
	Sinto necessidade de outro profissional na sala do primeiro ciclo para auxiliar o trabalho do professor porque o trabalho docente é individualizado demais.	P4
	É preciso ter apoio no planejamento.	P2
	O professor deveria ter alguém que pudesse contar os problemas e conflitos de sala de aula, que às vezes o professor resolve, às vezes não.	P2
Dificuldades com o modo de funcionamento da escola	É difícil lidar com a limitação que o sistema e a organização impõem para o trabalho do professor, relacionados a alguns assuntos e conteúdos tidos como proibidos na escola e na sala de aula, como a sexualidade, a religião e a política.	P10
	O grupo de professores precisa ser mais solidário, ajudar a passar para o aluno e não só falar, mas agir.	P2
	O professor deveria ter autonomia para realizar tarefas de trabalho como a questão da sexualidade dos alunos.	P10
	(...) com o próprio grupo de professores há conflitos, conflitos embutidos, não há aceitação das competências profissionais pelo grupo.	P2
	Precisa ter elaboração coletiva do material necessário.	P11
	Precisa ter cooperação entre os professores, [ter] comunicação e troca de material.	P2
Dificuldades implicadas no apoio extra-escolar	A escola precisa firmar parceria mais efetiva com profissionais de outras áreas e com as famílias.	P11
	Precisa haver apoio extra-escola para buscar maior contato com as famílias dos alunos.	P4
	(...) precisei bastante dos pais esse ano devido à indisciplina dos alunos.	P3
	Esse ano, chamei muito os pais, tive muitos problemas com questões de indisciplina.	P6
	Preciso da presença (apoio) dos pais, principalmente quanto a cobrança das tarefas.	P5
	Conheço cinquenta por cento dos pais, só!	P12
Dificuldades na gestão do tempo	A dificuldade é tempo para analisar as atividades, avaliar e prever.	P4; P10
	O professor precisa de tempo para pesquisar.	P11; P6
	O professor tem pouco tempo para re-elaborar as atividades das aulas para cada dificuldade dos alunos, é desgastante.	P5
	O professor tem pouco tempo para preparar as atividades e aulas.	P6; P11
	Não há horário suficiente no MP e HTPC para preparar as atividades.	P6
	Minha dificuldade é tempo para conciliar a preparação das aulas com os trabalhos da especialização e com o serviço de casa.	P2

**Quadro 13.** Dificuldades no desempenho profissional docente. **Fonte:** Tema 2. Desempenho profissional dos professores. Categoria 1.

O aluno ocupa posição central nas dificuldades relativas ao desempenho docente e se evidencia como elemento no qual outros fatores se interligam. É um indicador de necessidade. Das dificuldades mais evidentes tomam destaque as relativas às aprendizagens dos alunos, às suas dificuldades e ritmos distintos – que demandam mais trabalho e competência profissional do professor, ou seja, demandam necessidades para as quais elas encontram-se em desajuste, já que não conseguem atingir “todos os alunos” e os “ritmos” destes. Esses apontamentos são distintos dos que se referem aos alunos com dificuldades de aprendizagem por motivos relacionados às deficiências que incidem sobre as aprendizagens, os alunos inclusos – os quais os professores justificam não terem formação para lidar com eles em sala de aula e ficam, na grande maioria das vezes, sem atividade que lhes preencham o tempo e os ajudem a superar suas limitações. A esse respeito, a escola apresenta um problema grave porque há na unidade uma profissional da Educação Especial que atende os alunos semanalmente em seu gabinete, mas esse atendimento é limitado e circunstancial. Não há momentos de trocas entre a professora especialista e as professoras das salas – a não ser em reuniões de Conselho – nem mesmo apoio de uma para com outra, apesar de trabalharem com o mesmo aluno. Assim, os avanços esperados na aprendizagem são parcos e possuem pouca efetividade na dinâmica de sala de aula.

De um lado, as professoras (P1, P5) relatam que a professora especialista em Educação Especial da escola não lhes oferece retorno sobre o trabalho que realiza com os alunos nos atendimentos. E por outro lado, a professora especialista delata “descaso” do seu trabalho na escola, pelas professoras da sala e pela direção.

“Não sei se os alunos estão avançando ou se eles continuam na mesma. Nunca tive retorno dela. (...) Eu entendo que ela deveria procurar pela gente, informar [...] eu poderia ver se o que eu faço com eles na sala está no rumo certo [...] apesar de que duas vezes na semana é pouco. Se eles avançam é também porque trabalho com eles em sala (...)” (P5 – Caderno de Campo, Sala dos Professores. Junho de 2009)

“Sempre que eu precisei de informações dos alunos eu tive que sair daqui e ir lá atrás delas, ainda assim era aquele pouco caso. Na verdade eu acho que elas não acreditam que o trabalho aqui pode ajudar em alguma coisa os alunos que têm dificuldades. Já teve professora que me disse indiretamente isso (...) aqui eu vivo isolada nessa salinha, ninguém vem saber de nada, nunca me perguntam nada [...] só a coordenadora mesmo, e muito de vez em quando. A direção não acredita no modo como eu trabalho, mas eu sigo orientação da Secretaria de Educação (...)”. (Professora especialista. – Caderno de Campo, Sala de atendimento da Educação Especial. Junho de 2009).

Na sala da P1, as duas alunas atendidas pela professora da Educação Especial não realizam atividades dirigidas às suas dificuldades – fato que justifica o reconhecimento da professora quanto a própria dificuldade no atendimento das dificuldades dos alunos e na

atenção individual a eles. Uma das alunas atendidas pela Educação Especial ainda consegue copiar partes das atividades, porém com muita lentidão porque também têm dificuldades visuais – mas se trata de cópia, ela efetivamente não sabe ler, nem compreende os enunciados. A outra aluna tem problemas mais graves relativos ao atraso maturacional, com 9 anos na primeira série, junto dos alunos com 6 anos, ela desconhece a sequência numérica (apesar de ter decorado alguns numerais) e não consegue formar sílabas a partir do alfabeto – fica, portanto, a observar os demais alunos, na maioria das vezes. Por duas ocasiões a professora ofereceu a esta aluna, folhas mimeografadas com atividades de “ligar” desenhos e representar o número a partir das quantidades, mas ela precisou de ajuda para realizar as atividades. P2 não possui alunos inclusos.

A inclusão de alunos com deficiências em sala de aula trouxe desafios inúmeros para o trabalho do professor. No entanto, tal política não se efetivou acompanhada de formação para os professores, causando prejuízos para alunos e professores, já que ambos tendem a ficarem insatisfeitos com os poucos resultados que alcançam. As unidades de registro do quadro anterior relativas às dificuldades de aprendizagem (P1, P5 e P7) anunciam para necessidades formativas no domínio da Educação Especial, mas para serem assim consideradas, as professoras têm que reconhecer e desejar formação nesse domínio, para supostamente empenharem-se na suposta formação<sup>97</sup>.

Outras dificuldades na ordem da aprendizagem de todos os alunos são relatadas pelas docentes. A subcategoria mais incidente nesse sentido foi a que denomina “dificuldades em atender os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos”, que se relaciona com o trabalho na escola ciclada, em que se espera atender aos diferentes ritmos de aprendizagem a partir de um trabalho pedagógico diversificado<sup>98</sup>, capaz de promover o avanço dos ritmos nos tempos que eles requerem. Esses enunciados remetem à lógica de instabilidade e mutabilidade permanentes no trabalho docente – próprios dos que iniciam a profissão e estão ainda por definirem rotinas de trabalho. Elas apontam para as dificuldades em se atentar aos retornos de aprendizagens e motivações dos alunos em sala de aula – fatores que as professoras, em geral, pouco controlam ou sabem identificar.

---

<sup>97</sup> A esse respeito vale dizer que há um movimento nas políticas públicas brasileira que busca regulamentar a área da Educação Especial para a Educação Básica, criando diretrizes oficiais (Resolução CNE/CEB 02/01 e Parecer CNE/CEB 17/01). Entretanto, parece ser a pós-graduação, o momento atribuído a essa especialidade da formação, muito embora se veja iniciativas de formação inicial específicas, como as Licenciaturas em Educação Especial.

<sup>98</sup> A respeito da escola citada e as relações com o trabalho docente, ver Arroyo, M. *Ofício de Mestre: imagens e auto imagens*, Petrópolis: Vozes, 2002.

Em termos de desenvolvimento na carreira, mostra-se tendencialmente maior incidências de manifestações por professoras iniciantes, as quais se constata ansiedade e expectativas quanto às aprendizagens de todos os alunos, agregadas ao medo do fracasso do trabalho; justificam, de certo modo, a percepção quanto a necessidade de apoio em sala de aula, como destacam P2 e P4, atuantes no primeiro ano do ciclo 1, na categoria “necessidades de apoio pedagógico”. Já para a P1, professora experiente, trabalhar com ritmos e idades diferentes tem implicação sobre a própria rotina pedagógica já estabelecida e envolta ao seu estilo enquanto professora, imputando desafios na ordem da adaptação e da mudança, fatores que a formação continuada ainda não responde. A necessidade, nesse caso, é submersa às estratégias de formação.

As necessidades relacionadas ao ensino, portanto, tendem a ser percebidas pelo enfoque da aprendizagem da docência – na qual as observações em sala de aula se mostram férteis na compreensão ora confirmativa e complementar, ora contrária e camuflada de necessidades em situação de trabalho.

A assiduidade e as motivações dos alunos são as dificuldades mais sentidas por professoras atuantes nos anos finais do ciclo, que atuam com pré-adolescentes (P11 e P12), as quais aparecem nas subcategorias relativas à indisciplina e ao empenho dos alunos. O enunciado de P11 remete a carências de conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento para compreender a equivalência entre “comportamento imaturo” e fase maturacional, muitas vezes sob comportamentos vistos como “indisciplina” (P12). As semelhanças entre as professoras que apontam dificuldades com indisciplina e o empenho do aluno levam a supor algum descompasso entre as motivações dos alunos com as estratégias didáticas utilizadas pelas docentes (P3 e P12). No caso da P3, grande parte dos fatores relacionados à indisciplina na sala, referem-se à formação da classe pela gestão da escola, que concentrou meninos na grande maioria em sua sala de aula.

As manifestações da subcategoria “dificuldades implicadas no apoio extra-escolar” recaem sobre as justificativas dadas pelas docentes aos problemas que não conseguem solucionar em sala de aula ou que acreditam que são interferentes no trabalho do professor, por isso a família aparece como aquela que deve apoio “disciplinar” e pedagógico (quanto as tarefas) para o sucesso do trabalho docente. Considerando o perfil dos pais na comunidade em que a escola se insere, poucos são os retornos em direção a tais expectativas, já que também essas, efetivamente, não são atreladas a ações que otimizem parcerias; com expectativas distintas e desencontradas, poucos são os resultados. Esses problemas, esperados em uma sociedade em crise (TEDESCO, 2005), reforçam o mal estar docente (ESTEVE, 1999) velado

nas dificuldades dos professores tanto no trabalho individual de sala de aula, quanto no coletivo entre profissionais da escola e famílias, já que em todos os setores eles se apresentam precários e carentes de modificações significativas.

Uma dificuldade que se sobressai pela sua transversalidade sobre o desempenho é o fator “tempo” das professoras, requisitado mais pelas professoras iniciantes (P2, P4, P10) que ainda estão aprendendo a geri-lo. Já para as outras (P5, P6 e P11), com sete anos de atuação na docência e de quinze a dezesseis anos na Educação, especificam que a falta de tempo prejudica a preparação de aulas, a re-elaboração de atividades e a pesquisa voltada ao ensino – essas docentes, por estarem em fase de transição no desenvolvimento da carreira, iniciando a terceira das que destaca Huberman (2000), sentem necessidades de dedicar maior tempo as atividades e práticas que elaboram – manifestam dificuldades como uma necessidade de inovação para a qual o tempo, por motivos pessoais (P6- cuidado da filha; P11- cuidado dos pais), ou não, estão impedidas de fazê-lo.

A escassez do tempo, como já posto por Hargreaves (1998b), constitui uma problemática que intimida e impede a efetivação das ações. Como dificuldade consciente essa percepção reforça-se e recai sobre o planejamento, o desempenho e o esforço para a inovação, a contemplação e a reflexão junto aos pares. Nota-se, nesse sentido, que para além da sala de aula, todo trabalho é visto como “um trabalho a mais”, correspondente, de antemão, mais do que a sobrecarga, a corrida no tempo, pois para realizar uma atividade, necessariamente abdica-se ou sobrepõe-se a outras. Essa dificuldade para a ‘intensificação’ limita o desempenho ao “estado mínimo”, reduz a ‘qualidade dos serviços’ – perceptível nas práticas docentes – e gera necessidades que esbarram no “tempo do professor”, seja ele estrito à vida profissional ou ainda, envolto às questões de ordem pessoal que implicam sobre o profissional.

O tempo, portanto, apresenta-se como fator de vida própria e independente dos sujeitos na medida em que é um dado (im)posto e definido por outros, mas também pode ser dependente, já que a gestão dele está relacionada a capacidade de otimização e ‘profissionalismo’ que advém da aprendizagem profissional dos sujeitos, mas que está aberta a influências de outros fatores, como da vida pessoal e institucional.

Não obstante, e atrelado às dificuldades das professoras, os hábitos de trabalho são lugares que evidenciam lógicas de atuação, de estilos professorais adquiridos, os quais se refletem nas dificuldades que apresentam, inclusive no uso do tempo. A caracterização desses hábitos pelas docentes revela no conhecimento aproximado (por meio do relato do que é consciente ao professor, e desejável de ser explícito e revelado para outros) do cotidiano das



práticas, permitindo aproximar das significações que tensionam as identidades profissionais e formativas das docentes. Os hábitos de trabalho revelam necessidades e necessidades de formação. Eles permitem perceber distâncias entre ser e estar na profissão, e comparados aos desejos, motivações, expectativas de mudanças e de formação, permitem inferir possibilidades de superações das dificuldades. Por isso, configuram-se como necessidades de formação, necessidades complexas e plurais, nas quais o passado, o presente e, por vezes, expectativas de futuro se encontram e materializam dimensões conscientes ou inconscientes de necessidades, que ora são bem manejadas pelas docentes, ora são causadoras de dilemas, impasses e dificuldades. Há de se perceber, portanto, as tensões co-existentes nos hábitos das práticas profissionais dos professores para se identificar necessidades formativas.

Quando questionadas sobre a prática docente, o modo de preparo das aulas, recursos utilizados ou não, o tempo gasto para as atividades, as professoras revelam hábitos de desempenho em dois domínios principais: na atuação em sala de aula e no âmbito do planejamento, os quais são acompanhados dos recursos que lhe são úteis e do local privilegiado para conseguirem realizá-los. O quadro a seguir aponta esses elementos em subcategorias relativas à categoria “Hábitos de trabalho relacionados ao desempenho dos professores”.

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Hábitos de sala de aula	Eu informo sobre a questão disciplinar dos alunos, peço sugestão nas reuniões semanais.	P11
	Eu mostro aos alunos diferentes tipos de textos e portadores: livros, gibis, contos, fábulas [...].	P1
	(...) uso muito texto: texto-palavra-sílaba, e a partir daí desenvolvo as atividades.	P3
	Uso atividades de anos anteriores que troco com as colegas.	P11
	Corrijo os cadernos e as atividades dos alunos.	P11
	(...) faço correção nos cadernos e correção coletiva na lousa.	P8
	Nas aulas eu abordo tudo ou parte do que preparei porque às vezes não dá tempo ou vejo que os alunos não vão gostar.	P8
	Tem dia que não planejei e encontro algo interessante para abordar.	P12
	Ensino tudo que é importante para a vida.	P12
	Eu gosto de realizar atividades que a criança interage e constrói.	P2
	Procuro atender todos os alunos, trabalho com os alunos de inclusão com atividades para montar e adaptação curricular.	P5
	Procuro ajudar quando os alunos não conseguem realizar as atividades.	P5
	(...) eu sou cautelosa para não tirar a autonomia do aluno para aprender, e quanto à qualidade da atividade	P4
	Recursos e materiais não usados no ensino	(...) não peço pesquisa na internet, porque os computadores que têm, não dá para todos usarem.
(...) tem que saber utilizar os jogos e os brinquedos, não é dar por dar, como alguns professores fazem [...] eles [os alunos] têm que merecer!		P1
(...) o laboratório de Ciências quase não usei porque não vi como relacionar as aulas, não tive tempo para pesquisar também		P12
Não uso material nem recursos da escola.		P9
Planejamento do ensino	(...) troco material no HTPC com a professora do segundo ano.	P8
	Estou preparando jogos para o próximo ano (...) acho material pronto na internet ou em coleções ou complemento eles, vou montando e guardando.	P2
	Tem o planejamento bimestral que a gente prepara no grupo de professores do ano de ciclo (...) para semanalmente estruturar o que ensinar e depois se organizar individualmente.	P11
	Uno as quatro professoras que trabalham no segundo ano e a gente se organiza e socializa as atividades e os materiais montando as matrizes. Atuamos em conjunto sempre.	P5
	Não encontro dificuldades para meu trabalho, há troca de materiais entre as professoras.	P7
	Aqui na escola a gente troca sugestões entre os colegas.	P1
	Pesquisei atividades para trabalhar as dificuldades da sala de aula.	P7
	Há um planejamento anual e um bimestral. Desenvolvo as atividades procurando material por matéria a ser ensinada.	P5
	Procuro atividades principalmente para os alunos de inclusão, apesar de não ter formação na área.	P5
	Para preparar as aulas busco materiais e recursos diferentes.	P1
	Eu chego cinco minutos antes, dou uma olhadinha no material e já sei o que vou trabalhar naquele dia.	P9
	Preparo as aulas no HTPC, quando chego na escola.	P6
	Uso o planejamento bimestral e distribuo os conteúdos por semana.	P6
	(...) vejo a necessidade da sala de acordo com o planejamento da escola.	P8
	(...) a gente decide o que vai fazer dentro do perfil da turma e depois adapta.	P11
	Tem o semanário que a escola solicita, então eu me norteio por ele.	P10
Preparo as aulas segundo o Planejamento da escola.	P9	
Eu busco materiais, a gente tem que buscar.	P1	
Eu rascunho, separo material	P11	

	Às vezes não tem matéria sobre o assunto ou tema que estou trabalhando, então, tenho que pesquisar um pouco mais.	P12
	Eu parto do planejamento anual da escola, mas acho importante ter uma pasta de atividades como a P1 tem, porque dá mais segurança para o professor, tem tudo ali estruturado	P3
Local de preparação das aulas	(...) consulto materiais para preparar as aulas, ora na escola, ora em casa, uso textos, trabalho muito com interpretação, com Xerox para as crianças	P4
	Uso a escola para preparar as aulas, é no HTPC que eu faço isso.	P3
	Pesquisa material na minha casa.	P1
	Às vezes uso a escola e minha casa para preparar as aulas.	P5
	Preparo as aulas e pesquiso atividades na escola.	P6
	Preparo as aulas na escola.	P7
	Eu preparo as aulas e busco materiais na escola e em casa.	P8
	Na escola eu procuro material em revistas, apostilas que a coordenadora passa sobre os níveis de escrita.	P12
	Uso pouco tempo para preparar alguma coisa que preciso e faço isso na escola mesmo.	P9
	(...) mas eu uso coisas na aula que eu faço em casa.	P12
	Uso a uma hora que tenho no HTPC ou no MP para preparar as aulas.	P9
	Preparo as aulas em casa.	P10; P11; P8; P2
Materiais e recursos utilizados no planejamento do ensino	Pesquisa em livros, coleções variadas [...] não sigo <b>um</b> livro. É uma miscelânea de coisas. Uso Tribuninha, livro didático, jogos [...].	P12
	Pesquisa na internet e leio notícias no site Terra.	P2
	Agora estou com o computador precisando trocar uma peça, mas faço pesquisa na internet [para preparar as aulas].	P1
	Uso revistas: Natureza, Ciências, Veja. Antes [de usar] olho para ver se não tem figuras pornográficas e retiro porque tem alunos que se interessam (...) cenas de violência também.	P12
	Uso livros didáticos, livros em geral.	P11
	Uso internet, livro didático, livro de educação, diferentes, jogos, atividades prontas, atividades confeccionadas.	P10
	Uso livro didático e material que tenho de muitos anos.	P9
	Busco em sites, principalmente o Google, atividades e filmes para complementar o conteúdo programado.	P8
	Busco atividades novas no [site da] Rota83 e em editoras.	P2
	Em casa eu pesquiso atividades e pesquiso algum material na biblioteca da escola.	P3
	Procuro materiais (DVD e atividades) para complementar as aulas.	P7
	Tem um conteúdo do plano de ensino que é básico para todos os professores. A partir dele busco as atividades e vou recheando.	P2
	Eu uso a internet para pesquisar, consulto em livros da coordenação, em paradidáticos e didáticos, e em matrizes de provas de colegas professoras.	P1
	Eu uso a internet, apostilas, livros didáticos e paradidáticos.	P2
	Pesquisa em livro didático que tenho em casa: “Alfabetização Divertida” e “Letramento”.	P3
	Eu preparo as aulas com base no Planejamento da escola.	P1
	Eu tenho muito material de outros anos em semanários e uso na/para as aulas.	P9
Uso a internet, livro didático, outros livros que troco com os outros professores do mesmo ano de ciclo, coleções de livros como o “Letramento Divertido”, “Dona Baratinha”, “A Mágica das Palavras”.	P4	
Consulto apostiladas de escolas particulares (Co-educar, Anglo, Objetivo).	P5	

Uso livros didáticos e literários, não sigo apenas um, consulto vários, [na] internet: o Google, readaptando as atividades	P5
Uso coleções de livros da escola e pessoais, muito pouco a internet esse ano, uso material de curso [de formação continuada já realizado], apostila da escola [privada] do filho.	P6
(...) a pesquisa deixa a desejar [...], por exemplo, não tem horário no Portal. O professor não tem computador para fazer a pesquisa na escola.	P6
Uso livros e internet.	P8
Uso internet, livros didáticos, livros paradidáticos, jornais, revistas, áudios, vídeos .	P7
Uso pasta de atividades que estou montando, pesquiso em livros e pego atividades de outros anos.	P3
(...) vou me baseando no cronograma, no planejamento anual.	P3
Também uso trazidos pelos próprios alunos após realizar leituras com eles. Eles geralmente trazem Gibis ou Histórias Religiosas.	P4
Gosto de usar a Ruth Rocha, Micheli e Liliana Laroca, Mari França e Eliardo França, Rogério Andrade Barbosa que entrelaça africanidades. Vario [materiais e autores] porque quero que eles os alunos percebam que ninguém escreve igual, que cada um dos autores tem seu estilo.	P4
Uso textos do Pedro Bandeira que eu gosto muito.	P9
Sempre trabalhei a partir de texto, integrando as áreas curriculares: Português, História e Geografia.	P9
Uso os meus livros, gosto de aula expositiva.	P9
Uso sempre a “Tribuninha” do Jornal Tribuna de Araraquara.	P1
Eu vou usar aquele livro Menina Bonita do Laço de Fita (...) foi uma escolha pessoal.	P1

**Quadro 14.** Desempenho profissional dos professores. **Fonte:** Categoria 4. Hábitos de trabalho relacionados ao desempenho docente. Tema 2.

Os dados revelam que no âmbito da atuação pedagógica, os destaques realizados sinalizam para a variedade de modos e estilos de atuação pedagógicas entre as professoras que variam entre o destaque ao aluno (P2, P4, P5, P8) e à condução e uso de materiais (P1, P11) nas aulas, marcados pelo conteúdo que estão a ensinar (P1, P3). Destacam a atenção aos alunos com dificuldades (P5) e a preocupação em envolver os alunos nas aulas (P2, P4), e dar-lhes atenção coletiva com correções na lousa (P8) ou nos cadernos (P11)<sup>99</sup>. Nesse contexto nota-se correspondência entre os hábitos com as dificuldades de algumas professoras, como por exemplo:

**P11** – informa questão disciplinar — reclama da imaturidade dos alunos;

**P5** – trabalha com alunos de inclusão — solicita assessoria para trabalhar com os alunos de inclusão.

<sup>99</sup> Apesar de todas as professoras realizarem esse tipo de atividades, como se pode supor sobre o trabalho docente e constatado em observação na escola, apenas essas professoras os citaram como algo que marcam (tem sentido para si) o trabalho delas em termos de desempenho.

**P1** – apresenta diferentes tipos de textos —> identifica que precisa adaptar as atividades aos alunos e atender os que possuem dificuldades.

Algumas dificuldades de professores iniciantes são perceptíveis de detectar, como a distância entre o planejamento e a consecução, como caso de P8.

Apesar de haver uma variedade considerável de materiais e recursos na escola, eles são pouco explorados no contexto de sala de aula. Apenas a P10 relatou utilizar jogos no planejamento do ensino e a P7 consulta DVDs, sendo perceptível por meio desse instrumento dizer que, ou as professoras não planejam o uso de materiais diversificados, utilizando-os ao acaso, ou não os utilizam. As observações em salas de aula e as conversas com as professoras, no entanto, revelam que há casos e situações que estes são consultados no âmbito do planejamento e do seu uso em sala de aula. No planejamento elas “avaliam” se estes materiais estariam relacionados com o assunto a ser trabalhado ou em desenvolvimento, pois acreditam que a função deles é complementar ao ensino dos conteúdos. Nas aulas há uma tendência para o uso deles após as atividades – significando, de fato, a função de preenchimento de um tempo vago. As professoras mais experientes os consideram como recursos de recreação e diversão (P1, P9, P11) – reforçando suas opções de estilo de aulas, centradas em recursos textuais, que privilegiam os materiais impressos (como o livro didático, livros, jornais e revistas) – portanto, os outros materiais assumem a função de algo que se tem que merecer para ser “premiado” (P1).

Há destaques para o não uso de alguns recursos, mais recentemente incorporados na vida escolar, como a internet, os jogos, e o laboratório de Ciências – esse último ainda requer conhecimento da matéria a ensinar – em privilégio de outros como os livros e revistas – que destacam no âmbito do planejamento do ensino. Esses apontamentos reforçam a correspondência de interferência da própria experiência escolar, carente desses materiais, na construção do estilo profissional das professoras.

No que se refere aos recursos, no âmbito do planejamento, revela-se dominante o uso de textos/livros e materiais de consulta criados pelas próprias professoras ao longo do tempo de atuação profissional (como a “pasta de atividades”) – o que favorece a preferência em otimizar esses recursos em detrimento das inovações que têm disponíveis em sala de aula. Uma das professoras (P6), que já atuou como formadora em curso de formação continuada na rede municipal, relatou já ter utilizado apostila do referido curso no planejamento das aulas.

De um modo geral, os hábitos são relatados de uma forma positiva pelas docentes, tanto no âmbito restrito do trabalho em sala de aula, quanto nos momentos relativos ao planejamento. O relato das próprias ações pedagógicas induz a uma “versão” positiva por

parte das professoras e nelas assumem papel de dedicação ao trabalho. Ao se tratar de recursos é que se nota um olhar menos positivo, indicando problemas na ordem do manejo e dos critérios das estratégias nesse nível de ensino, para essas professoras, sendo que para algumas é uma necessidade clara, consciente e desejável e para outras, a necessidade se afigura consciente, mas não desejável, como se percebe comparando os dados de dificuldades percebidas por elas (apontadas no quadro 13) com os dados relativos ao desempenho (relativos ao quadro 14).

Dos pontos problemáticos que se pode averiguar a partir dos dados, destacam-se para além do âmbito didático das estratégias de ensino, o local privilegiado para a realização do planejamento das aulas, que para a maioria delas é a própria residência, muito embora se tenha cinco horas de HTPC na escola e três horas de HTPL disponíveis para esse fim, dentre outros de ordem pedagógica. A esse propósito, o “tempo” e as condições para a estada dos professores são fatores complicadores no contexto de trabalho.

As limitações da organização da escola, quanto à desconcentração de materiais em um único local físico, corroboram para acirrar o fator tempo – que passa a ser dependente também aos tempos de outros funcionários da escola, já que os materiais de suposto uso das professoras estão espalhados pelas repartições da unidade escolar; as docentes não dispõem de fácil acesso aos livros e materiais de consulta e de computadores com conexão a internet, o que as obrigam a limitarem-se às estratégias de ensino e planejamento, de acordo com as possibilidades reais que se têm em casa e na sala de aula.

Na escola, as docentes privilegiam os momentos de HTPC e HTPL para realizarem correção de cadernos e arrumação dos espaços de sala de aula, reúnem-se entre pares do mesmo ano de ciclo e com a coordenadora em situações de mudança/início de conteúdo novo e estruturação das “matrizes” de avaliação – que são iguais para as salas do mesmo ano de ciclo em ambos os períodos. Portanto, conclui-se que o planejamento das aulas ainda é algo realizado no âmbito individual e privado, fora da escola.

A esse respeito, as observações na escola apontam que a própria instituição escolar requer reestruturações nos modos de organização dos tempos e espaços para as professoras. O material bibliográfico de apoio pedagógico (livros, coleções, apostilas, aparelho de DVDs, desenhos e filmes, Cds de músicas, alguns mapas e jogos) ao professor encontra-se na sala da coordenação. Os materiais de carácter científico ficam na estante na sala da diretoria e outros materiais, no Portal do Saber, como os livros paradidáticos, fantoches e alguns mapas. Na sala dos professores não há materiais para consulta e apoio, e o ambiente é coletivo para todos os professores da escola – o que faz com que as docentes do ciclo 1 concentrem-se em suas salas

de aula nos momentos de HTPC – local em que também realizam as reuniões com a coordenadora – e tenham poucos e raros contatos com os professores de outros ciclos e especialidades.

O fator tempo de planejamento merece ainda ser ressaltado por mostrar-se discrepante entre as professoras no que tange a sua gestão e utilização para o planejamento das aulas. As professoras que atuam em duas escolas (P7 e P10 – que no período oposto a aula na escola municipal, trabalham em escolas privadas) afirmam planejar semanalmente o conteúdo das aulas – relembrando a ‘intensificação’ e a sobrecarga (HARGREAVES, 1998b). A P1 e a P4 citaram realizar planejamento diário e/ou semanal, os quais alteram-se em função dos assuntos, temas e conteúdos a serem tratados e das estratégias e materiais que dispõem para as aulas. Com exceção de P9 que está prestes a se aposentar e diz planejar em “dois minutos” antes da aula do dia, as demais professoras afirmam que o planejamento é diário e destinam uma hora para ele (P1, P5, P6, P7, P11, P12) – supostamente a uma hora do HTPC na escola. Outras ainda (P2, P3, P8) afirmam deixar duas horas em média para o planejamento. É, portanto, perceptível que as iniciantes utilizam mais tempo do que as que têm mais tempos de experiência e mais materiais e rotinas pré-estabelecidas, bem como evidencia-se que a sobrecarga de trabalho (por exemplo das professoras que atuam em duas escolas) tendem a implicar em menores condições de dedicação ao planejamento, exigindo mais disciplina na gestão do tempo na escola. Essa por sua vez é questionável por motivos diversos que interferem sobre esse mesmo tempo que, a princípio, é para as professoras dedicarem ao ensino. Toda burocracia, papelada, recados, informativos, propostas diversas são discutidas, ouvidas e analisadas nos HTPCs por exigências institucionais da escola ou da Secretaria de Educação. O horário ainda corresponde ao horário de almoço das professoras e troca de período de sala e/ou escola, ou ainda de tipo de atividade (como para as docentes que vão para casa cuidar dos lares e famílias – pois nenhuma declarou realizar atividade de lazer habitualmente em horário oposto ao de trabalho), o que faz reduzir esse mesmo tempo, pela metade. Algumas docentes do primeiro ciclo (P5, P7, P8, P9, P10) alimentam-se na escola nesse horário; curiosamente, são as professoras que têm dupla jornada como docente, seja na própria escola (P5, P8) com aulas de reforço, seja em escolas particulares (P7 e P10) como docentes.

Entre os apontamentos realizados a propósito do desempenho relativos ao ensino, vê-se que, na medida em que os indicadores de necessidades concatenam-se entre si, o quadro de necessidades formativas vai se tornando menos nebuloso.

### 4.3.2 Desempenho docente nas relações profissionais: entre falsas e verdadeiras necessidades

As relações entre os profissionais na escola é um elemento que demanda necessidades diversas, implicadas na socialização, no desenvolvimento profissional e na satisfação com o trabalho (com o local e com as pessoas que nele atuam) – elementos que (des)estruturam possibilidades (des)favorecedoras de desenvolvimento formativo na escola, se este for compreendido no seu sentido ampliado em que a convivência da experiência de trabalho forma, modela e influencia hábitos de atuação profissional, e estas experiências forem, por sua vez, consideradas ações formativas já que implicam o (re)estabelecimento e a (re)significação das práticas.

A esse propósito Day (2001) destaca que a ‘conversação’ é o meio pelo qual os docentes se desenvolvem na escola, constroem e desconstroem crenças e teorias. Por esse motivo, a conversação pode ser entendida como lugar no qual se realizam trocas simbólicas, de opiniões, de partilha, de problemas e casos de ensino-aprendizagem de si e dos alunos, portanto, como lugar onde exploram significados que se distinguem a partir das experiências de vidas e profissionais que são únicas. Sendo assim, o modo como se valem desses momentos fortalecem ou fragilizam a constituição de ‘comunidades’ indutoras de crescimento e desenvolvimento, as quais, segundo Day (2001), não nascem ao acaso, pois são geradas, planejadas e postas em ação a partir de mecanismos de pensamento objetivável. Ou seja, de pensamento desejado, reflexivo, o qual tem o diálogo e a reflexão como centro do processo.

Day (2001), ao contrário de Schön (1992), aposta na reflexão dirigida ao invés da formação autônoma. Portanto, subjaz na sua concepção, a idéia de coletividade – daí a importância da ‘conversação’ ou reflexão à aprendizagem significativa e para o desenvolvimento, os quais estão em comunhão com os princípios da formação continuada – embora essa não se limite à perspectiva de formação dirigida e da formação no coletivo.

Corroborando a Korthagen (2009) e apoiado nele<sup>100</sup>, Day (2001) afirma que os processos de reflexão e seus resultados não são totalmente racionais, pois acredita que os constrangimentos situacionais (como o trabalho excessivo, a inovação – entende-se por reformas educacionais, por exemplo – e imposições dos sistemas educativos, as limitações pessoais (como o conhecimento ou destreza – acrescento: problemas de ordem familiar e

---

<sup>100</sup> Trata-se da referência Korthagen e Wubbels (1995). Characteristics of reflective practitioners: towards and operationalization of the concept of reflection. **Teachers and Teaching: theory and practice**, 1, 1, march, p. 51-72.



doenças) e bem estar emocional (como a autoconfiança, a estima, a reação às críticas desfavoráveis – acrescento: o estresse e os desequilíbrios emocionais) implicam diretamente sobre a reflexão, na medida em que interferem na ‘produtividade da prática’, ou seja, no desempenho profissional docente.

Ainda nesse contexto de relações, vê-se, a partir de Lopes *et al* (2007), que a prática profissional, nas suas diversas instâncias, a qual também inclui os momentos de socialização, o trabalho coletivo e as relações na instituição, criam condições de trabalho que incidem sobre a constituição e a reconstituição da identidade profissional, pois nela se permite ajustar as concepções e as idéias adquiridas à *priori* da formação profissional e também na formação profissional inicial, com o real da vida escolar, das dificuldades e dos dilemas, desejos e anseios que nela se apresentam.

Sendo assim, o contexto de trabalho docente, suas condições e a forma como, de fato, as atividades e as relações ocorrem, especialmente junto ao outro, constituem embates permanentes construtivos de/com as necessidades dos professores. No entanto, nem sempre essas necessidades são perceptíveis e desejáveis de serem expressas (faladas). Ao se tratar de relações pessoais, as necessidades encontram-se verdadeiramente em um “campo minado” no qual as pessoas tendem a esquivar-se ou não em função da posição que elas ocupam e do poder que têm no interior da instituição escolar. Tal intimidação deriva-se do medo de represálias e também porque, como destacado por algumas docentes, em termos relacionais, as expectativas de um lado ou de outro se revelam, muitas vezes, contrárias as intenções de mudança e permanências postas pelos encaminhamentos funcionais e organizacionais da escola.

“(…) eu também não concordo que essa Semana tinha que ser assim tão atropelada. Foi rápido demais isso tudo. Até então não ia mais fazer nada até o final de novembro, derrepente, na sexta feira, é colocado que quarta, quinta e sexta da semana seguinte, seria realizada a Semana [...] quer dizer, “obedeçam!”, o que a gente pode fazer? Eu nem fui convidada pra fazer nada, mas outras professoras foram e tiveram que montar correndo (...) se adiantasse [...]é um faz de conta” (P.1)

“nem tudo que se pensa pode ser dito. Essa é a “democracia” da escola. Mas quem quiser se arriscar e sofrer, pode falar a vontade” (P.6).

Dados de Caderno de Campo – Relatos coletados após a realização da Semana Aberta na escola com o objetivo de perceber a impressão sobre os resultados frente às expectativas relacionadas ao evento.

Os relatos revelam que no seio das relações que caracterizam a vida da escola são emblemáticas, complexas e muitas vezes difíceis, pois há poucas margens para manobras

quanto aos posicionamentos entre duas frentes: as que são favoráveis ao livre arbítrio e as favoráveis à gestão escolar, que se sobrepõe no coletivo da escola.

Um estudo realizado por Cavaco (1995) apontou que as pessoas ocupam centralidade na escola e por isso são consideradas como complicadores do ambiente, segundo a opinião de professores entrevistados no referido estudo, que destacaram a difícil comunicação entre professores antigos e novos sob um jogo de relações de poder que demarcam os espaços, as ocupações e os posicionamentos, e criam guetos de isolamentos, percebidos pelo que a autora denomina “quase obsessão pelo ritual das aulas” (idem, p.174). Ou seja, renunciam a comunicação ao mesmo tempo que denunciam as estruturas “invisíveis” das relações no interior da escola.

“(…) é assim, temos direitos de tudo, ou quase tudo [...] você dizer em público que está com uma dificuldade, assim, abertamente, é a mesma coisa que assumir incompetência no grupo, e além do mais, ninguém quer fazer parte do grupo “dos incompetentes”, ou seja, você está sozinho, então vire-se. Não sabe o que fazer? Vire-se [...] tem que saber falar[...] nem todos se dispõem a ajudar de verdade”. (P2) – grifos meus.

Que tipo de desenvolvimento pode-se perspectivar para P2 no grupo? A professora demonstra-se constrangida em expor dificuldades no grupo, recorrendo a “desabafos” com outras iniciantes (...) as formações implicadas na escola precisam atentar para as relações (des)favorecedoras de “re-significações” dos modelos formativos *a priori* – Minhas reflexões.(Caderno de Campo – Contexto de conversa entre P2 e P4 em HTPC. Setembro de 2009).

De fato, minha estada na escola mostrou que viver a escola oferece possibilidades de percepção acerca desses meandros de poder “velado” que se escondem nas falas das professoras (como os dados de entrevistas – formais) e gestores, nos documentos formais (como o Projeto Político Pedagógico que se quer faz menção às relações e as formas de relações na escola), ou momento de apresentação da instituição e dos pares (como os contatos iniciais para fins de pesquisa). A problemática que a envolve, portanto, se revela no cotidiano da escola, nas falas informais, nos comportamentos, na ocupação dos espaços, nas vozes que se apresentam como lugares de poder e nas vozes silenciadas, nos choques de concepções, enfim, na vida da escola.

O ambiente escolar se mostra envolto a múltiplos fatores, e nesse sentido ele não é diferente das necessidades formativas. A propósito, ele próprio se faz uma necessidade inevitável e que demanda outras necessidades, influenciando, inclusive, nas necessidades formativas, já que a escola se apresenta como lugar por excelência para a formação continuada de professores – concepção que sugere que se tenha **condições** de se fazer valer tal formação na escola. Isso não depende apenas do espaço físico e materiais, sobressaem os recursos humanos que a escola tem e para os quais, supostamente as ações se voltam e nelas

são geridas. Trata-se de pessoas, dos profissionais que nela atuam e até mesmo da comunidade que servem e que fazem a vida da escola.

Em uma relação entre pares, ou seja, entre professores e entre profissionais da educação que atuam na mesma escola, a existência de “jogo de poder” no grupo causa grandes desconfortos que se expressam no dia-a-dia da escola, nos ambientes que ocupam e em seus comportamentos. Tal desconforto se mostra evidente entre os professores, porém os motivos se divergem em função dos que possuem mais tempo na unidade e dos recém chegados na escola – e na profissão – e também entre a classe docente e a gestão que faz valer sua opinião no grupo de profissionais da escola nas situações em que julga ser do âmbito da organização da escola.

Diante da complexidade que se revelam as relações na escola e da sua inegável importância no âmbito da formação continuada, busquei perceber (observar/ ouvir/ registrar) e identificar junto às professoras, por entrevistas formais, meandros das relações que se desenvolvem na escola, pois elas, de diversas formas, mostravam-se incidentes na revelação de necessidades docentes nas salas de aula e fora delas. Assim, os dados coletados pelas entrevistas, relativos às relações na escola, no período de setembro a dezembro de 2009, buscaram perceber em que medida os professores estavam satisfeitos com o ambiente de trabalho, com o clima das relações que se anunciavam frágeis, com poucos contatos de trocas efetivas entre os professores do mesmo ciclo, entre professores de outros ciclos e entre professores e gestores, e qual significado traziam para suas necessidades de formação.

A expressão das docentes sobre o contexto relacional da escola ocorreu em duas perguntas do roteiro de entrevista: em uma que se referia aos pontos negativos e positivos da escola e em outra diretamente voltada as relações junto aos profissionais da escola e aos pais. Os dados foram agregados em função das respostas emitidas por ambas as perguntas. Curiosamente, as respostas desencontram-se e complementam-se em termos de expressão facial e desejo de revelação e as falas, revelando a sua complexidade ao se tratar dessa temática e da abordagem por meio de entrevista frontal em situação de permanência e participação do pesquisador na escola – posto que esse, inerente a realidade sabe da situação e, por isso, dispensa-se “confissões” (termo usado por uma das docentes (P7) em conversa informal). Na maioria dos casos, percebe-se uma situação forçosa, na qual se elege uma opinião supostamente mais aceitável, a que ofereça menor risco a integridade profissional<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> A esse respeito, William Foddy (2002) em “Como perguntar” aponta que há perguntas que são consideradas como perturbadoras à questão central e que induzem respostas consideradas socialmente desejáveis. Acredito que, no âmbito da compreensão de necessidades na escola, seja esse o caso da abordagem da temática - relações

O quadro, a seguir, refere-se a essas opiniões – conscientes e desejáveis de serem divulgadas<sup>102</sup>.

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Qualidade dos recursos humanos.	A coordenadora é presente. É bom ter o amparo da coordenadora em momentos de ansiedade.	P2
	A administração e a coordenadora têm conhecimento e competência.	P7
	Há parceria entre os professores do mesmo grupo de faixa etária do ciclo. A gente senta e conversa, trocamos sugestões desde que estamos nessa escola.	P1
	Aqui na escola a gente troca experiência com o colega, complementa trocando materiais.	P12
	A coordenação apóia, orienta, auxilia o professor. A administração também apóia e oferece segurança aos professores.	P7
	É bom ter o apoio da direção e principalmente da coordenação ao professor.	P3
	Há união dos professores com a coordenadora e equipe diretiva.	P4
	Há liberdade do trabalho do professor, autonomia para decisão.	P4
	Tenho apoio e orientação para corrigir o trabalho, e sugestões para trabalhar.	P4
	Tem apoio da coordenação no pedagógico e didático.	P5
	A gestão não nega o que o professor solicita, oferece os materiais e ideias.	P6
	Trabalho em parceria com a professora do mesmo ano de ciclo.	P8
	Tenho apoio da direção quanto à indisciplina.	P8
	A gestão ajuda no controle do comportamento dos alunos.	P10
	A gestão apóia os professores.	P10
	Há ajuda da coordenação que sugere material para trabalhar.	P10
	Qualidade da organização e da infra-estrutura.	Gosto do grupo de professores do ano que atuo.
Precisa manter o grupo de professores da escola.		P7
A organização da escola tem sincronia nas funções.		P4
Há apoio da direção na organização da escola.		P5
Há organização na escola: horários, estrutura material e física, disponibilidade de material [...]		P8
Há apoio para ajudar os alunos com bazar, tem união para ajudar o bairro.		P10
	Há organização da escola em termos de limpeza e secretaria, todas as sessões funcionam.	P11
	O ambiente da escola é calmo. Há disciplina na maneira de organizar e estruturar a escola [...] tudo corre bem.	P12
	Pode colocar cartaz na parede aqui na escola [...] há jogos disponíveis na sala de aula.	P10
	Existe disponibilidade de recursos didáticos.	P12
	Tem livros paradidáticos no Portal e jornais também.	P10
	A escola tem bom acervo, mas poderia ter mais.	P2

na escola -, especialmente quando essas se mostram verdadeiramente problemáticas e difíceis – induzindo a falsos dados.

<sup>102</sup> Nesse ponto vale destacar que o contexto de pesquisa-ação em que o projeto do grupo de pesquisa se inseria e no qual eu desenvolvia uma parte dele – um suporte – mostrou-se um complicador para se tratar das temáticas “relações na escola” e “pontos positivos e negativos da escola”. Os dados, em termos de relações, efetivamente se alocaram em dois tipos: os favoráveis a algumas ações da gestão/coordenação, relativas ao apoio, ora contrários ao modo como desempenham as funções que afetam as docentes.

Qualidade dos recursos. Materiais.	A escola tem material, tem quebra-cabeça, jogos [...] é bom ter opção para diversificar.	P3
	É ótima a infra-estrutura da escola.	P4
	Não tenho queixa da infra-estrutura da escola, sempre consegui materiais para trabalhar.	P5
	Tem muita coleção de livros na escola. A escola tem bastantes recursos, não só na sala de aula, mas fora também.	P6
	Não tenho queixas da infra-estrutura da escola.	P7
	É muito boa a infra-estrutura, tem muito material para trabalhar.	P8

**Quadro 15.** Qualidade dos recursos da escola. **Fonte:** Tema 3. Escola como local de trabalho. Categoria 1

A subcategoria “Qualidade dos recursos da escola”, condensa as opiniões que avaliam de forma positiva a escola, os recursos humanos e materiais e a organização. Dos apontamentos feitos na subcategoria “Qualidade dos recursos humanos” que aludem à satisfação nas relações profissionais, destacam: o apoio que consideram ter no grupo de professoras do mesmo ano de ciclo (P1, P8) e da troca/apoio com sugestões (P1) e materiais de ensino (P12), o apoio e orientação da coordenação, principalmente entre as professoras iniciantes (P2, P4, P10), e apoio e segurança da gestão (P7, P8, P10) com destaque à indisciplina dos alunos (P8, P10). A gestão ainda é referida na subcategoria “Organização da infra-estrutura”, na qual os iniciantes destacam a organização funcional (P4), horários e disponibilidade de materiais (P8) e disciplina (P12) na organização – também são as iniciantes que predominam os destaques na subcategoria “Qualidade dos recursos materiais”, na qual avaliam positivamente a existência e disponibilidade de recursos materiais na escola. Já os docentes há mais tempo na escola (P5, P11) limitam-se em destacar apenas que os serviços (limpeza/secretaria) funcionam, e que a escola tem opções para o professor trabalhar em termos de recursos (P3, P5, P6).

De um modo geral, as professoras afirmam estar satisfeitas com o ambiente relacional no que se refere às falas que expressaram em entrevista – contrariamente ao que se notava, por vezes de forma mais perceptível em algumas situações e ocasiões do que em outras. O quadro, a seguir, referente à avaliação do ambiente relacional pelas docentes do ciclo 1, aponta que as relações com a coordenação são mais próximas do que com a gestão escolar – até mesmo pela natureza da relação e pela localização física das salas em que essas atuam (a coordenação no piso superior e a direção no piso inferior).

As docentes caracterizam de modo positivo as relações entre as professoras, porém reforçam os laços de preferências entre professoras por ano de ciclo e também por tempo de experiência, os quais indicam que a formação de subgrupos na escola é uma prática efetiva

que ocorre em função de elementos de identificação com o outro, os quais os aproximam e os fortalecem.

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Características das relações com os professores.	A relação é muito boa/ excelente/ ótima.	P7; P4; P3; P5; P1; P8
	A relação é tranquila.	P2
	Há respeito na relação.	P4
	A gente se entende bem.	P7; P9; P12
	A gente se fala abertamente.	P7
	(...) a gente gosta do pessoal [dos professores do piso] de baixo.	P1
	Trocamos materiais.	P12
	A gente se protege, se auxilia, se ajuda.	P7
	Minha relação é melhor com as professoras mais antigas.	P1
	Bem, sempre tenho um trabalho parceiro com os professores do mesmo ano de ciclo (...).	P11
	Há professoras que estão aqui desde 2002 e que fizeram amizade que perdura até fora da escola, se ligam nas férias [...].	P3
	(...) os professores mais velhos na escola passam informações da clientela.	P4
	(...) com alguns professores até frequento a casa, saímos juntos [...].	P6
	Respeito a opinião deles, mas me seguro para não contrariá-los.	P10
	Tenho bom relacionamento pessoal e profissional.	P12
	Me dou bem [com os professores], sou autêntica, mas me dou bem.	P6
	Me relaciono muito bem com eles, brinco com todos os professores.	P5
	Exponho o que eu penso no grupo de professoras, falo o que penso, mas penso antes de falar [RS] sem ofender.	P2
	(...) não tenho problemas de relacionamento com ninguém (...).	P1;P2
Características das relações com a coordenação da escola	A relação é ótima/boa.	P1; P3; P4; P7; P8; P9; P10; P11; P12
	A relação é tranqüila.	P2; P1; P11
	Respeito a coordenadora. Tenho uma relação aberta, passo as dificuldades e problemas e tenho retorno. Ela me ouve (...) me ajuda quando tenho problema com a criança, busca material.	P4
	Tenho retorno das solicitações, me ajudou com materiais para trabalhar com a sala no início do ano.	P12
	Tudo que é solicitado ela me atende, dá muito sugestão, me orienta.	P11
	(...) o que preciso, a coordenadora me ajuda.	P6
	A coordenadora é muito profissional, o apoio ajuda também.	P3
	A coordenadora é excelente/ótima pessoa.	P5; P3
Características das relações	A relação é excelente.	P5
	Há um respeito à hierarquia, primeiro a coordenadora, depois a direção. Quando preciso ou tenho problemas ela retorna.	P4
	Não tenho nenhum problema com a direção.	P5; P3
	Tenho menos contacto com a direção, mas acho a relação muito boa.	P7

com a direção da escola	Tenho mais contacto com a vice-diretora que vem mais na minha sala por causa da indisciplina dos alunos.	P3
	Tudo o que eu preciso, peço para a vice-diretora, ela é dedicada e competente, se doa.	P6
	Tenho mais contacto com a vice e tudo que preciso resolvo com ela.	P10; P12
	É bom o relacionamento (...) tenho respaldo com os problemas de comportamento dos alunos.	P12
	Sempre que solicito algo sou atendida pela direção da escola.	P11
Características das relações com os pais dos alunos	A relação é tranqüila.	P1; P2; P11
	Tenho bom relacionamento com os pais.	P7; P8; P10; P12
	Tirando os pais que não vêm é uma relação de respeito	P4
	Os pais me respeitam (...), procuro conversar com os pais de maneira delicada, chamo a atenção aos poucos para não ter atrito. Uso cautela.	P2
	Sinto que os pais me respeitam e me sinto a vontade para falar com eles.	P7
	Conheço a mãe de todos os meus alunos, e elas ouvem bem a reclamação.	P6
	Não tenho problemas com os pais que eu conheço.	P5
	Nunca tive problemas na relação com os pais. Alguns pais me procuram por causa da tarefa (...) apenas um esse ano [...].	P9
	Não tive problemas esse ano.	P8
	Nunca tive problemas com exceção desse ano com a mãe do aluno E., mas não tive problemas com ela diretamente [...].	P1
	O contato é no portão da escola e em reuniões.	P7; P8
	Tenho pouco contacto com os pais [...].	P10
	(...) poucos pais não freqüentam as reuniões [de pais], são quatro (...) meu contato com eles é pelo caderno.	P4
Insatisfações relacionais na escola	Prefiro não comentar os aspectos negativos das relações.	P1
	As funções na escola não são claras para todos e há hierarquias enviesadas.	P10
	A gestão é autoritária inclusive para assuntos não escolares, pessoais.	P10
	Tem muito professor insatisfeito, por exemplo, com a atribuição de aula que precisa ser seguida [...]. A escola precisa de mais diálogo com o professor (...) os professores preferem dialogar com a vice diretora do que com a diretora, ela é muito autoritária!	P6
	O professor deveria ter formação no sentido de treinamento mesmo, saber as regras da escola, ter informação quanto a atuação, o que pode e o que não pode, quanto a organização e a cultura da escola. Não tenho apoio da coordenadora sobre o que fazer nem sugestão e acompanhamento. Precisa ter troca com outro profissional.	P10
	Há ausência de equipe interdisciplinar na rede e nas escolas, para <b>acompanhar</b> o trabalho do professor.	P6
	A coordenadora não é afetiva; é reservada, nem expressão ela solta. É mais de ouvir do que de falar (...).	P6

**Quadro 16.** Ambiente relacional na escola. **Fonte:** Tema 3. Escola como local de trabalho dos professores. Categoria 2.

Algumas professoras (P3, P6, P12) fazem referência a aspectos da vida pessoal e/ou ao fato de terem bom relacionamento pessoal com outras docentes, e reforçam o posicionamento quanto a relação ser positiva entre elas. Outras, no entanto, demonstram seletividade na escolha das relações (P1, P2), e ainda há docentes que tendem a assumir um posicionamento relacional aberto (P5) ou crítico (P10). Nesse perfil plural é que o trabalho coletivo ganha forma e se assume na realidade da escola. O convívio nos momentos de HTPC reforça a percepção das afinidades (identidades) entre elas, as quais apontam e constroem situações complexas de bem e mal estar, acolhida e partilha *versus* isolamento. O caso das P1 e P2, P1 e P9, P1 e P3, que ilustram esse contexto: P1 e P2 dividem a mesma sala, trabalham em períodos contrários e ocupam o mesmo espaço das doze horas às treze horas, na maioria das vezes. A P1 costuma ir à sala da P9, atuante também no período da manhã e a qual compartilha dilemas, atividades e momentos de lazer fora da escola. Por vezes, nota-se P9 na sala de P1 nos momentos de HTPC e aula. Identificam-se no estilo de ensino e dominam a maior parte do grupo de docentes, que as vêem como “mãos de ferro”, “ótimas professoras”, “rígidas”, “tem muita experiência para passar” (P7, P5, P6, P8). No entanto, P1 e P9 atuam em anos diferentes, respectivamente primeiro e terceiro do ciclo 1. Na arrumação da sala, a P2 se mostra mais ativa, cola cartazes e/ou outros materiais visuais na sala e modifica o ambiente, colocando livros à frente da lousa, jogos em mesas no fundo da sala ou nos agrupamentos de mesas – momentos em que a P1 se retira da sala. A P2, no entanto, revela que no primeiro semestre tal prática era feita no intervalo da aula, deixando as atividades lúdicas para o segundo momento da aula porque percebia incômodo da P1 quanto à mudança do espaço da sala. P3 também atuante no primeiro ano do ciclo 1 no mesmo período que a P2, com frequência dirigia-se até a sala de P2 para chamá-la ou para conversar sobre atividades de aula. Ambas são iniciantes e compartilham idéias, reflexões e atividades, elaboram materiais em casa e trazem à escola e apresentam entre si e para a coordenadora que costuma avaliar positivamente o esforço extra-escola, por vezes, solicitando a descrição da estratégia a ser empregada com o uso do material em sala de aula. A relação de proximidade e maior dependência das iniciantes com a coordenação provoca “entre-olhares” de umas e outras professoras, criando um clima de suspense quanto às suas opiniões.

Essa dependência maior de apoio, incentivo e escuta da coordenação com as professoras iniciantes aparecem nas falas de entrevista relativas à caracterização da relação. Tal é mais evidente para P3, P4, P6, P11, P12. Os destaques, no entanto, são sintéticos na maioria dos casos. No que se refere à relação com a gestão da escola, apenas as P6, P7, P10, P11 e P12 manifestaram-se afirmando que o contato é restrito (P7) junto a diretora e procuram



pela vice-diretora (P6, P10, P12) para resolver pendências. As professoras P1, P2, P8, P9 não responderam ou não quiseram manifestar suas opiniões.

No que tange as relações com os pais dos alunos, averigua-se o pouco conhecimento e contato (P7, P8, P10, P4) com as famílias desses e a preocupação em deixar claro que apesar do contato ser pontual (na entrada e na saída da escola ou reuniões), elas “nunca tiveram problemas” com eles (P1, P5, P8, P9) – mas há contradições em P1 e P8 em afirmar “com exceção desse ano” (P1) com a mãe do aluno E, e “...esse ano” (P8). O contato diminuto com as famílias, em certo ponto, justifica as discrepâncias entre as expectativas e os resultados alcançados nas tentativas de aproximação da escola com a comunidade<sup>103</sup>.

As posições, perceptivelmente, caminham na direção de transparecer neutralidade nas relações quando em situações de entrevista, frontais à percepção das interações na escola – o que delega fragilidades na coleta de dados dessa natureza por entrevista. Destaca-se assim, a técnica da observação participante, em que o pesquisador não apenas ouve/anota em entrevista, mas também observa, vive, sente, percebe, imerso que está no cotidiano e no convívio da escola. Especificamente, algumas professoras se mostravam, já a meio tempo do término das aulas, insatisfeitas nas relações com o grupo gestor da escola.

A subcategoria “Insatisfações relacionais na escola” concentram as opiniões de P1, P6, P10, relativas às insatisfações no ambiente relacional de trabalho na escola, ora apontando o perfil centralizador da gestão, ora a carência de “troca” e apoio de profissionais que permitam aproximação de suas demandas – as quais não conferem a gestão e a coordenação, e para as quais, sutilmente vê-se indicar modalidades de formação diferenciadas em função dos tempos profissionais, especialmente em momentos de transição, crise e inovação.

Alguns relatos, entretanto, coletados a propósito das relações na escola, acentuam que o quadro de insatisfação instalado no decorrer dos encaminhamentos e situações na escola – situações geradoras de necessidades – nas quais, a hierarquia de poder se coloca como o principal elemento de descontentamento e de isolamentos ou de formação de subgrupos.

---

<sup>103</sup> A exemplo do referido desencontro vale a pena citar o caso da promoção de um evento, na sua segunda versão/ano, realizado pela escola com o objetivo de aproximar-se da comunidade local, por um lado divulgando o trabalho que a escola realiza com os alunos, o qual se supõe ser desconhecido pelos pais, e por outro lado, valorizar a participação das famílias na escola e das famílias com seus filhos na escola. Para tanto, na segunda noite do evento foi apresentado uma sessão de cinema aos pais a partir da versão em francês com legenda em português, do filme “Etre les murs des école” (Entre os muros da escola), no qual os pais deveriam compreender que o trabalho da escola tem sucesso a partir da valorização pelos pais, do trabalho da escola. Nos primeiros vinte minutos, o pavimento de convivência da escola estava completamente vazio e o público aguardava no pátio o momento de ver os filhos apresentarem a dança...

“É um desgosto não poder falar o que se pensa, não poder ser você mesma. Meu jeito é assim. Não me sinto bem em um ambiente em que as coisas estão mal postas. Sabe serviço mal feito? Não convidamos ninguém da gestão porque os limites estão postos – por elas mesmas. Mas agora, a gente colocou de forma declarada”. (P6)

“O amigo secreto foi só entre professoras porque quisemos um momento para ficar mais soltas entre nós, entende? Nada contra ninguém, a gente preferiu assim”. (P7)

“Acho que as coisas aqui na escola precisam ser revistas. Eu penso assim. E acho que essa atitude nossa deixou isso claro. Nós somos pessoas e temos direitos, isso não dá para esquecer ou fingir que eles não existem” (P5)

“Nem sei de nada, me convidaram, eu participo. Não organizei nada”. (P2)

Caderno de Campo – 23 de dezembro 2009. Dados coletados antes do almoço de confraternização na escola, ocasião em que as docentes do ciclo 1 e as atuantes no primeiro ano do ciclo 2 realizaram um Amigo Secreto na sala de aula da P9.

As falas das professoras apontam para um contexto de tensão relacional que, inevitavelmente, como insatisfações, reforçam sentimentos e sofrimentos, já que os conflitos associados com a dinâmica do contexto na escola e por vezes com a vida pessoal, aumentam a probabilidade de implicação sobre o rendimento do trabalho e sobre a qualidade da atenção na execução das atividades.

A problemática, instaurada em termos relacionais no contexto escolar em análise, infere, inevitavelmente, um problema de gestão de conflitos – visão contrária a percepção dos conflitos como sendo problemas de ordem pessoal, ou, no âmbito da análise de necessidades, como necessidades particulares (D’HAINAULT, 1979, *apud* RODRIGUES e ESTEVES, 1993). Trata-se de um cenário que expõe uma forma de ocupação simbólica do contexto, um modo de ser, estar e fazer-se presente apesar das opiniões contrárias de outros. Tal gestão refere-se, porém, não apenas a gestão institucional formalizada e centralizada na diretora e/ou coordenadora, mas a capacidade individual e coletiva dos profissionais (também os professores) de “re-significar” as situações e os contextos a partir do diálogo e da reflexão sobre os problemas, da participação das partes que compõem o todo da escola. Subjaz a descentralização, a otimização das forças e vozes que ecoam e fortalecem a constituição dos subgrupos, líderes ou não.

A posição hierárquica estratégica da gestão institucional da escola fortalece a posição em defesa de que ela se faz o principal meio para promover os passos iniciais de fortalecimento do grupo na instituição, o qual transcende a falsa idéia de acúmulo de anos de experiência como comprovação à fidelidade do grupo à instituição, bem como transcende

relativizações quanto pessoalidade, muito embora as identidades e as identificações impliquem diretamente no coletivo do grupo.

A fragilidade relacional, entretanto, comporta-se mutavelmente às intenções, expectativas e ações que, isoladas, buscam “desenvolver” ou formar pessoas meio ao ambiente real problemático e desmotivador – inversamente à lógica da formação continuada no contexto da escola, onde se prevê existir condições mínimas para proceder aos objetivos e as expectativas, tendo em vista que esses requerem envolvimento, dedicação, participação ativa, compromisso com a causa e com os objetivos, parceria, cooperação... Enfim, um olhar ao professor como pessoa-profissional, ou seja, com vontades, desejos e sonhos, e com obrigações, mediadas por direitos instituídos, histórias, formação, personalidade, identidade, que nem sempre são coesas. Tal realidade desafia em potencial os processos de formação institucional no que tange a atenção dada aos profissionais que fazem a escola, o currículo e a educação escolar.

Vale ainda dizer que, como um fenômeno negligenciado e escondido nas cortinas do trabalho dos profissionais, pouco se percebe a respeito da influência e da formação experiencial que as relações profissionais ocupam, e de forma indesejada de permanência põe em risco a integridade primeiramente parcelar do desempenho, mas com probabilidades de afetar setores distintos das atividades que se ocupam as docentes.

As relações profissionais ocupam lugar de destaque no seio das necessidades de formação continuada, também porque, como já posto por Dubar (2003), a formação, no local de trabalho, põe em evidência as identidades na vivência do trabalho, do sentido que ele assume para cada sujeito, e de como cada profissional concebe a vida profissional, seu desempenho, na sua trajetória de vida e formação. Isso, em condições desfavoráveis de “descobertas” de si e de outros no trabalho que coloca as individualidades e o trabalho coletivo em prioridade secundária, desconstrói possibilidades de re-significação, e, portanto, fortalece as práticas individuais e as identidades construídas *a priori* – com perdas significativas ao desenvolvimento profissional.

#### **4.3.3 Avaliação do desempenho profissional: das necessidades conscientes à revelação versus sublimação de necessidades formativas**

A percepção de necessidades pelas professoras nos destaques das dificuldades e falhas que reconhecem de si e do contexto da escola e da sala de aula, ilustram a representação do

**real** vivido pelas docentes, ou de suas necessidades tal qual as entendem, sentem e percebem no cotidiano do trabalho. Em contraposição a tais percepções, e situando a distância entre **real** e **ideal**, a auto-avaliação de desempenho solicitada em entrevista, vem apontar que a reflexão, como válvula que impulsiona a tomada de consciência sobre o estado real das necessidades, responde diretamente às necessidades de formação das professoras.

Sob mecanismos de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1992a,b), ou de tomada de consciência (PERRENOUD, 2001) sobre seus fazeres e saberes, as docentes destacam o papel central e estratégico que processos de formação continuada assumem como condição de melhoria da atuação pedagógica e do desenvolvimento profissional. O quadro que se segue aponta quatro tendências (subcategorias) avaliativas que caracterizam a atuação das professoras, as quais não são auto-excludentes: a tendência de avaliar-se positivamente, negativamente ou colocar-se como em desenvolvimento profissional, ou ainda delegam incursões da vida pessoal no desempenho profissional.

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Auto-avaliação positiva.	Me considero uma boa professora. Faço o que eu posso, me empenho para fazer o melhor.	P3
	Não vou dizer que sou nota dez, mas estou no oito (...) mas os objetivos traçados no Plano de Ensino foram alcançados.	P2
	Me considero ótima professora, me dedico no trabalho na sala e no grupo, me interesso, me envolvo..	P5
	Posso considerar que sou a mesma professora para todos os alunos. Não vou dizer que sou excelente [...]. Sou uma boa professora eu diria.	P1
	Faço o máximo que posso e faço bem, minhas classes são boas e até os professores elogiam.	P9
Auto-avaliação negativa.	Fiz um “bom” trabalho, mas gostaria que tivesse sido “ótimo”	P7
	(...) acho que nunca a gente está perfeita. No ano passado acho que eu estava melhor. Preciso melhorar a pesquisa na internet [...] mas eu não gosto de ficar em frente ao computador! Detesto!	P12
	Acho que deveria ter feito mais e de maneira diferente. Me dedico ao máximo, mas acho que tenho que aprender muito. Consigo ensinar e transmitir os conteúdos, mas (...).	P10
	Não me considero boa professora. Avalio-me como tendo feito um bom trabalho, mas sinto que poderia ter feito melhor.	P4
	Me vejo como uma batalhadora, mas com o trabalho inacabado, quando eu vinha dar aula eu me dedicava, dava tudo de mim.	P11
Auto-avaliação orientada para o desejo de melhoria.	Preciso inovar o conteúdo.	P6
	Preciso de estudo para melhorar.	P4
	Preciso ter mais disponibilidade para pesquisar.	P6, P7, P12
	Preciso estudar mais, melhorar, me atualizar mais [...]. Sou uma professora razoável. A cada ano vou me aperfeiçoar mais com a experiência.	P8

	(...) posso melhorar com formação e experiência prática. Preciso de tempo e <i>feeling</i> com a experiência.	P10
	Considero que estou em crescimento (...) tenho três anos de experiência, estou tendo mais segurança com o tempo de aprendizado, com trocas, com o caminho [...] fica mais fácil.	P12
	Tenho muito que aprender, estou iniciando agora.	P2
	Preciso fazer cursos e obter mais informações.	P1
	Preciso de formação continuada.	P5; P10
	Preciso me atualizar com as propostas diferenciadas.	P11
Auto-avaliação na perspectiva relativa a vida pessoal das professoras	Esse ano não foi dos melhores para mim. O ano foi muito atribulado. Eu poderia ter dado mais de mim mas eu me separei (...) passei por problemas com a área afetiva e financeira (...) faltei muito porque minha bebê nasceu, [...] ela tem a saúde frágil, não tive quem cuidasse dela para mim. Tenho que estar bem comigo mesma. Tudo melhora quando as coisas vão bem [...].	P6
	Esse ano eu sofri muito com problemas pessoais (...) faltei mais (...) era meu interior que estava mal. Eu tenho que aprender que a vida continua apesar dos problemas. Eu quero estar bem.	P12

**Quadro 17.** Auto-avaliação do desempenho docente. **Fonte:** Tema 2. Desempenho profissional dos professores. Categoria 3.

A primeira subcategoria, “Auto-avaliação positiva” concentra as opiniões que destacam o empenho no trabalho (P3, P5, P9), alcance de objetivos de ensino (P2) e uma posição de neutralidade no ensino com os alunos (P1). Com exceção da P2 que é iniciante e que reconhece que está em desenvolvimento, nota-se uma tendência em avaliar-se positivamente entre as professoras com mais tempo de experiência profissional.

A subcategoria “Auto-avaliação negativa” engloba as opiniões de professoras que estão insatisfeitas com o próprio desempenho, considerando o próprio trabalho como algo “inacabado” (P11), que deveriam ter feito mais (P4) ou melhor (P7) e de forma diferente (P10), ou ainda que percebem baixa de rendimento (P12) com relação a outras experiências. Dos destaques realizados nota-se que P11 anuncia grau de desmotivação elevado com o próprio trabalho, já as demais se colocam na perspectiva de quem precisa de formação/estudo/pesquisa para melhorar (P4, P7, P10, P12) ou de tempo de experiência (P10) para aprender o que considera falho.

A subcategoria “Auto-avaliação orientada para o desejo de melhoria” concentra as opiniões que consideram a experiência profissional, o reconhecimento de necessidades relativas ao estudo, a inovação e/ou a pesquisa, as quais são favorecedoras de processos de crescimento profissional; indicam maleabilidade e disposição para dedicar-se em estratégias que ajudem a promoção do avanço ou ainda que acreditam estar sob elas. São opiniões que por vezes estão acopladas a um ponto de vista mais negativo (P4, P7, P10, P12) do próprio

trabalho, porém com perspectivas positivas reconhecidas como válidas para melhorar. O suposto descompasso entre o reconhecimento de “falhas” e o que se considera ideal constitui a situação de impulso à consciência de necessidades de melhoria e/ou aperfeiçoamento, estudo, formação e aprendizagem pela atuação na prática.

As indicações profissionais revelam que a confrontação realizada aponta para uma visão em que se sobressai a aprendizagem individual, seja nas requisições de tempo de aprendizagem da docência, seja pelas indicações de necessidades de empreender mais esforços de formação, estudo e/ou pesquisa ou de inovação da prática. Tais apontamentos comparados às reclamações relacionais apontam que há uma tendência de fortalecimento dos subgrupos como estratégias de apoio à aprendizagem da/na prática e de proteção coletiva que impede avaliações que degridem a imagem e os saberes dos professores. O grupo “se protege” em defesa das “tentativas” de esforço e empenho perceptíveis em momentos coletivos para com o ensino – mas a sala de aula continua sendo o local onde prevalecem as reais possibilidades efetivadas no desempenho, que por sua vez não é compartilhada.

As revelações de necessidades de formativas a partir da avaliação de desempenho têm a sala de aula como lugar privilegiado de partida das percepções, a qual é subentendida nas respostas emitidas. A distância, entre o que é e o que deveria ser, entretanto, oferece margem a interligações com a formação do professor, na medida em que ela não possibilita responder a todas as demandas que a prática revela.

Destoa desse grupo de respostas, as opiniões de P6 e P12 que apontam fatores de ordem pessoal como justificativa ao relativo desempenho nas atividades laborais – P6 aponta a necessidade de escolha entre cuidar da filha que tem alguns meses de vida e ir trabalhar, e P12 revela estar passando por problemas que a afetam psicologicamente, favorecendo menor dedicação às suas atividades, bem como desânimo para executá-las, apesar de reconhecer a necessidade de superá-las. Problemas, dessa ordem, apontados a propósito do desempenho profissional, no entanto, revelam importância e significado para a formação de professores, que ultrapassam uma interpretação que dirige tais registros ao campo pessoal.

Trata-se de perceber a dupla via entre pessoa e profissional (SOUSA, 2000) que implica reconhecer que a situação de bem-estar, seja ela no âmbito da vida pessoal ou profissional, tem implicado sempre alguma (des)motivação para o sujeito que tende a desprender esforços para superar tal condição, em grande parte dada pelo contexto. Disso pode-se deduzir que problemas de ordem pessoal que colocam em cheque o estado de ‘felicidade’ (ou o bem-estar psicológico), reduzem o desempenho na medida em que os investimentos motivacionais de melhoria são dirigidos a outros setores, e portanto, estão

impedidos de serem passíveis de resolução/conscientização fácil e plena dos problemas – e no caso dessa pesquisa, os problemas mostram-se perceptíveis aos próprios sujeitos que os reconhecem e os aludem no contexto profissional, pontuando em outros momentos o planejamento das aulas como o lugar precário de fazer-se profissionalmente.

Se, se considerar que o desempenho profissional está, de algum modo, atrelado à vida pessoal, à satisfação de setores da vida pessoal, ampliam-se, como reconhece Sousa (2000), e junto dela, os desafios de formar professores, já que tal formação estaria em um campo de disputa com as satisfações de primeira ordem da vida do sujeito, de acordo com as variações de prioridade que o mesmo estipula entre a vida pessoal e profissional<sup>104</sup>, e nesse caso, reconhecem-se as limitações das ações formativas atreladas à capacidade de re-significação e de motivação para proceder a mudanças nem sempre desejáveis ou prioritárias aos sujeitos-docentes.

Não obstante, os apontamentos do desempenho relativos à vida pessoal, à consciência, à reflexão sobrepõem-se, inclusive como condição para entender as necessidades formativas a partir das necessidades humanas tal como posta por Maslow (1979), já que tal estado reafirma-se como requisito essencial para distanciar-se de falsas necessidades – entendidas como mecanismo de defesa.

Quando solicitadas a apontarem condições que favorecem a melhoria do desempenho, as docentes, na sua maioria, apontam para fatores externos relacionados à estrutura e à organização institucional, da escola ou sistema, os quais não possuem poder de influência – tensionando a perspectiva de desenvolvimento, anteriormente colocada e na qual apontava para necessidade de empenho pessoal para melhorar-se enquanto profissional.

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Perspectiva relativa ao âmbito pedagógico.	A escola teria que ser mais leve e mais interessante, precisa de reforma e planejamento de conteúdos mais pertinentes.	P11
	Desejo melhorar a cada ano meu desempenho.	P12
	A condição para que eu possa melhorar o meu desempenho é ter mais o tempo de experiência profissional.	P7; P10
Perspectiva relativa à	Preciso ter mais recursos e materiais porque a escola não tem e as crianças não trazem. Fica difícil trabalhar assim.	P3

<sup>104</sup> Sousa (2000) tem como aporte teórico as teorias psicológicas da Gestalt que se firma na concepção integrada do comportamento, cognição, ação, personalidade, motivação, contexto social do sujeito/situação. A pessoa como uma totalidade está passível de influências do meio porque tem relação com outras totalidades; a interação entre a pessoa e esses elementos e tal totalidade com outros é que desenharia um quadro social de atitudes e motivações subjetivas. Daí decorre a imbricação das relações e a problemática ligada à ela, as quais possuem implicação interativa com o projeto e o processo formativo do sujeito/pessoa, no qual a profissão faz parte.

estrutura institucional da escola.	Para melhorar meu desempenho depende da estrutura: a organização do calendário letivo e horário das aulas. As salas de aula precisam ser melhor divididas e organizadas.	P2
Perspectiva relativa à estrutura do sistema educativo.	Precisa diminuir a carga horária do professor.	P3;P7
	Precisa aumentar o salário do professor.	P10; P7; P3; P5; P10; P4
	Precisa diminuir a burocracia, a papelada do professor.	P12; P6
	Precisa ter valorização do trabalho do professor.	P3
	Tinha que voltar os passeios, eles enriquecem o conteúdo a ser ensinado.	P5
	Precisa retirar as cobranças excessivas que surgem do nada, sem respaldo para o professor [...].	P1

**Quadro 18.** Perspectivas de melhoria do desempenho profissional docente. **Fonte:** Tema 2. Desempenho profissional dos professores. Categoria 4.

As incidências na subcategoria “Perspectiva relativa à estrutura do sistema educativo” aponta o descontentamento das docentes com a valorização profissional da carreira, sendo o salário o centro do descontentamento. Nessa ordem, também há apontamentos referentes à regulação do sistema tanto no que se refere à prestação de contas e às exigências (P1, P12, P6) que são avaliadas de forma pejorativa, quanto à diminuição dos recursos (P5) e consequentemente, da perda de algumas melhorias e conquistas para o ensino.

Na “perspectiva relativa ao âmbito pedagógico” tem destaque a opinião de P11, na demonstração do descontentamento com os conteúdos que ensina – indicando suposta percepção de desencontro entre eles e a clientela escolar, ou ainda, o próprio desajuste em termos de bagagem formativa na área dos conteúdos escolares. De todo modo, a avaliação de desempenho feita por essa docente reafirma o seu descontentamento com a escola, com a forma como está organizado o currículo no qual atua com pouca autonomia. Apesar do desejo de permanência na educação e na formação de professores – citado nas motivações profissionais, a P11 apresenta desajuste entre “ser” e “estar” professora, desajuste esse que faz autoavaliar-se negativamente: “esforço...dou tudo de mim...”. A idéia subjacente de não conseguir alcançar os fins pode estar relacionado a duas variáveis implicadas: formação precária (não realiza cursos de formação continuada voltados à atualização; formou-se há aproximadamente quinze anos em instituição privada e atua há sete anos na docência) e idade avançada, desproporcional ao período de sua experiência profissional. Tais fatores agregados corroboram ao mal estar, ao sentimento de incompletude e de “trabalho inacabado”; as forças e as energias maturacionais caminham para uma baixa enquanto as aspirações profissionais estão no sentido inverso de amadurecimento e estabilidade. Esse descompasso somado às



carências formativas justifica a avaliação negativa, mas não localizam o nível de consciência sobre suas reais e verdadeiras demandas de formação.

A partir das atividades de desempenho, pode-se visualizar, portanto, necessidades formativas voltadas à formação inicial (cuja falha provoca prejuízo) e à perspectiva para formações futuras relacionadas diretamente à formação continuada e aos processos de desenvolvimento profissional, porém sob focos distintos: presença *versus* ausência de desejo e motivação para tal, o qual opera incisivamente sobre os resultados alcançados ou a buscar. Supõe-se que as docentes sejam capazes de reconhecer por auto-avaliação reflexiva sobre suas práticas, suas demandas, dificuldades, limitações, e que estas estejam presentes nos anseios de melhoria e busca por desenvolvimento profissional. Estariam as professoras dispostas a mudar? Apontariam suas reais necessidades? Buscam atender suas demandas? Como?

Na tentativa de elucidar as nuances que respondem, em grande parte, as validações e fracassos das formações nas suas diversas formas de desenvolvimento, e da busca e interesse das docentes por formações, apresento a seguir os quadros de formação que realizaram no âmbito da formação continuada, os quais é suposto que tenham contribuído com o exercício da prática, tanto pelo movimento de busca, aceite e procura das professoras, como pelos próprios anseios que as formações têm de agregar valor de melhoria à prática profissional. Busquei perceber as distinções e semelhanças entre as falas relativas ao desempenho para os casos de P1 e P2 – e os destaques significativos das experiências formativas já realizadas dados pelas docentes.

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Articulação entre teoria e prática.	No curso foi articulado o aprendizado teórico e prático, ele atrelava teoria e prática.	P4
Troca de experiências.	O curso discutiu os problemas vivenciados.	P4
	O curso apresentou experiências de professoras.	P3
Segurança quanto as suas práticas anteriores.	O que os cursos ofereceram já estava incorporado em minha prática, eu já fazia.	P5
	O curso me deu base para me certificar que o trabalho que eu faço está no caminho certo.	P1
Melhoria da relação pedagógica.	O curso de Libras colaborou porque eu tinha um aluno surdo na sala e não sabia o que fazer com ele. Apesar de não conseguir alfabetizá-lo, eu pelo menos, me comunicava com ele.	P8
	O curso apontou a importância da afetividade na relação professor-aluno, mostrou que a afetividade do professor aproxima a criança para aprender.	P2
	O curso abordou brincadeiras com as crianças pequenas, mas dá para adaptar para a primeira série.	P2

Aumento de conhecimentos.	Fiz o curso no início da carreira, focou os métodos de ensino, foi muito bom.	P3
	O curso sugeriu livros para leitura e discussão dirigida nos grupos.	P12
	O curso ampliou meu conhecimento, tratou de temas diversos da literatura infantil.	P4
	O curso focou a Terra (?) em que vivemos trabalhando conteúdos de Matemática e Ciências juntos	P8
	O curso enfocou a linguagem e a alfabetização.	P12
	Particpei inclusive de um congresso que apresentei trabalho com a necessidade de ultrapassar o “porque sim” das crianças.	P4
	O curso foi bom porque eu não sabia trabalhar com tabuada, sólido geométrico e processo de realização das contas, das operações matemáticas [...].	P10
Novas formas práticas para trabalhar.	(...) a gente tinha que aplicar e devolver os resultados, em geral, positivos para os formadores.	P4
	O curso mostrou como ensinar a Ciências voltadas para a prática, ofereceu sugestões de atividades experimentais.	P2
	Em Ciências, propôs desenvolver experiências com as crianças; foi bem prático, abordou questões da prática, não ficou só no teórico.	P1
	O curso colaborou para minha prática de alfabetização.	P8
	Em um curso montamos um avental de Histórias.	P1
	Fiz um curso que proporcionou a confecção de fantoches usando jornal.	P2
	O curso focou o uso de oficinas, jogos e materiais para contar e ilustrar histórias; a gente confeccionou materiais para contar histórias: avental e jogos (como o Soletrando) (...).	P4
	O curso apontou diferentes formas de trabalhar com contos, fábulas, músicas e projetos em sala de aula.	P7
	O curso ensinou forma geométrica usando embalagem, demonstrando a terceira dimensão com maquete e não apenas no plano da lousa (...) o curso ajudou a criar estratégias para trabalhar interdisciplinariedade com o livro paradidático (...) em um tempo menor, como em uma aula, foi legal porque antes só sabia trabalhar interdisciplinariedade por projetos longos; o curso mudou a didática de conteúdos de Matemática para facilitar a aprendizagem do aluno.	P10
	O curso ajudou com sugestões e estratégias didáticas para as aulas como uso de jogos.	P12
	A partir do curso realizei um ano de trabalho como professora.	P8
	O curso focou a formação de seis anos no ensino fundamental (...) mostrou formas de trabalhar com textos.	P5
	Em outro curso, usou dois jogos de seqüência numérica em espaço livre e ensinou a armar a conta na vertical.	P3
	O curso proporcionou levar a turma para contar histórias no SESC; o enfoque foi trabalhar com a história em quadrinhos, poesia e representação teatral.	P2
	O curso trabalhou com contos, histórias, bilhetes, portadores textuais e a importância da leitura, ofereceu sugestões para contar histórias, alfabetizar.	P1
Particpei do Grupo de Estudos de Filosofia para crianças, ele me deu amparo para trabalhar com as crianças.	P4	

**Quadro 19.** Avaliação da formação continuada docente anteriormente recebida. **Fonte:** Tema 4. Formação Continuada dos Professores. Categoria 1.

Dos destaques realizados sobre cursos de formação anteriormente realizados, as docentes destacam as “novas formas práticas para trabalhar” especialmente voltadas a elaboração de materiais e metodologias de ensino e aplicação ou amparo que estes ofereceram para a atuação em sala de aula<sup>105</sup>. As histórias marcantes na rotina de P2 se revelam ligadas à contribuição do curso e o enfoque para a escrita; P1 também se aponta como *locus* de interesse da mesma, reforçado na atuação prática. As dificuldades de P10 no âmbito do ensino de Matemática reaparecem, confirmando seu interesse e motivação em suprir falhas de formação anterior por meio de formação continuada. Outra categoria destacada pelo prisma (prisma em definição de dicionário significa: Ponto de vista ilusório. Foi isso que você quis dizer?) da prática foi a “troca de experiências” por professoras iniciantes (P4) e sem formação específica (P3) – para as quais os métodos e as metodologias de ensino de Matemática foram fundamentais.

Nota-se com maior ênfase em termos de contribuição significativa à formação das docentes iniciantes (P2, P4, P8, P10, P12) e à professora que não possui formação específica na área (P3), as metodologias dinâmicas, bem como as referências relativas ao “aumento de conhecimentos”. Isso porque supostamente avaliam a formação inicial como precária ou insuficiente para dar suporte à prática profissional. As respostas indicam que no âmbito da estrutura do sistema municipal há suporte de formação prática que favorece a iniciação à docência – ainda que ele seja tímido pelas limitações estratégicas se darem fora da escola. As respostas indicam que o enfoque dos cursos oferecidos privilegia os conteúdos duros do ensino, recorrentes nas reformas e nos investimentos na área: alfabetização, matemática e leitura – confirmando pesquisas anteriores (GALINDO, 2007).

As professoras com mais tempo na carreira (P1 e P5) apontam a segurança para a continuidade da prática pedagógica como elemento de destaque oferecido pela participação em cursos de formação anteriores, dado que reforça minha defesa quanto à necessidade de haver formações dirigidas às fases da docência já que as docentes, de alguma forma, aludem a tal demanda.

A categoria “melhoria da prática” citada por P2 e P8 interligam dificuldades e estilo das docentes, seja pelo desafio pedagógico trazido pela inclusão (P8), seja pela afetividade desejável ao professor (P2). Em ambas, nas respostas está embutido o desejo de melhorar a comunicação com os alunos, na proximidade de compreensão e de acolhimento, muito

---

<sup>105</sup> Vide apêndice C para saber os cursos de formação continuada que realizaram, os quais foram destacados por trazerem alguma contribuição à prática em sala de aula.

embora a busca pelas docentes tenham motivos, impulsos e desejos distintos, notáveis pelos temas e cursos de formação diferentes (P2 afetividade, P8 Libras – ver anexo C).

Todas as unidades de registros referem-se à modalidade “curso” (com exceção da P4 que destaca participação em grupo de estudos de Filosofia) com proposta de criação de material de apoio ao professor. P9 e P11 não especificaram contribuições de ações formativas realizadas (apesar de terem citado curso(s) – vide anexo C). P6 atuou como formadora e os destaques realizados foram no sentido da aprendizagem de conteúdos pelo estudo individual e coletivo no grupo de formadoras “porque tinha que dominar o assunto para passar para as professoras” (P6 – Caderno de Campo, anotações sobre o processo de entrevista, Síntese, 2009).

De um modo geral, vê-se a tendência das professoras iniciantes valorizarem as ações de formação continuada e das professoras com mais tempo na carreira apresentarem certo “descrédito” para com estas, já que uma vez que os saberes adquiridos são incorporados nas ações, elas deixam de relacionarem-se diretamente com a formação e passam a ser parte integrante da prática – razão e produto da busca por saberes que confirmam as atuações. No entanto, o que parece peculiar entre professoras iniciantes e experientes, considerando a constituição da rotina (TARDIF e LESSARD, 2007) é o fato de que, enquanto para as iniciantes a aquisição de novos conhecimentos, complementação e trocas, que têm sentido de aplicação direta e testagem (HUBERMAN, 2000) para validação na realidade, para as experientes o filtro da experiência (considerada a realidade atual) está posto *a priori* à seleção da validação e confirmação diferencial que implica diretamente sobre os níveis de participação e interesses no âmbito das estratégias e modalidades formativas.

#### **4.4 Necessidades formativas: significações e demandas pessoais e profissionais – do contraponto entre *needs* e *wants*, o desejo e o pêndulo da rotina.**

Há tempos vê-se que a formação continuada tem ocupado, paradoxalmente, a primazia das políticas públicas educacionais e inúmeros sinais de limitações que a fragilizam perante os sujeitos, ou seja, as docentes que buscam atingir. A paradoxal relação agrega distâncias não apenas em termos de oferta e procura, sujeitos e lugares formativos, mas concepções e crenças enraizadas acerca dos processos e validações formativas pelos atores envolvidos, bem como desejos políticos que assolam-se no desenvolvimento institucional e organizacional das formações, os quais camuflam necessidades à priorização de áreas de investimento, formatam

as participações e situações que afetam a aprendizagem à própria validade das ações contrastadas constantemente com o desejo/motivação para formar-se, e as obrigações ou indução para formatar-se à medida das expectativas do desempenho docente.

Em contraposição a essas práticas, preconiza-se que as formações se realizam a partir dos interesses dos professores, já que é suposto que esses conheçam mais do que qualquer outra instância as próprias necessidades profissionais (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006) e a partir da conscientização delas, expressem-nas, dando oportunidade (oportunizando – não existe.) às instituições formativas e aos formadores, elementos para efetivarem ajustes e proposições de projetos e programas capazes de contemplar tais anseios.

Mas como já discutido na seção 2, das práticas de levantamentos que se efetivam, a busca por expectativas com relação à formação futura é, em geral, inferida a partir das dificuldades que os docentes apontam (nos questionários previamente estipulados ou abertos – este último em menor uso) ou pelo elenco de áreas, temas, conteúdos ou propostas sobre determinadas demandas ligadas às reformas ou exigências normativas e modas pedagógicas, e com menor incidência, partem de levantamentos abertos para mapear intenções e desejos.

No seio da emblemática discussão acerca da validação de levantamentos realizados sem necessariamente possuir aplicação ou ligação com projetos de formação, reside a intencionalidade de permanência da análise de necessidades como apoio às ações de formação<sup>106</sup>. No entanto, ela tem se firmado também e de forma mais relevante como estratégia formativa (RODRIGUES, 2006) com potencial indireto de apoio à formação e à pesquisa educacional. Com a intenção de averiguar os desejos e as motivações que remetem à consciência das professoras entrevistadas relativas às suas necessidades formativas (não a possibilidades concretas ou "promessas" de formação futura – que induz respostas à possibilidade de oferta vinculada à institucionalização da coleta, no caso dirigida à universidade) tal qual as percebiam a partir de entrevista dirigida que expunha áreas de possíveis interesses, voltadas à formação profissional, cultural e pessoal das docentes – como tentativa de buscar elementos para se pensar a relação da motivação pessoal sobre o profissional e tentar perceber significações relacionadas e indutoras de necessidades.

O levantamento realizado apontou que, na área restrita ao ensino de conteúdos, as necessidades nem sempre se relacionam às dificuldades de desempenho citadas anteriormente - correspondência esperada a partir do princípio de coerência na emissão das respostas e também pela ligação conceitual diretamente implicada entre necessidade e dificuldades.

---

<sup>106</sup> Ideia essa presente desde sua proposição inicial na Educação por Barbier e Lesne (1986).

Subcategorias	Unidades de registro	U.C
Necessidades na área científica de ensino.	Agora no quarto bimestre a gente tem que trabalhar com o tema africanidades (...) mas é assim, vem do nada, apareceu de repente e tem que ser assim.	P1
	Eu gostaria de participar de um curso de História e Geografia que traga uma forma diferenciada de trabalhar, além da leitura e escrita, para se trabalhar por exemplo com jogos e outras formas.	P5
	Falta material e onde pesquisar sobre ensino de Matemática.	P8
	Gostaria de adquirir revistas, livros de história, poder me aperfeiçoar e conhecer mais.	P2
	Preciso pesquisar mais material, levantar mais textos e atividades.	P10
	Tenho dificuldade para encontrar alguns materiais que abordam temas específicos, como africanidades.	P8
	Tenho dificuldade com a falta de material para um determinado conteúdo, por exemplo africanidades peguei de outra professora; Matemática: peso, grandezas, medidas e divisão.	P11
	O professor precisa trabalhar os preconceitos de classes sociais e tabus, a religião, tipos e modelos de famílias, sexualidade [...], saber lidar com a experiência profissional, a questão de a escola ser laica [...] tem professor com imagem de santo na sala de aula.	P10
	Preciso saber mais sobre cultura indígena, a gente não sabe nada, sabe o comum, o básico [...] nada!	P7
	Preciso saber mais sobre alfabetização.	P1
	(...) acho a nova ortografia necessária para a formação.	P9
Necessidades de uma formação especializada.	Precisava fazer uma formação específica ne? Mas que horas? Como? Não dá!	P3
	Gostaria de fazer o curso de Psicologia, eu desisti depois que fiz o Magistério (...) mas tenho vontade de voltar.	P1
	Desejo cursar uma pós-graduação em Psicopedagogia.	P3, P11
	Quero voltar a participar do grupo de estudos de Filosofia para crianças.	P4
	Quero fazer o Mestrado para ampliar minha visão e discussão na área da Educação.	P4
	Gostaria de obter conhecimentos de Psicologia, como baixa estima.	P11
	Gostaria de ter conhecimentos de Psicologia, eu gosto de ler sobre.	P12
	Gostaria de aprender sobre neurolinguística.	P11
	Desejo fazer uma pós-graduação.	P10
	Desejo fazer uma pós-graduação e retomar meus estudos.	P11
	Gostaria de aprender sobre educação musical, resgatar o teatro e trabalhar mesmo em sala de aula, é muito rico! Mas precisa de formação.	P11
	Quero aprender a tocar violão, é uma paixão, acho lindo e pode enriquecer as aulas também.	P6
	Acho que o professor precisa trabalhar a dicção.	P10
	Desejo falar melhor, me expressar melhor. Percebi essa falha quando cursava a Pedagogia e precisava apresentar os seminários, expor os trabalhos.	P2
(...) trabalhar a comunicação, precisa disso [...] e a leitura é muito importante para isso.	P12	

Necessidades formativas no âmbito da cultura geral	Precisa ter passeios e visitas a lugares culturais para valorizar o professor.	P3
	Preciso de diversão cultural, ir ao cinema, museus, teatros, espetáculos.	P5
	Gostaria de ter estudo da música com violão (...) Não frequento lugares que apresenta nada relacionado.	P11
	Gostaria de ter bolsa cultura (...) Minha origem familiar é pobre, com baixa escolaridade.	P2
Necessidades formativas implicadas no desenvolvimento profissional	Preciso aprender a lidar com a frustração para não atrapalhar no desempenho profissional. Saber lidar com a ansiedade, principalmente no início do ano letivo, por não saber se vou dar conta, como os alunos chegarão, se eles vão aprender...	P2
	Preciso saber lidar com a ansiedade.	P4
	O professor deveria ter apoio psicológico (...) alguém que pudesse ouvir o professor.	P2
	Precisa ter apoio psicológico ao professor e as famílias dos alunos.	P3
Necessidades como demandas implicadas na vida pessoal	Queria ter dinheiro para poder ir para a academia, a um <i>spa</i> .	P2
	Gosto de saber sobre assuntos de beleza: unhas, cabelo, aparência. É muito importante para trabalhar (...) é bonito ter professor arrumado.	12
	Gosto de saber sobre culinária, sempre compro revistas relacionadas.	12
	Gostaria de fazer acupuntura e terapia holística, cursar e aprender para prestar serviço.	P1

**Quadro 20.** Expectativas e desejos em relação à formação continuada docente. **Fonte:** Tema 4. Formação Continuada dos Professores. Categoria 2.

As subcategorias alocadas no quadro acima aludem para a formação continuada no âmbito institucional que ela se oficializa hoje (LDB 9394/96 – BRASIL, 2006) como responsabilidade do poder público local e municipal, a Secretaria Municipal de Educação, quanto à atualização, aperfeiçoamento e aquisição de novos saberes e competências profissionais nas áreas do ensino em que atuam. Essas unidades de registro da subcategoria “necessidades na área científica”. As necessidades como desejos de realizarem uma “formação especializada” são mais representativas dos desejos para cursarem um curso de pós-graduação (todas as docentes que ainda não possuem - P3, P11, P10 e P4 (que ainda deseja voltar a participar do Grupo de Estudos de Filosofia para Crianças) e outras ainda apontam para outras formações profissionais (P1 e P5- curso de Graduação em Psicologia) desejadas *a priori* a escolha da docência. Dos conhecimentos destacados na subcategoria “formação especializada” destacam-se os de Psicologia (P1, P5, P11) e comunicação ou dicção (P2, P10, P12) – esses últimos entre as docentes iniciantes. Como inovação relacionada ao tempo de experiência profissional aparece o desejo de inserir a educação musical e o teatro como recursos para o ensino (P6). E reafirmando a consciência de necessidade formativa na área de especialidade do ensino (curso superior em Pedagogia) a fala de P3 aparece em estreito diálogo às suas dificuldades e buscas no âmbito da formação continuada – as quais não suprimiram suas demandas.

A subcategoria “necessidades quanto a cultura geral” são representativas na contextualização e abordagem sobre necessidades formativas, em especial no âmbito da formação continuada. Entendo que a expressão nesse domínio requer um nível mais elaborado de consciência reflexiva das docentes – a qual não necessariamente tende a estar relacionada com a aplicação desses conhecimentos em sala de aula – isso porque exige que a professora encontre e enfrente suas debilidades de formação, experiência e vivência biográfica, expressando elementos que considere ter valor de significado para iniciar um processo de (desejo de) “preenchimento” de lacunas na área cultural, ou seja, se supõe que essas docentes estejam abertas à busca por melhoria, estejam motivadas a formar-se nesse campo. As falas com foco aplicado à sala de aula podem ser entendidas como forma de “justificar” profissionalmente os desejos pessoais nesse domínio – já que, para além da prática de levantamento de necessidades formativas, é incomum entre as docentes, causa mais estranhamento o fato de dar voz às necessidades culturais vistas como circunscritas ao âmbito das necessidades pessoais – portanto algo que devem buscar como lazer, mas que de fato, não ocorre ou ocorre de forma esporádica.

As necessidades na ordem da formação cultural são difíceis de serem alocadas apenas em um âmbito de formação do sujeito – pessoal ou profissional – pois se configuram também como necessidades de bem estar, que dialogam com a vida profissional e pessoal. No entanto, as experiências culturais como lazer, restritas ao âmbito pessoal, por mais que se reconheça a sua importância para o bem estar pessoal e as implicações dessas experiências sobre as práticas profissionais (JOSSO, 2002), elas não têm o sentido objetivo de formação pedagógica, orientada para a aprendizagem profissional e de ensino. Considerando que o lazer das professoras entrevistadas é restrito em termos de acesso aos bens culturais (por motivos que variam desde serem as principais ou únicas mantenedoras da família e obrigações com dependentes) até a ausência de hábito e de vivências nesse âmbito, sobressalta a importância e a posição estratégica da formação cultural dos professores ser entendida como uma necessidade formativa.

Como já posto em outros estudos (UNESCO, 2004; GATTI, 2009; GATTI *et al*, 2010), os professores brasileiros possuem carências biográficas que trazem implicação sobre a formação. Essas carências, somadas à ausência de oportunidades formativas por parte do sistema, colaboram por um lado, por aumentarem o nível de insatisfações e frustrações docentes relativas à atuação, tendencialmente vista como incompleta, e à formação que dificilmente atende aos desejos transversais à vida pessoal e profissional. Por outro lado, elas diminuem o potencial humano no desempenho das atividades que realizam enquanto



profissionais, uma vez que o desenvolvimento encontra-se aquém dos anseios de inovação, conhecimento e formação.

Um exemplo curioso no âmbito das necessidades culturais pode ser visualizado no desejo de P2, quanto a citação da “bolsa cultura”, a qual pode ser entendida primeiramente como um elemento motivador de busca por conhecer e aperfeiçoar-se mediante as limitações que lhe são perceptíveis e conscientes, e também como um pedido de mudança de perspectiva de formação para além das modalidades de cursos – os quais, a mesma docente tem participações acumuladas desde o ingresso na Educação Infantil (vide anexo C).

Assumindo importância vital para o redimensionamento das ações, de tipos e estratégias de formação continuada para professores e como medida de valorização docente, o domínio da cultura geral, deveria ter lugar privilegiado de atenção nas instituições formadoras de docentes e futuros docentes, já que por ser transversal e dialógica à vida e à profissão, ela tem potencial para despertar talentos, competências e identidades que se revelam cada vez mais importantes para a função de educador/formador que o professor ocupa na escola.

Retomando os dados em análise, vale destacar que os anseios relativos à formação cultural, não deixam de representar o anúncio para a necessidade de uma nova fase da formação continuada, especialmente considerando os tempos de experiência profissional e as demandas de apoio dirigidas (subcategoria “Necessidades formativas implicadas no desenvolvimento profissional”), bem como de desafios para a pesquisa em análise de necessidades de formação<sup>107</sup>, que carece de aprofundamento de novos caminhos de análise.

Sobre as unidades de registro destacadas na subcategoria “necessidades na área científica de ensino” – eixo que centraliza as práticas de levantamentos de necessidades de formação –, percebe-se a influência do tempo escolar na emissão das respostas. São recorrentes requisições referentes à abordagem do currículo escolar no ensino em sala de aula no momento em que a coleta se realizou (P1, P8, P11 – para o tema Africanidades; P8 e P11 – na abordagem de Peso, Grandezas, Medidas e Divisão) – comparativamente aos anseios do Plano de Ensino –, bem como efeitos de moda ou reformas educacionais (P9 – reforma ortográfica; P1 – alfabetização junto aos alunos de cinco anos).

Em termos de conteúdos curriculares, as docentes destacam necessidades em áreas historicamente caóticas no ensino brasileiro, como o ensino da Matemática (P11, P8) e de

---

<sup>107</sup> Acredito ser virtuosa a exploração das necessidades nesse domínio sob o viés da influência de experiências culturais sobre a motivação e a indução de renovação identitária profissional no desenvolvimento profissional/pessoal, bem como no desenvolvimento da criatividade docente.

História e Geografia (P1, P5, P8, P11) – nesse último, tem especial destaque as requisições voltadas à abordagem de temas novos no currículo, como Africanidades e Cultura Indígena.

Nota-se ainda a presença de necessidades transversais à atuação pedagógica do professor, que transcendem ao ensino de conteúdos, mas com implicação direta na formação dos alunos, como expresso na denúncia e requisição de P10 sobre “preconceitos” com as classes sociais (supostamente dos alunos) e “tabus” relativos à prática religiosa e a vivência da sexualidade – os quais dirigem comportamentos e opiniões que, assim como os ensinamentos curriculares, também formam o aluno. A esse respeito vale dizer que a convivência com as professoras mostrou que é forte a influência e a presença da religião para a maioria delas, tanto nos adornos por elas utilizados quanto nos diálogos sobre práticas frequentes em instituições religiosas comentadas por elas, e os valores morais colocados em momentos de convívio na sala dos professores, mais visíveis em algumas (P4, P7, P8, P9, P12) do que em outras. Houve ainda ocasiões em que, no ensino – de Lendas Folclóricas, por exemplo –, a marca da religião esteve presente (P2), bem como em momentos de HTPC em que se abordou a temática da sexualidade como tema de formação indicado por elas como necessário para trabalhar “junto do aluno”, trazendo para algumas docentes (P1, P9, P8), constrangimentos quanto à participação ativa (fala, escrita, questionamento) nos encontros iniciais – reafirmando tal necessidade formativa como dificuldade de lidar com a temática na vida pessoal e profissional. Considerando a estreita linha divisória entre a ocupação dos temas transversais no currículo da escola e na vida pessoal, logo se nota os prejuízos que posicionamentos preconceituosos podem ter para a educação dos alunos. Não obstante, o caso do aluno “E”, que causou imenso desconforto entre as docentes na escola, tanto por razões relativas “aos modelos de família” atuais como dos “preconceitos e tabus” referidos por P10, envoltos à “sexualidade”, reafirmam demandas veladas para a abordagem desse tema na formação.

As ausências de “pedidos” e manifestações de desejos para formações futuras, aqui abordadas, trazem à tona o conteúdo velado das necessidades, os não dizeres dos não saberes e a ausência de motivação para formação. A expressão de inúmeras demandas como “dificuldades” de desempenho, “(des)motivações profissionais e as próprias rotinas de sala de aula e as relações profissionais, que ilustram e permitem inferências sobre necessidades formativas, confirmam a existência de necessidades nessa ordem. No entanto, nem todas as necessidades se apresentam de forma consciente ao professor, ou seja, nem todas são percebidas como necessidades de formação pelas docentes. Disso decorre caracterizar as necessidades expressas pelas docentes como necessidades formativas desejáveis, e as

necessidades não ditas ou veladas como necessidades inconscientes ou necessidades conscientes e indesejáveis – a partir do quadro de referência de Wilson e Easen (1995).

As “necessidades de demandas implicadas na vida pessoal”, por sua vez, voltam-se a desejos de docentes em melhorar a qualidade de vida pessoal – prazer quanto a culinária (P12), preocupações com a estética (P2, P12) e com a saúde psicológica (P1), reforçando as demandas humanas pelo bem estar –, com exceção da P12 que infere ao *status* docente, com preocupações relativas à aparência do professor, as respostas dialogam, em grande parte com os desejos de lazer precário entre elas.

Indagadas sobre as estratégias metodológicas de formação continuada, as docentes mostram abertura a novas possibilidades que tendem a ser cada vez mais incorporadas na vida profissional, formativa ou não, e na vida pessoal.

**Tabela 5.** Estratégias formativas apontadas pelas docentes como válidas a sua formação.

<b>Estratégias formativas</b>	<b>Professoras</b>	<b>Total</b>
Reunião na escola.	P2, P3, P4, P6, P8, P9, P12	8
Bate-papo na escola.	P4, P5, P8, P10	4
Conversa individual/ assessoramento em sala de aula.	P2, P4, P6, P7	4
Curso de formação.	P3, P4, P10, P11, P12	5
Grupo de estudos.	P3, P4, P8, P10, P11, P12	6
<i>E-mail</i> .	P2, P4, P7, P8, P10	6
<i>Chat/Fórum (online)</i> .	P4	1
Seminário.	P4, P10, P11	3
Troca de experiências com professores da escola.	P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12	9

**Fonte:** Dados da entrevista aplicada com as docentes. Vide apêndice C.

Os dados da tabela acima mostram que as práticas de formação na escola têm maior tendência de agregar adêbitos, muito embora não se tenha consenso no grupo de docentes entrevistadas quanto à escolha mais apropriada para si de uma ou mais modalidades, havendo apenas a percepção de preferência pela maioria quanto à realização de reuniões e trocas de experiências na escola, modalidades mais incidentes entre as docentes. Mas vale dizer que de todas as professoras participantes da pesquisa, apenas a P1 não se mostrou favorável a nenhuma opção formativa; as demais docentes escolheram entre reunião e troca de experiência ou ambas.

As modalidades à distância tiveram poucos adéritos. Apenas 50% das docentes escolheram o *e-mail* e uma docente iniciante (P4) escolheu formas interativas *online* – o que oferece elementos de suposição quanto ao uso limitado do recurso (internet) e de desconhecimento das estratégias ou espaços (fórum/*chat*), os quais podem estar relacionados ao fator tempo na carreira (com exceção de P12 que passa por problemas pessoais, todas as demais optaram pelo *e-mail*). Das professoras que estão na profissão há mais tempo (dezesseis anos na educação e sete (P5) e dezesseis (P7) anos na docência), optaram pelo *e-mail* como opção formativa para buscar por respostas que satisfaçam suas intenções de inovação, em que a parceria se destaca (P5 – também escolheu trocas de experiências e reuniões na escola) ou de suprimento de carências até então não conquistadas (P7 – também escolheu assessoramento em sala de aula).

A maioria das docentes iniciantes optaram pelas modalidades “Curso de formação” e “Grupo de Estudos”, os quais têm em comum o direcionamento por alguém supostamente especialista no assunto em questão, e nos quais, na grande maioria das vezes, atuam como executores das propostas. Essas modalidades ainda aparecem como opções escolhidas pela P3 – docente que não tem formação na área – que busca suprir carências de formação por meios próximos às formações adquiridas anteriormente.

Comparativamente as observações em sala de aula (de P1 e P2) e também de outras observações pontuais em HTPC e em outras salas de aula<sup>108</sup>, percebe-se que o acompanhamento e o assessoramento em sala de aula – que para além de uma estratégia formativa constitui um indicador de necessidade – mostravam-se demanda de professoras iniciantes e em situações de desenvolvimento de atividades em grupo, especialmente quanto ao uso de materiais diversos em sala de aula, ou ainda em situações de iniciação de conteúdo novo pouco conhecido ou não-preferido pelas docentes<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> Refiro-me ao registro de materiais realizados nas salas de aula de P3 e P4, P8, P10 e P12, em que se pretendeu coletar dados referentes aos materiais disponíveis em sala de aula e, por vezes, a percepção quanto a participação e o envolvimento dos alunos em sala de aula.

<sup>109</sup> Nas referidas situações as professoras chegaram a pedir ajuda e sugestão para explicar assuntos abordados (P4 – sobre “Animais vivos e não vivos” em Ciências; P2 – sobre separação de sílabas em atividades escritas no ensino de Língua Portuguesa) ou não explicados em sala de aula (P12 – sobre “Corpo Humano” – dúvidas de alunos quanto os “desejos” sexuais infantis *versus* a “moral dos bons costumes” e comportamentos de crianças) ou ainda posicionando-se com indiferença à existência de dúvidas e desconhecimentos relativos ao ensino e as vivências privadas dos alunos (P1 – diferenças entre rio e lagoa no ensino de Geografia, dúvidas em contas de soma e subtração com dezena no ensino de Matemática, entre outros exemplos) – os quais apontam problemas com a gestão de conteúdos e a adaptação destes aos estilos de aprendizagem e as necessidades e curiosidades dos alunos.

#### **4.4.1 Em síntese conclusiva**

Afinal, quais necessidades formativas são conscientes às docentes?

Pode-se perceber que os apontamentos relativos à identificação de necessidades por meios tradicionais (como perguntas dirigidas, específicas às próprias necessidades sentidas e nesse estudo por meio de algumas perguntas pontuais em entrevista) leva-me a inferir que os conteúdos curriculares são indicados como o lugar privilegiado para a atenção de ações formativas, em cujas seleções, por mais que sejam realísticas em termos de demandas em sala de aula, elas refletem também as prioridades do sistema educacional quanto ao atendimento de áreas que na realidade sócio-histórica atual buscam atender expectativas de mercado e justificar investimentos no setor. Entre Matemática e História ou Geografia, o que convém ensinar? Qual formação tende a ser mais útil ao sistema que avalia os conhecimentos de Matemática e Língua Portuguesa nas Provas Oficiais? Com isso não desejo aqui levantar defesa de um em detrimento de outro conhecimento, mas pontuar que, no âmbito da análise de necessidades há de se considerar que elas nascem e se vinculam a setores que estão para além das experiências e carências formativas, elas também revelam simbolicamente as relações de poder em um dado contexto social – por isso a formação está imbricada à cultura, à identidade profissional individual e social construída, e não obstante as necessidades formativas são imbricadas à própria formação profissional docente, mas não se limitam a ela.

A seleção de conteúdos pelas docentes revela, por um lado, os conhecimentos que são acionados nos momentos de ação em sala de aula, mas também dão margem a um quadro de saberes que deixa de ser validado, e por outro lado, reforça para uma tendência de permanência da análise de necessidades de formação como aquela que dá respostas imediatas ao sistema e à instituição formadora – os apontamentos dirigem-se no sentido tradicional de compreensão formativa, os criticados “pacotes” com perfis e roupagens diversas dispostas no mercado e no interior dos sistemas.

Se por um lado, as respostas indicam necessidades na ordem de conteúdos a ensinar, elas não deixam, entretanto de mostrar que, no âmbito da reflexão do trabalho docente, há uma seleção e tendência para as atividades de ensino, que constitui, como lembram Tardif e Lessard (2007), apenas uma parcela da atuação docente. O ensino é, pois, uma das atividades, não é a única, é a atividade na qual o professor acredita ter autonomia e nessa ilusão, tende a isolar-se do mundo escolar, das possibilidades reais de avanço e desenvolvimento profissional, a qual se dá principalmente no contato relacional com o outro.

Assim, entende-se que o nível de consciência das docentes ou as necessidades por elas percebidas restringem-se ao contexto do ensino em sala de aula, as quais mantêm direta ou indiretamente alguma relação com as dificuldades que apontam e que as tornam susceptíveis de averiguar discrepâncias entre dificuldades e necessidades reais e necessidades falsas ou parciais, a que chamo de necessidades “veladas”.

As respostas emitidas quanto aos desejos de formação nas áreas pessoais, por mais que se reconheça a imensa contribuição que as formações dariam ao desenvolvimento e a satisfação profissional, ainda é muito limitada a visão que os próprios professores têm delas em termos de conhecimento e de estratégia de desenvolvimento.

Conclui-se que as necessidades profissionais e culturais indicadas nesse contexto pelas docentes, possibilitam reiterar que as necessidades formativas não podem ser compreendidas isoladamente e que elas, apesar de nem sempre serem aparentemente tão estreitas entre si, clarificam o domínio ramificado das necessidades e possibilitam compreender que as manifestações de necessidades formativas (na sua maioria, restritas à profissão) são inerentes às formas organizacionais formativas, que tem por tradição colocar o professor em posição periférica no processo. Ou seja, como um participante passivo ou pouco ativo na formação. Essa lógica já arraigada aos modelos de formação produz um efeito de “formatação” na percepção, que ao longo do tempo se reflete nos posicionamentos das docentes – haja vista as perceptíveis preferências às estratégias que já são conhecidas pelas docentes participantes da pesquisa.

### **Parte 3: Dos aspectos formativos às necessidades das docentes**

#### **4.5 Necessidades de formação em formação: entre desejos, as necessidades latentes**

O HTPC é entendido como lugar privilegiado para formação de professores na escola, no qual as relações de troca entre os profissionais e os processos objetivados têm lugar de destaque. A partir dessa premissa é que busco perceber as necessidades que se colocam nesse momento do trabalho e da formação docente, bem como a configuração das necessidades formativas nesse “espaço” laboral. As observações e participações realizadas referem-se ao período do ano letivo de 2009 junto à atuação com as docentes do primeiro ciclo do E.F. da escola pesquisada.

As atuações, entretanto, distinguem-se entre a participação e a observação, sendo que no primeiro semestre, essas atuações iniciaram por meio de colaboração às intervenções formativas da universidade – atreladas ao Projeto de Pesquisa “Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores na escola”<sup>110</sup> – e no segundo momento, com o cessar das possibilidades de permanência sequencial e periódicas das formações, as participações foram ocupando espaço periférico no cotidiano das ações, marcadas mais pela observação participante na escola.

Esses momentos evidenciam que havia ausência de “cultura coletiva” inerente à própria organização do HTPC, uma prática esporádica de reuniões efetivas, e com prática esporádica de reuniões efetivas: junto à coordenação, as quais oscilavam principalmente pelas demandas individuais de trabalho dessas profissionais e as exigências extra-escola. As docentes não tinham o hábito de reunirem-se formalmente e em conjunto no ciclo que atuam, nem tampouco revelavam preocupações em manterem-se semanalmente ocupadas com os encontros. Esses ocorriam informalmente em momentos que se mostravam possíveis à coordenação e às docentes, e se faziam apenas em pequeno grupo, entre as professoras do **mesmo ano de ciclo**. Os questionamentos postos acerca dessa organização ao longo dos encontros junto delas, acredito, ajudaram a fomentar desconfortos de algumas docentes (P10, P11) quanto à forma de participação e organização dos HTPC, que passaram a fazer comentários de desabafo em conversas informais na escola.

“A gente ganha mais tempo estando sozinha na classe [...] aproveita mais o tempo, você vê como é isso aqui? Rende muito pouco, tem que esperar a vez para falar, para comunicar na verdade. Não tem sentido para mim. Mas a gente é obrigada, né, então...”. (P11 – Caderno de Campo. Setembro de 2009)

“Se não fosse obrigatório eu nem vinha nas reuniões de HTPC. Quando a gente estuda na faculdade é um “discurso” de trabalho coletivo, mas na escola, a realidade é de um grupo no sentido de agrupamento mesmo. Não tem nada haver com o que deveria ser. E essa prática não é dessa escola. É assim que funciona o HTPC nas escolas. Eu acredito que poderia fazer diferente, ser um momento de troca e de ajuda, de colaboração mesmo, mas isso depende mais da gestão do que dos professores. Aqui a gente dança conforme a música”. (P10 – Caderno de Campo. Setembro de 2009.)

<sup>110</sup> Trata-se do Projeto de Pesquisa referenciado na Introdução desse estudo.

Como lembra Rodrigues (2006), estar “no terreno” não é simplesmente coletar dados de necessidades, é viver junto com os sujeitos, as docentes, o contexto dinâmico da realidade buscando perceber nos atos os seus significados, sujeitando-se e sujeitando-os a refletir sobre as demandas que, o cotidiano da prática docente coloca e que de uma forma mais objetiva e direta, particular ou cooperada, obscura e/ou individual, impingem desafios e necessidades aos professores.

Assim como Rodrigues (2006, apoiada em Perrenoud) concordo na observação de que a prática docente não é uma prática de pesquisa, nem uma prática constante de reflexão sobre o trabalho, já que elas são regidas pela resolução imediata do problema, e a rotina tem importante função facilitadora do processo. No entanto, a capacidade percepção para o **sentido** assumido das práticas arroladas no contexto de trabalho é imprescindível à docência como forma de objetivação de suas ações. Como lembra Schön (1992), a prática reflexiva aproxima o conhecimento da ação numa relação dialética entre eles, em que o questionamento situa-se rumo à resolução de problemas da prática.

Nesse sentido, os momentos de questionamentos das docentes ganham sentido e relevância na análise de necessidades, ainda que eles não estejam diretamente implicados em uma situação particular de discussão teórica do problema, eles induzem ou são induzidos pela bagagem de conhecimento que possuem para colocarem-se como sujeitos no meio, na situação escolar. As falas das docentes revelam, nesse sentido, posicionamentos quanto à forma de “estar” profissionalmente, seus modos particulares de atender as atividades (TARDIF e LESSARD, 2007) que são próprias da função – o HTPC aparece como um desajuste de função e como “lugar” de não-atendimento das necessidades que a prática docente requer.

O fato de haver comentários por parte das docentes, feitos por vontade própria, reforça ainda mais a insatisfação com a paradoxal relação existente entre obrigação (*needs*) e desejo (*wants*) mediados pelas necessidades do trabalho.

Considerando o eixo norteador que a reflexão assume nos contextos de formação, **em** formação e **para** a formação, os destaques considerados para fins de abordagem das “necessidades de formação em formação” foram considerados tanto no que se refere à livre expressão quanto no que se refere à indução dela por situações dirigidas junto à coordenação ou grupo de pesquisadores envolvidos nos encontros de HTPC na escola. Dessas situações, tomou relevo as “participações de fluxo”, de envolvimento e incitava a continuidade do que estava sendo proposto/debatido ou comentado, ou seja, as ações favoráveis ao andamento da proposta e à resolução, bem como as “participações contra-fluxo”, as quais se caracterizavam



por posicionamentos contrários ao coletivo, por indução de negação explícita ou por tentativas de “paragem” e desvio do curso das ações que se colocavam aceitas ou favoráveis ao coletivo. Ambas, entretanto, podem ser consideradas como manifestações de **necessidades formativas**. Os efeitos de formação, a(s) alteração(ões) de estado de uma condição para outra, constituem as **necessidades em formação**, as quais não são completamente outra necessidade, mas um modo de expressão de necessidades diferenciado, não estático e não dinâmico como a ação, porém consciente ou o mais próximo possível do estado e da capacidade de consciência que as docentes sujeitavam-se. Ou seja, ganha sentido e relevância as motivações intrínsecas às professoras, que as permitem envolver-se mais ou menos nas experiências formativas na escola e delas valerem-se com mais ou menos intensidade de benefícios para melhorar a própria prática.

No seio das possibilidades que se anunciavam possíveis em termos de participações nos encontros e reuniões de HTPC, destacam-se, no princípio do ano de 2009, o interesse das docentes do primeiro ciclo – e também dos demais professores da escola – a “participação das famílias na educação escolar do filho”. Porém, diferentemente dos docentes do ciclo 3, que almejavam participações dos pais em espaços escolares, os anseios das docentes do primeiro ciclo centravam-se no tipo de atuação educativa dos pais no interior das famílias, que se fazia distante dos anseios de participação na educação escolar dos filhos. As preocupações, entretanto, revelam-se na ordem do “apoio à vida escolar”: a ajuda na realização das tarefas, visando habituar os alunos à prática do estudo e da leitura, pois acreditavam estar diretamente relacionadas à falta de motivação dos alunos para estudar na sala de aula, ou seja, para os ensinamentos que elas, enquanto professoras, realizavam em classe.

O tema das famílias se fazia nuclear na escola. Apesar da concepção que tinham em termos de idealização do perfil de pais e famílias como central para o trabalho do professor na escola, a discussão dessa temática e as demandas de mudança de ação pedagógica relativas aos posicionamentos e percepções sobre as famílias, apontaram necessidades latentes, inerentes à mudança e ao processo de formação.

Nos primeiros encontros entre professores do primeiro ciclo e pesquisadores da universidade, em HTPC, marcados pela busca de percepção de problemáticas consideradas pelas docentes pertinentes para serem discutidas, notou-se que os problemas indicados estavam na ordem de prioridades relativas ao que denominaram de “trabalho extra-escolar”, o apoio da família na educação escolar dos filhos e valorização do trabalho feito pela escola e pelo professor por parte das famílias. As discussões a esse propósito, coordenadas pelo grupo de pesquisadores, buscavam por à prova a real importância das requisições de apoio familiar

para a melhoria do trabalho docente, perceber e fazê-los perceber em que medida estariam dispostas a promover processos que facilitassem ou que permitissem uma alteração no modo como as famílias lidavam com a educação escolar por meio da educação familiar e da própria condição de “participação” efetiva na escola.

As discussões dos encontros formativos eram permeadas pelos dados que a realidade local mostrava, comparativamente aos estudos que apontam a situação atual das famílias no Brasil em cujas semelhanças de perfil desenhavam as reais possibilidades de atendimento parcial das expectativas anunciadas pelas docentes, tendo em vista que grande parte dos alunos estavam aos cuidados de avós, irmãos ou não possuíam responsáveis diretos na grande parte do tempo que estavam em casa. Somado a isso, têm-se as condições de escolaridade desses familiares e responsáveis que não se configuravam favoráveis ao atendimento das expectativas das docentes para apoiar a aprendizagem dos alunos no contexto do lar. Ao lado disso, os relatos de participações dos pais em reuniões de pais na escola, demonstravam que, para além de ser baixo o índice de participantes no geral, essas participações apenas possibilitavam aos pais “ouvirem” a professora relativamente às notas das avaliações e assinar o boletim escolar.

Como pretendiam alterar a dinâmica das reuniões, possibilitando, entre os pais e responsáveis frequentes, melhores intervenções? E quanto aos pais não frequentes, o que fazer para alcançar alguma ajuda ou aproximá-los da escola? Eram questões sobre as quais debruçamos nos encontros.

A primeira resposta advinda dos comportamentos e entreolhares das docentes do primeiro ciclo frente aos questionamentos colocados, marcados por minutos de silêncio, apontava que o caminho e a prática de reflexão sobre os problemas eram inexistentes do ponto de vista da objetividade e da testagem das propostas em um itinerário de exposição, de participação e de busca por estratégias que respondessem às intenções (de ajuda, de cooperação, de troca, de indicação de material, de escuta de experiências positivas de outros, de interpretação do grupo...). A devolução ao grupo dos resultados alcançados e dos meios de abordagem possíveis – processo que os induzia a refletir sobre a prática costumeiramente realizada, falhas e possibilidades (os desejos e as expectativas) – era feito no âmbito individual como prática solitária, contudo, poderia ser otimizada como prática coletiva, e comparada em termos de resultados e limitações, além de discutida do ponto de vista científico nos encontros com o grupo de pesquisadores. Essa proposta de regulação participativa da formação exigia, de fato, o envolvimento das docentes, que de certo modo, expunha-as ao grupo, “descortinava” suas formas de lidar praticamente com os problemas que

encontravam no âmbito individual, bem como os limites que encontravam e os desafios que se lançavam ou não.

A emergência nítida de dois grupos, um favorável ao fluxo da reflexão conjunta e do “descobrimento” das necessidades, e outro contrário a ele, definia, já nos primeiros encontros, que as necessidades relativas às famílias e à participação delas na escola eram vistas de forma muito distinta entre as docentes, colaborando para posicionamentos ora participativos, ora passivos ou de “escuta” – marcados pelo silêncio e pela “espera” por respostas advindas dos formadores, revelando interesses e possibilidades de ação por vezes distante ou contraditória.

As discussões levadas a cabo caminharam sugerindo alterações práticas, como:

- **A mudança de horário das reuniões de pais** – as reuniões ocorriam entre sete horas e nove horas (início do período das aulas pela manhã) e dezesseis horas e dezoito horas (final do período de aulas). Sugeriu-se que elas ocorressem no período noturno, já que as docentes indicavam que era alto o número de pais que não compareciam e que muitos desses alegavam estar trabalhando nos horários de reunião.

Efetivamente, as reuniões ocorrem quatro vezes por ano, sendo uma a cada bimestre. Oficialmente, é o único momento em que os pais têm condições de participarem, de alguma forma, da escola. No entanto, essa participação ainda é muito limitada, pois as descrições relativas às reuniões contemplavam uma participação passiva dos pais haja vista que somente ouviam o que os professores informavam e assinavam o boletim. Convém lembrar que se trata de uma comunidade em que muitos pais e responsáveis freqüentaram durante pouco tempo a escola, ou nunca o fizeram e que, portanto, ter o filho matriculado e frequente já significava muito em termos de conquista na educação. Esses mesmos pais, em sua grande maioria, ocupam-se de funções laborais que os isentam da necessidade de qualificação, outros ainda apenas realizam serviços temporários e possuem frágil vínculo empregatício. O início do trabalho se dá nas primeiras horas do dia (entre as sete ou oito horas), e por morarem distantes dos locais de exercício de trabalho, é necessário que saiam de casa muito cedo. Efetivamente, apenas os responsáveis pelas crianças que não trabalham ou que têm um pouco mais de mobilidade no horário são os que frequentam as reuniões de pais.

Alguns problemas relativos à reposição de carga-horária e a unicidade de consenso de opinião entre as docentes do primeiro ciclo com os professores dos demais ciclos foram levantados e, ao mesmo tempo, repassados como problemas de ordem “administrativa” –

dependendo, portanto, de outra instância intermediar o diálogo entre esses profissionais na escola; era a expectativa que se anunciava.

No interior do sistema, naquele momento, parecia possível a alteração com retribuição nos vencimentos de uma hora a mais de trabalho na escola por quatro vezes ao ano. O diálogo, entretanto, pouco efetivo entre os ciclos invalidou a proposta por não conseguir unicidade de opinião – condição posta pelo grupo “contra-fluxo” e também pela gestão, como justificativa a ser dada à Secretaria de Educação quanto à “decisão do coletivo” da escola, bem como para conseguir funcionários de apoio nos postos de trabalho (porteiro, secretaria, agente educacional). Vale ressaltar que o problema de implicação salarial foi considerado por todas como elemento decisivo para a alteração do horário das reuniões.

No âmbito ainda das possibilidades de ação das docentes, o grupo “favorável ao fluxo” (P2, P5, P11, professor afastado) de mudanças relevou que a dinâmica das reuniões eram “desestimulantes” à participação dos pais e que, portanto, ela precisava ser alterada:

- **A mudança na dinâmica das reuniões de pais** – de entrega de boletins (notas), que pouco **significado** tinha para as famílias na percepção de algumas professoras (P2, um professor que mudou de sistema no meio do ano letivo, P5 e P11), para o envolvimento dos pais a partir de uma nova estrutura organizacional de reunião: apresentação pelo professor dos avanços do desenvolvimento conquistados pelo aluno e solicitação de sugestões de melhoria por parte dos pais/responsáveis para si e para a escola, buscando averiguar os tipos de participações que se dispunham e as demandas que trariam.

A proposta anunciava necessidades de trabalho no âmbito do planejamento das reuniões e de avaliação dos resultados ao longo do ano. As opiniões divergiam entre as docentes que queriam apostar em uma metodologia diferenciada, em estratégias de discussão com os pais (P2 e o professor que se afastou) para tratar de temas que consideravam necessários obter apoio para o trabalho em sala de aula. Após relatos de resultados positivos (P2) adquiridos em experiência anterior, outras docentes manifestaram-se favoráveis e indicaram temas que consideraram ser pertinentes para a discussão, como “limites” (P2, P3), necessidade de os alunos realizarem as “tarefas” (P2, P5) e importância e “função social da escola” (professor afastado), outras se silenciavam (P3, P7, P8, P9, P12) ou negavam as propostas (P1, P4) justificando ausência de problema relativo e apontando ao grupo as demandas de “mais trabalho ao professor” (P1) – argumento que ganhou adéritos e alterou o curso da discussão, inserindo outras temáticas, que considerei **indicadores de necessidades**: dificuldades de aprendizagem dos alunos, higiene, sexualidade.

“Acho que a universidade poderia ver uma estratégia de organização da reunião de pais, poderia trazer algumas propostas e a gente vê, decide a partir de uma idéia concreta, ne? O que vocês acham? (...) Vocês têm mais tempo e condições para ver do que a gente. (...) Teve um ano que foi feito uma reunião no período noturno [...] mas depois ela voltou a ser no período de aula mesmo [...] não me lembro se teve resultado com ela [...]” (P1 – Gravação em dvd – 3ª reunião formativa com as docentes do ciclo1, em HTPC. 30 de março de 2009.

As manifestações nas reuniões eram diversas. Espera-se que elas se configurassem de forma plural, tendo em vista que se trata de um grupo, de um colegiado de individualidades, experiências e perspectivas. Nota-se, entretanto, que havia docentes que possuíam mais poder de influência de opinião sobre os pares do que outros; curiosamente eram os que mais ouviam do que falavam e posicionavam-se colocando “uma idéia final”, um ponto de vista decisivo em termos do andamento ou da paragem da engrenagem de participação. Essa percepção, entretanto, no calor das ações, não eram imediatas, já que se teve como princípio respeitar os estilos de cada docente, acreditando que eles se configurariam naturalmente de acordo com o tempo e com o sentido de segurança junto ao grupo.

Os individualismos (HARGREAVES, 1998a) se mostravam distintos entre as professoras, ora mais preocupadas em melhorar-se para além da atuação no ensino, ora centradas nesse como resposta às suas prioridades mais imediatas. Dentre os individualismos, nota-se a forte presença da experiência na profissão e na escola como fatores da “cultura institucional” que favorecia ou impedia modificações em termos de propostas para o coletivo de docentes. As reuniões de pais, por exemplo, como temática indicada inicialmente nas formações, fora abandonada, transferida para o âmbito de necessidades individuais – por isso, considerada como uma necessidade pessoal, os encaminhamentos referentes a ela deveriam ser particulares, ligados às necessidades que cada professor apresentava. Do ponto de vista do movimento formativo, o grupo “favorável ao fluxo” da mudança procedeu a alterações positivas no trabalho, inserindo “novas” formas – para si – de atender os pais:

A P1 realizou atendimento individualizado na terceira reunião bimestral e selecionou atividades e cadernos apresentados nas reuniões como forma de pontuar os avanços entre o estado inicial e estado atual da aprendizagem dos alunos, indicando orientações aos pais como: lembrar os alunos da leitura do caderno de casa (onde estariam as tarefas a desenvolver – de caráter individual e que demandaria pouco tempo de dedicação do aluno) às sextas-feiras; envio de bilhetes e recados para situar a condição de saúde ou outro problema do aluno em caso de falta às aulas; reforçar o cuidado com o material de recreação (pasta elástica contendo: lápis de cor, apontador e revista com desenhos animados para pintarem com ou sem

ajuda de irmãos e pais – comprada pela própria docente e enviada diariamente pelos alunos, segundo a ordem da lista de chamadas).

A P5 relatou que o envio de bilhetes passou a funcionar mais do que as “reclamações” em reuniões e que passou a ter mais contato com os responsáveis na saída da escola – ocasião em que os pais buscam os filhos. Com o tempo, passaram a perguntar mais sobre os filhos, inclusive sobre os bilhetes enviados pela professora. Esse movimento de “atendimento no portão da escola” foi observado também como ação de abertura dada pelas P1, P6, P4 e P10, ao longo do ano<sup>111</sup>.

Embora se destaquem algumas conquistas, nota-se que a opção pela maioria (o grupo “contra-fluxo”) para priorizar outras atividades docentes, relaciona-se com o necessário movimento de transição entre a instabilidade da surpresa e das demandas de planejamento implicadas para “inovar” e a consequente postura de cooperação no grupo *versus* a certeza da rotina – ainda que essa se mostrasse insuficiente, ela poupava devoluções ao grupo. O trabalho individual se mostrava o “lugar ideal” para a maioria das docentes pelo conforto da regulação individual sobre ele. Esse comportamento marcou a auto-regulação do grupo nas inserções formativas entre as docentes que preferiam o trabalho individualizado à exposição e ao trabalho coletivo.

Algumas discussões relativas à autonomia do trabalho docente foram desenvolvidas para incitar motivações para adaptações e também para provocar mudanças de posicionamento relativamente ao grupo “contra-fluxo”. Nesse sentido, algumas necessidades antes entendidas pelas docentes como sendo do tipo particular passaram a ser vistas como necessidades comuns entre o grupo de docentes – mesmo entre as professoras que não afirmavam a existência de necessidades demonstravam sua existência no silêncio quando da generalização posta por outros. As temáticas “higiene” e “dificuldades de aprendizagem”, por exemplo, elucidavam a expressão de necessidades desse coletivo, as quais enquanto demandas, emergiam ora como necessidades (*needs*), ora como desejo (*wants*) – tomando a proposição de Wilson e Easean (1995).

---

<sup>111</sup> O professor afastado no meio ano realizou, a propósito do ensino do conteúdo “Identidade”, um resgate fotográfico do acervo familiar dos alunos do 3º ano do ciclo 1, o qual envolveu a participação direta dos alunos, pais, amigos e parentes na coleta de dados. Esse mesmo trabalho foi reunido em forma de *slids* e passado para os pais em reunião do segundo bimestre como forma de valorizar o trabalho feito pelos alunos e pelas famílias no empenho para a realização da tarefa. O professor relatou em reunião nos encontros de formação que notou motivação dos pais ao verem-se em um “vídeo da escola” e relatam-lhe que o processo de coleta os ajudaram a se aproximar do filho, a dialogar e contar histórias “passadas”, as quais para alguns trazia alegrias e outros, desconfortos para explicar situações de abandono e distância.

Como uma necessidade (*needs*), o tema higiene apareceu para algumas professoras como estritamente relacionado ao conteúdo a ensinar, posto sua ligação direta com o currículo – o tema é conteúdo do primeiro bimestre no primeiro ano do EF, do segundo ano do ciclo 1 e do quarto bimestre do terceiro ano do primeiro ciclo. As opiniões das docentes, por sua vez, dividiam-se entre aquelas que consideravam que a abordagem na formação poderia ajudar a melhorar os conhecimentos e a atuação pedagógica em sala de aula, alcançando resultados na melhoria da higiene dos alunos, mesmo já tendo “ensinado” o conteúdo em sala de aula (P2, P3, P4, P5, P7) ou não (P12). Outras apontaram que era um tema difícil de ser trabalhado por meio do currículo e que a ação da formação deveria ser realizada com as famílias dos alunos (P1, P6, P8, P9, P11) – uma ação direta de intervenção social em trabalho extra-escolar, realizado por formadores e não por elas como professoras. A divergência de opinião fez apontar duas frentes de ação dos pesquisadores, uma em favor de agrupar sob um processo de parceria com instituições universitárias e de atendimento social e de saúde pública, ações de intervenção à comunidade visando atender alunos e pais com estratégias diferentes (discussão, demonstração, entrega de material – *kit* higiene – jogos, brincadeiras e palestras no contexto escolar), porém visando o envolvimento dos docentes. A outra frente de planejamento de sessões de formações sobre a temática, buscou ao mesmo tempo oferecer instrumental de conhecimento e análise teórico-metodológica e instigar a promoção de novas estratégias didático-pedagógicas como meio de oficializar essa demanda de uma maneira menos agressivo – em resposta à alteração de abordagem, destacada por algumas professoras (P1, P2, P4, P7, P11, P12) como sendo um complicador para o ensino. Essas necessidades como *needs* vinculadas ao currículo, entretanto, não apareceram no momento de coleta de dados por entrevista, aliás, o próprio conteúdo de Ciências foi pouco mencionado pelas docentes em entrevista.

As discussões ocorridas nos encontros formativos escondiam outras necessidades. Mostravam-se **latentes**, necessidades relativas aos valores e hábitos culturais, inerentes aos grupos: professores da escola *versus* alunos e famílias, que sofriam variações no interior do próprio grupo e, por motivos de relações profissionais, eram evitados comentários que aludissem a posições contrárias no coletivo do grupo, especialmente relativos à “liberdade” do homem para a vida sexual e para a vida espiritual. Essas discussões fizeram emergir a temática sexualidade ao abordar diferenças de hábitos e o papel do professor como educador. O que era uma necessidade na ordem das “*needs*” para algumas, passaram a ser necessidades como desejo (*wants*) de ser útil socialmente por meio do trabalho com os alunos (P4, P9), desejo de pensar novas estratégias para abordar a temática no ensino de Ciências (P2, P4, P5,

P6) e de se atualizar e saber sobre os mitos, por exemplo, relacionados à proliferação do piolho (P8, P2) na escola.

A temática relativa às dificuldades de aprendizagem foi a temática considerada prioritária, porém que teve menor participação em termos de discussão. O direcionamento da abordagem dessa temática como exploração inicial de identificação de necessidades relativas a ela apontou que sendo do âmbito do ensino de sala de aula, observações em classe seriam necessárias, posto que, no geral, as professoras se pronunciavam muito pouco e de modo superficial sobre suas dificuldades relativas ao que denominavam “dificuldades de aprendizagem”. A maioria das manifestações, entretanto, demonstrava que essas necessidades possuíam vínculo estreito com a condição maturacional dos alunos – evidenciando “desajustes” entre alunos e o currículo da escola, e não o seu inverso como as professoras aludiam.

A estratégia de participação do pesquisador em sala de aula mostrou-se positiva para a P5, P6, P10, P12 no sentido de que havia uma expectativa de ajuda ao trabalho docente em sala de aula junto aos alunos de inclusão ou aos alunos considerados por elas como “atrasados” relativamente aos conteúdos ensinados. Ou seja, a observação participante mostrou-se como meio de apoio ajustado às expectativas de assessoramento das dificuldades dos alunos percebidas pelas docentes e consideradas como problemas ou limitação ao trabalho realizado. Tal opinião, entretanto, alterou-se com a proposição de participações não-participantes ou apenas observacional em sala de aula, a qual não privilegia o atendimento assessorado aos alunos (P2, P4, P7, P12), mas sim voltado ao professor. Assim, sendo entendida como uma “supervisão” da prática docente, uma orientação ou uma indução em campo de atuação profissional – estratégias de identificação e análise de necessidades e, também por isso, como estratégia formativa – teve maior simpatia de docentes iniciantes do que de professoras experientes.

O debate sobre as temáticas ao longo de três encontros, em nenhum momento, partiu de demandas que consideravam falhas de formação inicial. Os relatos nos encontros eram calcados em problemas que as docentes enfrentavam na prática cotidiana circunscrita a sala de aula de uma forma direta ou indireta e objetivavam alcançar mudanças no aluno, no seu comportamento, no seu modo de ser e comportar-se. As capacidades de compreensão, a partir da teoria de Piaget, pautavam algumas colocações relativamente à estrutura do currículo que organizaram. A esse propósito vale dizer que no ano anterior em que a presente pesquisa se deu, em 2008, a diretora liderou na escola encontros para abordar os tempos de aprendizagem maturacional das crianças, tomando como enfoque a abordagem de Piaget.



As discussões levadas a cabo, a propósito da necessidade de relativizar as teorias de aprendizagem tendo em vista a opção por ciclos e não por séries, realçou a opção pelo trabalho seriado, caso elas pudessem escolher – o que as posicionavam contrariamente às proposições de acompanhamento, avaliação e recuperação de aprendizagens não conquistadas no ano de ciclo pelos alunos, bem como das aprendizagens não conquistadas ao longo de todo o ciclo<sup>1</sup>. Algumas docentes alegavam que os esforços nesse sentido seriam invalidados pelo “quadro mutável do aluno na escola, pelas idas e vindas” (P5 – Encontro de HTPC na escola) que “aumentam o trabalho do professor” e não resolviam o “problema da falta de compromisso e avasão” (P1, P11 – idem). Dos posicionamentos a esse respeito, destacam-se considerações sobre o acompanhamento individual junto a todos os alunos, de registros mais precisos do que os que eram efetivamente realizados nos portfólios, e de descompassos das avaliações externas, postos como complicadores a esse propósito. Se por um lado, esses posicionamentos revelam necessidades (*needs*) que as docentes não tinham controle, que não poderiam alterar e que recaíam sobre seu trabalho, por outro, elas também revelam que as motivações para refletir sobre os problemas da prática tendem a ser barradas quando entram em choque com as condições atuais de organização implicadas no sistema educacional. E sob esse movimento de impulso *versus* recusa, de avanços e retrocessos reflexivos, percebe-se que o desenvolvimento profissional da formação tenderia à permanência de alocação no setor de necessidades consideradas “necessárias, porém indesejadas” (WILSON e EASEAN, 1995).

Os questionamentos induzidos pelo grupo de pesquisadores junto às docentes colocavam-nas em situações de auto-crítica acerca do trabalho, de uma avaliação informal realizada por meio do que se objetivou e do que se conseguiu atender em termos de desempenho das atividades docentes. Nesse sentido, algumas revelações apontavam que para a abordagem formativa ser coesa com o trabalho que realizavam, ela precisava estar relacionada com o que elas ensinavam. Esse posicionamento não era homogêneo, mas era predominante e contagiante. Esse ponto é crucial para entender a dinâmica das **necessidades latentes** que se colocam de forma tensa às necessidades (*needs*) desejáveis (WILSON e EASEN, 1995), necessidades aceitas socialmente ou esperadas, e principalmente, que deixam a cargo da “autonomia” docente a transposição (ou não) para a prática em sala de aula, ou seja, estaria delegada a ordem pessoal e do desejo o uso pedagógico da formação. No entanto, forçosa e recorrentemente as reiterações relativas às intenções de formação em serviço pelo Projeto de Pesquisa se faziam necessárias e imprescindíveis à continuidade do processo de formação pela reflexão, para o pensar sobre os problemas e as possibilidades para si e para os outros, para o coletivo – isso entretanto, não se fez tarefa fácil no hábito instaurado de

aplicação de soluções já avaliadas por outros em experiências práticas condizentes com o controle da classe, da rotina de atividades sequenciais dirigidas pelo currículo e de requisições cada vez menores para alteração de tarefas e atividades de classe.

Por vezes, forçaram-se movimentos de discussão sobre as temáticas de um ponto de vista não escolar. Buscou-se averiguar sobre o que pensavam a respeito de temas postos por elas, porém, sob a proposta de “sair da posição de docentes”, ou seja, forçou-se que pensassem sobre o problema enquanto pessoas, enquanto mães, enquanto alunas que foram, enquanto mulheres, enquanto cidadãs... E aí residia uma enorme distinção entre opiniões que revelavam que o lugar que ocupavam e respondiam enquanto docentes, faziam-nas, muitas vezes, agir em determinados temas e assuntos que não estão ligados aos conteúdos curriculares, julgando, dessa forma, que deveria essa ser uma responsabilidade da família. Posições de desejos para si (*wants*) eram visíveis na abordagem do tema “sexualidade” e fizeram levar a cabo, os encontros de formação nesse eixo em HTPC como estratégia de se aproximar da pessoa do professor. Esses responderam mais aos anseios pessoais das docentes do que aos anseios de caráter pedagógico, embora se reconheça que a melhoria da pessoa sempre acarreta melhorias profissionais (SOUSA, 2000), por se tratar de melhorar a unidade indivisível e inseparável entre pessoa e profissional. Isso porque, na sua maioria, elas pontuavam o desenvolvimento de um posicionamento pela própria experiência – desprovidas de um trabalho pedagógico dirigido nessa área – e os referenciais legais utilizados nas discussões, configuravam-se como realidade distante em termos de referentes ideais e reais, se considerados os desejos (WILSON e EASEN, 1995) para tê-los como norma profissional.

As discussões dos encontros relativas a esta temática mostraram-se férteis no descobrimento de necessidades latentes, principalmente pela perspectiva transversal à vida que lhe dava relevo e conferia às interações humanas, lugar central de manifestações que incide sobre a identidade própria à pessoa e ao profissional. Com tais discussões se percebeu que aspectos da personalidade intervêm, de forma direta, na atuação profissional e eles, muitas vezes, atuam como elementos limitadores da resolução de problemas práticos da profissão, já que parecem exercer uma força em oposição à criticidade no trabalho e, conseqüentemente, à vida – essa última entendida como lugar de privacidade, de âmbito individual.

Portanto, perceber o teor fluído e escorregadio do movimento das necessidades de formação e o viés pessoal individual que as necessidades, por vezes, tomavam, permitem dizer que as tentativas **em formação**, de coleta e atuação junto às docentes, mostravam-se, com efeito, um momento de difícil identificação de certezas (RODRIGUES, 2006) – posto a

não objetividade das necessidades e a sua incursão em setores não propriamente pedagógicos, os quais sugeriam, ora percepção de consciência das docentes sobre elas, ora, a necessária superação dessa consciência que se anunciava implicada no trabalho. As necessidades em formação, portanto, ligadas às necessidades subjetivas referentes ao modo como interiorizavam tais significações, revelaram-se, enquanto dispositivo metodológico, um importante instrumento de pesquisa, muito embora, a subjetividade ainda seja um campo em que a formação tenha, ainda em nossa realidade, pouca incursão direta.

No que se referem às possibilidades que se mostravam objetivas na situação de formação, as proposições pedagógicas sugeridas pelos pesquisadores ou por pares, foram marcadas por distâncias entre o fazer prescrito nos Planos de Ensino e o “tempo” para **pensar** e **planejar** sobre estratégias diferentes das que as docentes realizavam cotidianamente. Esses se mostravam em contraponto com o saber-fazer e o saber-ser em sala de aula e denunciavam os limites da ação profissional – que não se mostrava desvinculada de identificações e experiências próprias que conferiam teor de abordagem e enfretamento com naturalidade ou com preconceito junto aos alunos e às situações.

Via-se nesse emaranhado, que as necessidades formativas, no âmbito do trabalho individual em HTPC, ou no âmbito do coletivo – inclusive nos encontros de formação – afirmavam-se como uma necessidade real e emergente atrelar-se ao pensamento reflexivo (SCHÖN, 1992) como resposta às demandas relativas à rotina *versus* as possibilidades de mudanças de pensamento e ação. Ou seja, o próprio processo de análise de necessidades se mostrava como um instrumento metodológico válido e necessário às práticas formativas na escola, traduzindo-se em um processo de “desvendamento” de si e da imersão dos problemas inerentes às situações de necessidades.

As reflexões relativas à superação da condição de aparência segundo as próprias experiências e de suposições maturacionais relativas às manifestações da sexualidade pelos alunos, provocaram em um primeiro momento, um *standard*, libertados por “questionamentos de simulação” de situações comuns por alunos, e por reflexões dirigidas sobre os casos e situações relatadas por algumas professoras (P4, P10, P5). Tal estratégia de reflexão indireta sobre a “aplicação” da subjetividade em situações de problema na escola, respondia aos interesses de investigação, centrados na busca por descobrir as relações e os limites metodológicos e de validação formativa, mas limitava-se na satisfação de necessidades imediatas de atuação na prática docente. Essa estratégia, portanto, atuava em dois sentidos: aproximava a compreensão das professoras **na** formação, induzindo à reflexão, mas se

colocava aquém das expectativas de “modelo” de resposta que pudesse ser aplicado em qualquer situação.

Imbutido nessa lógica de análise e de percepção das **situações em formação**, a **motivação** se mostrava como um pêndulo para o avanço das discussões, e essa, por sua vez, se afirmava, ora com interesse latente pela vivência atual dos problemas – se fazendo favorável à reflexão – , ora com desinteresse ou desmotivação vinculado à crença de ausência do problema em situação de atuação prática, ou ainda, por considerar como uma atuação do tipo “inviável” e não condizente com o próprio perfil pedagógico. Assim, podem ser relacionados com o que Wilson e Earsean (1995) denominaram “necessidades indesejáveis”, em que há reconhecimento, mas não há aceitação.

Não obstante, tais posicionamentos, não se mostram totalmente desvinculados do modo de organização da instituição, a qual não se mostrava favorável ao apoio de resolução e enfrentamento de problemáticas relacionadas aos “temas subjetivos” ou aos “problemas particulares e pontuais das docentes” – que não respondiam a representação consensual do coletivo docente – valendo aqui a consideração de que “a autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2007, p.277). Em suma, as necessidades formativas no contexto da escola por não serem isoladas à norma profissional, e estarem dependentes e relacionais ao campo subjetivo, pessoal e individual das experiências profissionais e de vida das docentes, bem como aos seus desejos e motivações de empenho e envolvimento na formação e na carreira, bem como à própria instituição, elas não se afirmam como uma estratégia válida para se buscar necessidades coletivas, muito embora em termos individuais se mostre plausível no favorecimento de impulsos ao desenvolvimento profissional a partir das divergências postas por outros no coletivo e nas quais os processos de reflexão ocupam lugar central e decisivo em favor da mudança.

#### **4.5.1 Em síntese conclusiva**

A apreensão das necessidades de formação em formação obteve como dispositivo metodológico a reflexão sobre as necessidades – entendida como problemas, aspirações, situações-problemas – e mostrou-se, enquanto processo e produto desse estudo, importante elemento para perceber a abrangência de necessidades que interpelam a reflexão na ação, pois como justificativas explícitas ou implícitas, ou ainda como imposições, essas necessidades

reforçavam-se em suas expressões como *needs* ou *wants* (WILSON e EASEAN, 1995). Enquanto meio de exploração e compreensão da ação, a reflexão sobre a ação, ao mesmo tempo que impulsionava o desenvolvimento, tornava as necessidades ainda mais dependentes da formação, muito embora se reconheça que o alcance da formação dependia, em grande parte, do envolvimento e da motivação a ela.

As reuniões não dirigidas, com predomínio do trabalho de tipo individual, orientavam-se pelas necessidades implicadas na ação, colocando-se como um “lugar” de extensão da sala de aula na busca por resoluções de tarefas interpeladas à prática docente, mas que, na ausência de análise sobre a atuação, as demandas relativas ao planejamento se reforçavam como mediadoras das necessidades de ensino. Como tal e desvinculadas da orientação para a análise (a análise de necessidades em formação), as reuniões esvaziavam-se de sentido objetivo e objetivável à formação e ao desenvolvimento profissional, pois a cisão entre a prática executada e a reflexão sobre ela conduzia as docentes às realizações de atividades laborais fortemente marcadas pela irracionalidade (KORTHAGEN, 2009) nas execuções da burocracia.

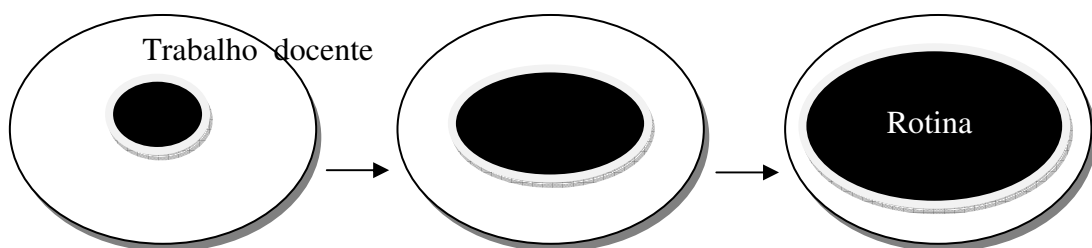
Nota-se na realidade pesquisada que as disposições para a reflexão sobre os problemas alternavam-se em termos das temáticas sob um movimento de sobreposição e oscilação de prioridades para umas e não outras, variáveis em função da vivência atual do problema em cujas aferições se colocavam ambigualmente nas posições de co-adjuvantes da formação e de expectadores de formação. Em outras palavras, ora se visualizava que as docentes queriam ocupar a posição central no que se refere a indicação da demanda (da representação que tinham acerca das necessidades), não propriamente a precisão dela, já que as necessidades nem sempre lhes eram conscientes e/ou desejáveis, ora as professoras se colocavam alheias ao processo formativo, como aquelas que aguardam respostas aplicadas à realidade da escola, a classe ou ainda a sua percepção de necessidade, às necessidades conscientes e desejadas.

Um dos grandes desafios que se mostram perenes à formação continuada e aos processos de análise de necessidades, sem dúvida foca a motivação docente para e como processo de regulação de desenvolvimento formativo profissional implicado na ação e na reflexão das práticas. Mediante tantas pluralidades no interior das formações do tipo continuada, que ocorrem no Brasil e no mundo e que comungam desse desafio, faz-se interessante pontuar que, apesar das problemáticas serem variadas e das possibilidades reais nem sempre serem positivas, a mola propulsora do desenvolvimento da motivação tem a reflexão como espinha dorsal. Sendo assim, um amplo campo de estratégias se vislumbra

como possíveis a esse propósito, precisamente as que têm implicadas a análise, bem como a dupla preocupação em estreitar a formação continuada da formação inicial docente, e estas formações aos processos de análises, próximos da pesquisa educacional.

*Discussão dos resultados:  
aproximações à análise de  
necessidades realizada*

A idéia de prejuízo presente na perspectiva de análise de necessidades baseada nos problemas, carências, falhas, desejos, expectativas... (RODRIGUES, 2006) exerce, para as professoras participantes da pesquisa, uma força oscilante entre as motivações e desmotivações presentes no desempenho profissional tal como ele é percebido por elas, o qual, por sua vez, mostra-se em íntima relação com o fator tempo de experiência profissional na docência – não como um dado determinista, mas como ponte facilitadora da percepção de centralidade de ocupação da rotina e dos movimentos de busca rumo a ela.



**Figura 12.** Tendência de desenvolvimento da centralidade da rotina no trabalho docente a partir do tempo de experiência profissional: a falsa aparência de maior ou menor presença/ausência de necessidades formativas na carreira docente. **Fonte:** Elaboração minha.

O movimento realizado em busca da referida rotina do trabalho se faz lógica oposta ao desenvolvimento pela formação reflexiva desejada na análise de necessidades **com** professores, que busca “quebrar” a rotina e re-significá-la para que essa prática forme e reforme. Tal “quebra” assume-se, na análise de necessidades realizada, na **intervenção**



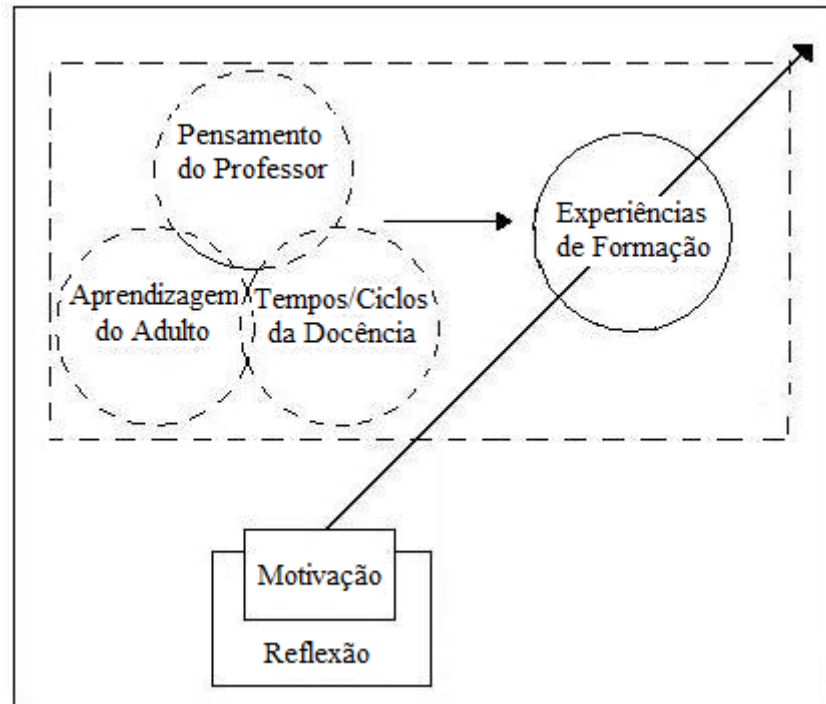
dialógica direta com as docentes – por meio da observação participante, intervenção formativa e entrevista – marcadas pelo questionamento provocativo sobre o fazer pedagógico.

A percepção de busca pela rotinização do trabalho pode ser evidenciada pela percepção de **como** as docentes realizavam e se envolviam nas diversas atividades de trabalho, com mais ou menos sucesso no que tange o envolvimento e o atendimento das aprendizagens pelos alunos e da própria satisfação no desempenho das atividades ligadas ao ensino. No entanto, essas próprias atividades demonstraram na sua pluralidade e nas demandas inerentes a elas, a intensificação do trabalho docente (HARGREAVES, 1998b) acirrada pelo tempo (na sua totalidade ou na sua não-otimização) e pelo automatismo das ações que afastam as docentes de uma percepção mais apurada e consciente acerca das atividades e dos processos de ação que realizam, bem como da própria reflexão que exercem sobre esses processos e suas necessidades. Corroborando essa limitação que a intensificação do trabalho exerce sobre os hábitos de desempenho profissional, há ainda significativa e perceptível distância que separa as percepções de consciência e as necessidades de formação – percebidas pelo convívio com o trabalho docente na escola – das que são, de fato, requisitadas pelas professoras. Ou seja, a reflexão que as professoras fazem sobre a ação (SCHÖN, 1992) apura as necessidades que expressam em ação e em momentos de reflexão na ação – como nos encontros de formação e reuniões na escola.

Essas discrepâncias entre vivenciar as dificuldades, os dilemas e as carências e objetivar na prática as formações realizadas e os conhecimentos adquiridos nelas, possui articulação direta com as experiências profissionais das docentes, as quais as modelam cotidianamente no seu modo de desempenhar a profissão – modo esse que se implica na percepção individual das docentes relacionadas às motivações e aos desejos profissionais para si, bem como a percepção coletiva (do que é aceito socialmente) e institucional que promovem e impulsionam frentes de desenvolvimento ou as limitam e cerceiam os impulsos individuais ou coletivos em busca do referido desenvolvimento. Ou seja, as **necessidades formativas** são assim percebidas pelas professoras à medida que a representação que se tem sobre essas necessidades, a partir da bagagem de formação profissional e experiencial adquirida, permite proceder a mudanças não tão profundas em seu **modo** de fazer-se profissional – daí a centralidade da rotina no trabalho docente, tal como estruturei na figura anterior, e da tendência da rotina tornar-se, ao longo do tempo de experiência profissional, mais dimensionalmente ampliada.

Essa centralidade e movimento imbricados aos ciclos profissionais e à aprendizagem do adulto, no que se referem ao atendimento de interesses imediatos relativos às suas

necessidades e desejos, alocam a reflexão de modo transversal à ação formativa do sujeito (docente), tanto no que se referem ao modo como ela se desenvolveu em experiências de formações passadas, como no modo como ela se procede no presente e se projeta para formações futuras. Nesse cenário toma especial relevo a análise de necessidades como prática inerente à ação formativa continuada em situação de trabalho.



**Figura 13.** A reflexão na formação. **Fonte:** Elaboração minha.

As necessidades formativas ocupam, portanto, uma parcela das necessidades docentes sob filtros de percepção e representação, que de forma consciente ou inconsciente buscam cooperar ou responder à rotina do trabalho e aos processos que facilitam a atuação da prática pedagógica. Parece salutar que a transversalidade da reflexão na formação precisa não apenas focalizar a **rotina** e os elementos a ela inerentes, mas também ultrapassar os limites impostos pelas capacidades individuais, já que elas projetam o alcance da reflexão. Portanto, em termos potenciais a formação continuada articulada à análise de necessidades e ao desenvolvimento profissional, pode-se dizer que se tende à exploração das dimensões de reflexão para alcançar necessidades formativas mais precisas e coesas com as reais necessidades que limitam (*needs*) ou impulsionam (*wants*) a prática pedagógica.

Nesse contexto, a **observação participante** em sala de aula mostrou-se fundamental para compreender os posicionamentos em momentos de reuniões, encontros formativos, e

expressões de necessidades no convívio e em situação de entrevista. A otimização da técnica na análise de necessidades, entretanto, traz consigo demandas de supervisão em sala de aula, acompanhamento e apoio – hoje inexistentes no sistema investigado – o que a propósito da formação continuada, elege formação específica em análise de necessidades de formação.

Não obstante, as falhas e carências encontradas no ensino em sala de aula (por meio da observação participante) e as destacadas pelas docentes (em convívio no cotidiano e em entrevistas) apontam para melhorias na ordem de toda a formação inicial numa primeira instância de análise, a qual embora não seja o foco dessa pesquisa, ela não pode deixar de ser citada, principalmente considerando o momento atual em que se tem a reformulação das licenciaturas como problema posto às instituições formadoras. Especificamente, os conteúdos de ensino citados nos levantamentos e identificados no processo de análise de necessidades possuem ligação com as disciplinas específicas de conteúdos e metodologias de ensino relativas à formação inicial docente, as quais dialogam com as abordagens que se prevê ocorrer nas disciplinas de Didática, Estágio e Prática de Ensino – como a questão da indisciplina, da gestão do tempo, da organização do trabalho e dos espaços pedagógicos, do planejamento de ensino e de análises de situações cotidianas – temáticas inevitavelmente articuladas à proximidade com as escolas como local futuro de trabalho. Essa articulação entre a formação inicial com a prática profissional interfere diretamente no modo como se organizam os currículos dos cursos de licenciatura nas instituições formadoras e do modo como os formadores pensam o saber científico e o saber prático, os quais são permeados pelo *status* que cada conhecimento confere aos responsáveis por eles. Não pretendo aqui, avançar tal discussão, limito-me a posicionar-me a favor de uma formação inicial menos distante da realidade que se transforma e que se configura no dia-a-dia das escolas. Aprender a lidar com essas incertezas e mudanças é parte do trabalho do professor hoje, mas para que de fato, essa aprendizagem ocorra de modo estruturado no exercício da profissionalidade, os docentes têm que se sentir respaldados, assegurados pela universidade nas suas intervenções (in)diretas e nas suas dúvidas e dilemas para que possam desejar a profissão e lançar-se nos seus desafios diários, ou abandoná-la no exercício de uma prática docente desmotivada ou optando por outro tipo de atuação profissional.

Mas, para além das já conhecidas necessidades de se melhorar a qualidade do ensino superior, relativamente aos cursos de formação de professores – em que o inventário de necessidades responde ao conhecimento de conteúdos, metodologias e competências a melhorar no âmbito dessa formação – a análise de necessidades a partir do trabalho docente mostra-se fértil para traçar linhas de ação junto à formação continuada de professores, em

cujas áreas estratégicas não se distanciam completamente do que se espera da formação inicial.

As atividades laborais em sala de aula e na escola mostram que o trabalho relativo ao ensino é inversamente oposto ao trabalho individual e a “aquisição” de saberes e “novos” saberes para recompor a ação pedagógica em sala de aula – como se apenas de novos conteúdos e estratégias didáticas se tratasse o fazer pedagógico do ensino – enfoque tradicional das ações de formação continuada. Entretanto, contraditoriamente a isso, percebe-se pelos dados de campo que cada vez mais se re-afirmam debilidades no campo global do trabalho docente, das relações com o outro e do trabalho coletivo na escola, os quais mantêm reflexos no desempenho docente, no ensino e para além dele, principalmente pelo fator **reflexão e aprendizagem** se posicionarem fragilmente diante do contexto de ausência de centralidade nos espaços de coletividade na escola. Um exemplo dessa realidade é a própria dinâmica que se efetiva em HTPC, na qual o trabalho é fortemente marcado pela ação individual. Outro exemplo é o fato de o trabalho das docentes do primeiro ciclo não aparecer em nenhum momento nos documentos oficiais da escola – para além do Plano de Ensino, que aliás não especifica projetos nem do ciclo nem dos anos de ciclo da escola, a referida especificidade não existe documentada – logo, não aparece como projeto específico, com demandas e objetivos próprios, por eixo ou por nível de aprendizagem, nem mesmo sob simples registro no Projeto Pedagógico da Escola. Essas mazelas permitem aferir e questionar o real significado do trabalho que elas realizam para o coletivo do grupo e para a escola e como elas os realizam. Tal exemplo permite ainda inferir que por detrás desses apontamentos reside uma grande problemática envolta à questão, a qual focaliza as relações que se estabelecem na escola e a “ocupação” simbólica dos espaços que cada nível de ensino e seus representantes têm na organização e na vida escolar. De modo marcante se evidencia que, em termos representativos da escola, elas têm pouco espaço e se fazem pouco exigentes para validarem coletivamente seus saberes e fazeres pedagógicos, que parecem impeditivos em grande parte, por fatores de ordem “pessoal”, como a identificação, a empatia e a (in)disposição, as quais conjuntamente à condição desfavorável dos incentivos, culminam em restrições de desempenho que fragilizam o *status* na escola e na profissão docente. São saberes que se fecham em experiências individuais, são experiências positivas que não são divulgadas entre os pares, nem conhecidas por outros, são também práticas que precisam de orientação, de “re-significação” mediada pela discussão, pelo diálogo, pela reflexão que não tem lugar nos momentos de sala de aula e pouco se faz posteriormente a ele.

Essa situação emblemática em que as práticas profissionais se validam no individualismo, na solidão e no sofrimento, nos dilemas, nos impasses e nas dúvidas que não são sanadas, nas falhas que não percebem e portanto não são corrigidas, reside, de fato, o grande desafio formativo para a formação continuada de professores: uma formação específica e baseada na análise de necessidades. Essa formação tende a se dar na escola, no contexto de trabalho docente, com especial atenção ao professor como **pessoa** e como **profissional**, sob o foco da **análise**, distante de currículos estanques e fechados em programações genéricas e invariáveis às situações e especificidades reais e previamente definidos.

### **5.1 Da imbricação entre necessidades e indicadores de necessidades às necessidades formativas...**

O tipo de pesquisa com características da etnografia favoreceu ao mesmo tempo em que induziu a ampliação do olhar acerca das manifestações de **necessidades** e da origem de sua natureza. A escola como local de trabalho docente apresenta inúmeros elementos de análise que, a princípio, mostravam pertinência relacional com as necessidades de formação dos professores, mas não se apresentavam de forma linear, em termos de um apontamento ou classificação direta, como sendo “**necessidades formativas**”. A partir desse impasse de alocação dos elementos relacionais, ora de forma direta, ora de forma indireta e até distante do que se via, percebia e ouvia na convivência com o trabalho docente das professoras do primeiro ciclo, emergiu a percepção sobre a necessidade de criar uma categoria de aporte à análise de necessidades, resultando em um produto de compreensão próximo do que se tem ou se entende por necessidades formativas, mas que na realidade, apresentam-se como necessidades variadas, diversas, plurais, multifacetadas, pluriformes, algumas contínuas e permanentes, outras passageiras, mutáveis e dinâmicas.... a que chamei de **indicadores de necessidades**.

Alguns indicadores de necessidades, entendo, estão alocados em um nível elementar de identificação destas. Eles são facilmente encontrados na realidade observada e transmitem, de alguma forma, uma percepção relacional com as problemáticas, com as dificuldades, com os anseios e os desejos dos sujeitos, os quais podem também manter relações de dependência com o fator institucional, organizacional, político, social, pessoal dentre outros. Gostaria de ressaltar que nesta pesquisa, o foco é sobre a percepção de necessidades das professoras.

Outros indicadores, que não estão totalmente desvinculados dos primeiros, requerem conhecimentos mais específicos do analista no campo da formação docente (no caso da análise voltada para docentes como sujeitos diretos da recolha de dados)<sup>112</sup>, o que implica considerar a produção bibliográfica e normativa da área e retirar dela indicadores válidos para perceber alterações, transformações, permanências, entre outros fatores igualmente importantes relativos à formação de professores. Tal percepção, juntamente com os conhecimentos no âmbito da análise de necessidades, confere uma abordagem do tipo analítica em segundo nível, a qual possibilita traçar recortes e caminhos orientadores das “seleções” de necessidades, úteis nas análises.

No entanto, os indicadores de necessidades, enquanto fatores de grande influência e permanência na realidade e na percepção do observador, por vezes, obscurecem a percepção de necessidades e misturam-se às necessidades formativas porque são atrelados, refletem nelas, partem delas ou perpassam por elas. Perceber, por exemplo, que o fato de ser iniciante na docência não implica, necessariamente, em precisar de formação do tipo indução, ou ainda, que nem todos os docentes com idade avançada tendem às práticas menos dinâmicas, implica perceber distinções entre necessidades, indicadores de necessidades e necessidades de formação sob a dinâmica em que elas se mostram empiricamente.

Como em um processo de descoberta, essas necessidades são iguais e distintas entre si. Pode-se dizer que se aproximam de níveis que variam do concreto ao abstrato, do simples ao complexo, do claro ao obscuro, de uma realidade a uma abstração, as quais agem inversamente na prática de expressão, exigindo um movimento de busca pela sua origem e não o seu inverso. Ou seja, exige-se o movimento de retomada do ponto inicial em substituição ao movimento de “ponto de partida” diante da necessidade exposta.

A pesquisa de campo (a empiria) ou a heurística do estudo obteve alguns indicadores de necessidades que se apresentaram de forma nuclear, as quais originaram categorias de análise, dirigiram a organização dos dados analisados e apresentaram possibilidades de percepção alargada acerca das necessidades formativas, como as fases ou ciclos de aprendizagem da docência, a formação especializada para a profissão docente, as motivações e o desempenho profissional docente.

Quanto às **fases ou ciclos da docência**, percebe-se, curiosamente, a expressão ou não de necessidades formativas implicadas pelo poder de influência que os professores mais

---

<sup>112</sup> Assim, nessa mesma lógica o seria para a orientação de análise de necessidades institucionais para o campo da gestão, porém com conhecimentos também da formação profissional, no caso da análise se tratar de necessidades formativas.

experientes têm sobre os iniciantes no que tange a formação de hábitos e práticas profissionais inerentes ao próprio desempenho profissional. Muitas vezes, esse poder se faz consciente, outras vezes ele não se mostra totalmente consciente e corrobora a sustentação de hábitos distantes das necessidades colocadas pelo meio, pelas demandas da escola e pelos alunos que são particulares a cada professor, mostrando-se, portanto, como um indicador de necessidades “veladas”. A problemática para a formação continuada reside não propriamente no fato da “formação” informal ocorrer nessa relação inevitável entre pares, mas na ausência de planejamento formativo dirigido, instituído e implicado na orientação por pares tendo em vista os tempos “pedagógicos” – o que requer critérios de agrupamento de orientação/supervisão em função de aspectos pedagógicos (como os estilos de ensino e aprendizagem) e de aspectos pessoais que se mostram cada vez mais importantes em termos relacionais (como a personalidade, a empatia, a disposição) que facilitam ou dificultam o processo de formação em situação de atuação profissional, como a prática pedagógica, as trocas, os aconselhamentos, as orientações, as análises conjuntas, a cooperação, entre outros fatores.

Outro importante indicador de necessidades formativas é, sem dúvida, a **formação** já adquirida, no âmbito da formação profissional **inicial** e **continuada**, que revela os caminhos percorridos e os caminhos que, supostamente, precisar-se-ão delinear – em comunhão aos tempos na docência – com o apoio de processos formativos. As próprias formações, entretanto, revelam necessidades formativas na medida em que as carências de conteúdos e metodologias se sobressaem e se mostram como condições imprescindíveis às realizações de tarefas, especialmente voltadas ao ensino – mas não apenas restritas a ele.

Nessa mesma ordem, as **motivações** para a profissão e carreira docente se fazem elemento substancial na análise de necessidades – a qual dialoga com a biografia do sujeito, o seu “*currículo vitae*”, que idealmente deveria constar nos momentos de recrutamento e seleção de docentes, para além de um acompanhamento permanente dos sistemas enquanto instâncias responsáveis pelas carreiras e formações docentes e dos formadores enquanto responsáveis diretos na promoção do desenvolvimento profissional em formação, bem como dos próprios docentes como forma de projetarem sua formação a partir de um balanço ou revisão do que se tem como saberes de formação. As motivações ilustram para além de um passado raramente virtuoso em termos de acesso aos bens culturais, também perspectivas futuras de função, cargo e área que podem servir para otimizar os quadros funcionais no interior da instituição escolar e/ou sistema, principalmente, oferecer informação útil para o sistema e para o próprio professor quanto ao projeto de formação capaz de favorecer o alcance

de metas e prioridades aproximadas dos desejos e dos anseios, os quais ainda não são atendidos na lógica formativa institucional, oficializada e legal na realidade investigada – e possivelmente na grande parte da realidade brasileira.

Não obstante, o **desempenho profissional**, nas suas diversas formas de expressão, indica necessidades formativas de diversas ordens, tanto no âmbito estrito da escola, como para além dela. O desempenho dialoga diretamente com outro indicador, o **contexto de atuação** do professor: a **escola** e o **local** onde está inserida e de onde advêm as demandas dos alunos, que se mostram em sala de aula, devem orientar o trabalho docente e também refletir no necessário planejamento adaptado às especificidades locais e às suas necessidades. Pouco efetivas se mostraram as parcerias realizadas entre a escola e as unidades de saúde locais para “aplicar” um dia de escovação na escola ou palestrar sobre higiene pessoal para os alunos do primeiro ciclo, posto que as necessidades dos alunos requerem orientação prática, vivências para ajudarem-nos a se habituar às atividades dessa ordem. Em suas casas, os alunos compartilham a escova de dente – quando ela existe – para muitos destes alunos a escova é um utensílio dispensável, quase um acessório de luxo. Há famílias que não são presentes na vida escolar dos seus filhos, não os orientam e não se informam sobre ela, já que se dedicam a outras prioridades. Nessas circunstâncias reais, a escola nega sua função de educar como forma de “garantir um *status* profissional de docente que ensina, e não que cuida”. Questiono tal posicionamento tendo em vista que os supostos “ganhos” deste são irrisórios comparativamente às perdas da invalidez dos ensinamentos técnicos, especializados... Esse descompasso entre o que se acredita que é válido ensinar e praticar, o que é valorizado socialmente e o que a realidade impõe como necessidade, é e deve ser sempre objeto de análise de necessidades. Reside nesse exemplo o que a literatura chama de “discrepância” (RODRIGUES, 2006; RODRIGUES e ESTEVES, 1993) entre o real (o contexto, os alunos) e o ideal (a concepção dos professores). Conscientizar-se dessa condição situacional emblemática é papel dos envolvidos na análise de necessidades. Os indicadores, por sua vez, estão dispostos na realidade objetivada e observada no bairro, na escola, nos modos de funcionamento que dão vida e os caracterizam, assim como estão nas seleções de conteúdos e nos modos de promovê-los, nos ensinamentos e nos “silêncios” e omissões em sala de aula, nos posicionamentos favoráveis, contrários, de recusa ou de negação, de imparcialidade ou disposição que as docentes demonstram ter, nas satisfações e nas indiferenças quanto à clientela que atendem e nos problemas que estão inerentes à própria condição de vida. Também estão presentes nos instrumentos avaliativos que ilustram a densidade ou a superficialidade dos ensinamentos (embora pudessem e, idealmente, deveriam mostrar a



densidade e a profundidade), apontamentos sobre o ensino para pobres<sup>113</sup> e as expectativas para pobres, ou o ensino para os que podem ter sucesso na vida porque têm condições extra-escolares (família, situação econômica, cultural) favoráveis e aqueles que estão fadados ao fracasso pela sua condição de miséria no mundo – permanecendo nos documentos da escola e nas formas de tratamento entre os profissionais da escola e os alunos, pais e comunidade local sinais camuflados dessa tensão. Quanto maior a distância e quanto mais perceptível a observação, maiores se fazem os desafios e a importância de superação das necessidades que se colocam e desafiam a formação de profissionais com **saberes transversais** ao currículo, implicados na formação da pessoa do professor, nas capacidades de refletir analiticamente sobre situações particulares e globais, de posicionar-se, de comunicar-se, de agir eticamente, de cooperar, de relacionar-se com professores com perfis e identidades semelhantes e diferentes dos seus e de suas preferências, de ser criativo, de organizar e manejar ambientes e recursos, de atentar para as limitações que se apresentam a si e aos outros. São esses saberes, cada vez mais necessários aos professores, porém colocados no âmbito da responsabilidade pessoal – como sendo saberes pouco valorizados socialmente e por isso, não dispõem de lugar na formação, seja ela inicial ou continuada, e como em um ciclo vicioso, em que o poder e o prestígio se sobrepõem às necessidades que se interpelam na realidade, essas demandas são pouco identificadas pelas docentes e pelo sistema que as empregam, conseqüentemente, pelas formações que lhe são dirigidas.

## **5.2 A tensão entre as necessidades anunciadas no passado das professoras e as necessidades postas no presente: desafios para o futuro atual da formação**

A caracterização das professoras por meio de dados escolares, familiares, de condições salariais, de número de dependentes, de estado civil, de lazer, de leituras que realizam, de tempo de estudo que dispõem, remete a um perfil ampliado, porém na sua pluralidade,

---

<sup>113</sup> Refiro-me a perspectiva da profecia autorrealizadora de professores com relação aos alunos pobres – tal como posta por Rosenthal e Jacobson (1973) – na qual os professores apresentam baixas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos frente as dificuldades de aprendizagem que esses apresentam, e conseqüentemente, atuam segundo uma visão “mínima” de ensino, de planejamento, de avaliação... que, muitas vezes, nessa pesquisa foram justificadas pela incapacidade do “tipo de aluno” que atendem, mas que também esse comportamento, não deixa de revelar a zona de conforto pedagógico, em que se colocam, grande parte das vezes, em situação de ensino. Sobre essa discussão, ver: Robert Rosenthal e Lenore F. Jacobson. In: Hardin, Garret. *A ciência social num mundo em crise*. São Paulo: EDUSP Perspectiva, 1973, p.199-204.

apresentam igualdades quanto ao estilo de vida, carências de convívio, inserção cultural, limitações formativas (para algumas aparece de forma mais evidente, como para P11), muitas vezes ligadas à condição familiar e de dependentes que dificultam ou impedem o direcionamento do tempo e de recursos em favor de investimentos formativos e profissionais ou de apoio a eles.

Essas condições criam desconfortos, estresse, ansiedade para conquistar patamares salariais mais expressivos no cargo com a passagem do tempo na carreira ou com a aquisição de nível de formação especializada superior ao atual requerido – o curso de pós-graduação *lato sensu* (P2 em fase de finalização; P1, P5, P6, P7, P9 – já adquiriram o curso e o aumento salarial; P3, P4, P8, P10, P11, P12 – desejam cursar).

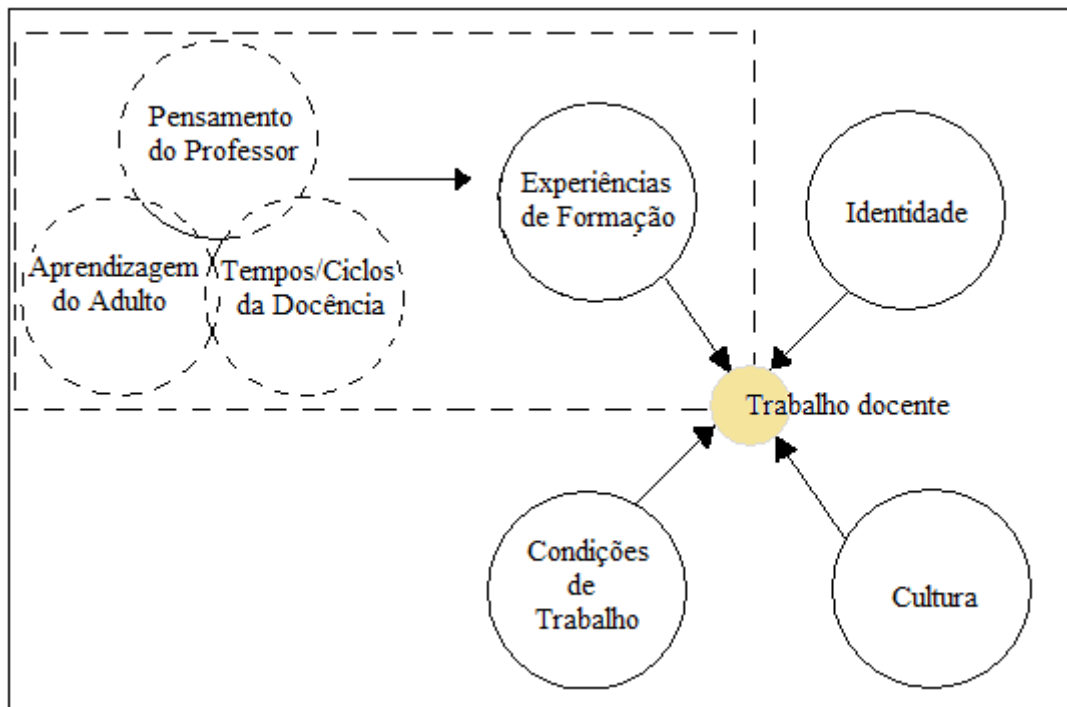
As questões entre a vida pessoal atual (ser mãe, com filhos em idade escolar, responsável pela principal renda da família, ter dependentes, ter dupla jornada na escola ou acumular a docência com os cuidados da casa, possuir baixa remuneração salarial, realizar parte do planejamento do ensino em casa, ter obrigações domésticas, não desprender de recursos para lazer, viagens, aperfeiçoamento, entre outras limitações que se mostram dedutíveis do perfil sócio-econômico que possuem) e a profissional (planejar e encontrar soluções para problemas de sala de aula, em grande parte, sozinhas, e não responderem grande parte dessas necessidades; não saber ou não poder modificar a estrutura das relações que se colocam e que se fortalecem, e que muitas vezes, as enfraquecem sob um processo de “casulamento”) geram um quadro pouco otimista de descontentamento e desajuste comparativamente entre “ser” e estar” na profissão que fere a concepção profissional de si e da própria profissão docente da visão adquirida anteriormente à atuação profissional, a qual muitas vezes, se baseia em referentes que possui enquanto ex-aluno, reforçando o “desajuste”.

Esses apontamentos direcionam para a (re)construção formativa da identidade profissional do professor, das suas experiências de formação formal e não formal, da contraposição entre perfil real e desejado para a profissão, vislumbrando processos de formação coerentes com essas necessidades específicas, as quais não são desenhadas em políticas homogêneas. Poder-se-ia pensar que em pequenas localidades (municípios e/ou unidades escolares) tal ação pudesse se desenvolver, contudo não acontecem porque demandam um olhar apurado para as individualidades, para o desenvolvimento formativo docente, a partir do contingente de saberes já adquiridos. Ocorre, entretanto, que o atendimento no sentido estrito que a “formação continuada” remete – ao longo da vida e da carreira, perene e articulada ao desenvolvimento pessoal e profissional – tende a ser sempre parcial, temporária e limitada às questões gerais da formação técnica de especialidade. É

necessário, portanto, pensar estratégias para acoplar a formação humana do professor, à análise de necessidades formativas no seu sentido amplo, para que, de fato, se possa almejar e conquistar melhorias efetivas e duradouras nas práticas profissionais por meio das ações de formação continuada, posto que qualquer incursão nesse âmbito requer a participação cooperada dos agentes responsáveis pelas mudanças, especialmente os professores. Não se trata, entretanto de “convencimento” ou imposição destes à causa, mas de processos indutivos de reflexão sobre/na ação dos e com os professores sob uma grande rede de articulação entre os agentes responsáveis e envolvidos com a formação e com as práticas desses profissionais (como os governos; as instâncias educativas – secretarias de educação e Ministério da Educação; as universidades e os centros de formação; os próprios professores e as escolas).

No âmbito relacional de necessidades implicadas às necessidades formativas, ganham relevo os fatores culturais das docentes – suas condições atuais e passadas de vivências relacionadas – e as condições de trabalho que repercutem sobre o desempenho e que se mostram problemáticas na realidade pesquisada. Somados a estes, têm-se os fatores relativos à constituição da pessoa de cada professora em particular, as suas próprias identidades – as quais não têm lugar de atenção objetivada na escola à adaptação de perfil à função ou de trabalho formativo (do tipo experiencial) direcionado a ela na escola. As relações, a formação e a representação de necessidades pelos sujeitos parecem constituir empecilhos a esse desdobramento.

A fim de melhor explicar, elaborei a figura número 14 que segue abaixo desse parágrafo. Esta aponta que sendo as necessidades formativas percebidas em contexto de trabalho docente, os campos relacionais a elas desenham a condição das professoras como profissionais e como pessoas, as quais estão imbricadas às necessidades. Como se pode observar pela figura, o trabalho docente ocupa posição central, na qual se percebe o contexto formativo que antecede e permeia à docência, bem como os elementos diretamente refletidos na situação laboral que demandam necessidades e necessidades de formação, que se apresentam como indicadores de necessidades. São, portanto, indicadores de morada, passagem ou origem de necessidades, e como tal, não podem ser desconsiderados nos processos de análise de necessidades que levem em consideração as dimensões já citadas da constituição docente: formação-vida-trabalho.



**Figura 14.** Campos de necessidades implicados no trabalho docente.  
**Fonte:** Elaboração minha.

### 5.3 Da perspectiva de análise de necessidades formativas (in)conscientes: alguns apontamentos

A elucidação de necessidades como *needs* (requisições) e *wants* (desejos), (in)conscientes e (in)desejáveis traz o impasse vivido pelas docentes no desempenho da profissão e coloca em evidência os contextos (formadores e instituições formativas, tempos e condições para tal) de realização das próprias formações do tipo “continuada”, já que elas, em geral, afiguram-se de forma parcial e multifacetada sobre as necessidades de formação e conseqüentemente sobre a sua validação no retorno formativo às práticas das professoras.

As necessidades desejadas e precisas são aquelas apontadas como desejo. Elas estão em sintonia com as dificuldades que lhes são conscientes e trazem satisfações imediatas. Possuem caráter aplicado ao ensino do currículo escolar, apesar de nem sempre serem movidas por razões intrínsecas – posto que também revelam-se como *needs* (WILSON e EASEN, 1995). No entanto, a partir de Korthagen (2009), pode-se afirmar que essas necessidades, por serem restritas a uma pequena parte do pensamento docente, podem ser consideradas como necessidades superficiais e elementares, cuja essência esconde-se nos níveis em que a consciência ainda não atende, ou atende de forma parcial – como no caso do

trabalho docente, em que as necessidades (*needs* ou *wants*) caminham na direção favorável à construção da rotina. Nesse caso, as necessidades formativas contrapõem-se aos anseios e ideais da formação continuada, embora sejam coerentes com os objetivos de melhoria de desempenho da função.

Pelo caráter objetivo que possuem, não deixam de ser necessidades que tensionam o trabalho docente (já que elas orientam à busca de soluções) e a própria avaliação de desempenho (realizada por meio da entrevista), no duplo movimento “ideal” *versus* “real”. Sobre esse aspecto as necessidades conscientes aparecem ainda mais tensionadas na avaliação que realizam, percebem-se, por um lado, anseios para melhorar pessoal e profissionalmente, por outro, “satisfações” que apontam para certezas construídas de si (representações que criaram sobre a própria prática, em favor da manutenção da imagem de “boa professora”). As necessidades conscientes, portanto, funcionalmente aparecem no contexto da análise de necessidades como um lugar de tensão e de reflexão, pois se trata de reconhecer as falhas e as limitações e abrir-se ao outro. Este “lugar” nem sempre é desejável, principalmente quando se tem embutido nele, o processo de formação em serviço, no qual as certezas ainda estão por serem criadas<sup>114</sup>. Trata-se, muitas vezes, de necessidades precisas, mas indesejadas, pois negam o “encontro” consigo perante outros ou intermediado por outros.

As necessidades desejadas e não precisas (exigidas ou impostas - *needs*) são encontradas nas requisições conscientes das professoras (como em situações de levantamentos ou inquéritos), porém, elas não se mostram relacionadas às suas dificuldades de desempenho; elas estão relacionadas, muitas vezes, às motivações na ordem de outros anseios profissionais, como a mudança de cargo ou função, a conquista de posição ou patamar de destaque, poder ou *status* profissional na escola ou na ocupação profissional – há também situações de busca por titulações e não propriamente pelo conteúdo formativo que o curso oferece. São, por fim, necessidades, do ponto de vista histórico da formação continuada (na tentativa de preencher falhas e demandas de formações anteriores), secundárias e transferidas ao âmbito pessoal. Porém do ponto de vista da gênese da formação continuada, são primordiais, trazem satisfação em médio prazo e se mostram favoráveis ao desenvolvimento profissional. A presença de motivação pessoal tende a refletir e implicar sobre a prática mais tardiamente, tanto pelo tempo requerido ser maior, quanto pela própria percepção de validação e capacidade de transferência ou adaptação na concepção de Perrenoud (2001) ser mais

---

<sup>114</sup> Como a proposta do Projeto de Pesquisa em desenvolvimento na escola pela Universidade, à qual essa pesquisa esteve, desde o princípio, vinculada.

demorada. Entretanto, com os baixos impactos das formações tradicionalmente realizadas no âmbito da formação continuada de professores, essas necessidades apresentam tendência potencial de crescimento em termos de requisições e interesses. A partir de Korthagen (2009) pode-se dizer que essas necessidades atuam no sentido contrário à formação da rotina, pois dialogam com as necessidades e vontades de inovação e de mudança das práticas pedagógicas.

As necessidades precisas ou exigidas tidas como norma (*needs*), porém não desejadas (*wants*), são aquelas necessidades que as docentes reconhecem (ou não) a distância entre o real e o ideal (colocada por elas próprias ou por outros – legislação, teóricos ou outro referente), mas que apesar disso, não estão dispostas a procederem mudanças, pois essas implicam diretamente sobre a aprendizagem que conquistaram com o tempo de experiência profissional e sobre seus hábitos laborais, em geral, com forte presença de rotina (KORTHAGEN, 2009) estabelecida ou dos esquemas de ação (PERRENOUD, 2001) que utilizam. Essas necessidades mostram-se pouco efetivas à expressão de necessidades formativas quando desprovidas de processo de regulação no interior do sistema, como é o caso do **modo** como as docentes **trabalham** em sala de aula, o ensino em si, os temas transversais e conteúdos que não são foco de avaliação externa. Assim, esperava-se que na própria entrevista por áreas de ensino ou por levantamentos, que os conteúdos mais presentes para as docentes do primeiro ciclo fossem Matemática e Língua Portuguesa.

Sob o ponto da autonomia docente, essas necessidades, por mais que sejam normas, são vulneráveis pela abertura que a ausência de regulação permite. Não desejando entrar no mérito da questão favorável ou contrária a tal questão regulatória, o que se percebe a partir desse tipo de análise (WILSON e EASEN, 1995) é que as necessidades formativas precisas e indesejadas corroboram para emperrar o sistema no âmbito das reformas que se colocam e que se esperam resultados. Sendo assim, corroboro o consenso de que as reformas educacionais, principalmente no ensino, precisam ser precedidas de formação aos professores, não apenas uma formação “informativa” ou de “treinamento”, mas uma formação dialogada, explicativa, justificada, que implique a participação consciente e não apenas a presença (hoje obrigatória). Trata-se de uma **inversão de lógica formativa**, já histórica em nossa realidade brasileira.

Essas necessidades (*needs* ou *wants*) (in)concientes dialogam com a pessoa do professor, com a sua forma particular de ver e viver a profissão sob uma lógica própria, estabelecida sobre seus hábitos, valores e crenças pessoais, arraigados às suas identidades pessoais, as quais estão imbricadas na identidade profissional. Há uma tendência de se

identificar essas necessidades em professores com mais tempo de experiência profissional do que em professores iniciantes na carreira, especialmente no que se refere às rotinas, muito embora, as implicações de crenças e valores na vida profissional possam ser percebidas a partir das experiências formativas pré-profissionais e, em situações de exposição de seus valores, como nas relações e comportamentos na escola. Configuram-se, portanto, como necessidades conscientes, mas desprovidas de motivação, ou inconscientes e, por isso, alheias às intencionalidades formativas objetivas.

Do ponto de vista da defesa de percepção pelo sujeito acerca de suas necessidades formativas, elas não podem ser consideradas como necessidades formativas unilateralmente, visto que não são total e claramente percebidas ou conscientes ao sujeito, ainda que outros meios ou pessoas as percebam e as identifiquem. No entanto, se se considerar o potencial formativo da **reflexão**, tanto a idealizada por Schön (1992a, b) como parte integrante do pensamento do professor e do aperfeiçoamento deste, como o seu uso enquanto estratégia de análise de necessidades em contexto (RODRIGUES, 2006), essas necessidades passam a ser o foco alvo de novas estratégias e perspectivas de formações continuadas, já que a própria conscientização sobre elas com ajuda, direcionamento, supervisão de analistas ou pesquisadores, centralizam-nas como necessidades formativas e objeto de formação. São, contudo, as necessidades mais difíceis de lidar, pois embora reflitam no desempenho profissional e, por vezes, apareçam como dificuldades profissionais, elas são transversais à vida pessoal e profissional, por isso tencionam o desempenho docente.

As necessidades não precisas, não exigidas ou não requeridas por si ou por outros, e não desejadas, ou não aparecem em momento algum da identificação de necessidades como dificuldades, desejos, impasses, dilemas etc., pois são inconscientes e imperceptíveis ao sujeito ou alocam-se no nível da consciência (por exemplo em situações em que é oferecido um elenco de opções à livre escolha). Elas, porém, são consideradas pelo próprio sujeito como sendo desnecessárias e/ou, indesejáveis. Elas carecem de motivação de qualquer ordem (*need* ou *wants*) e por isso não são consideradas como necessidades de formação.

Essas considerações demarcam os desafios para mensurar necessidades de formação em contexto de trabalho, pois as percepções de necessidades são distintas (RODRIGUES, 2006; ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1998; RODRIGUES e ESTEVES, 1993) e plurais, posto que estão relacionadas à visão do analista/pesquisador e são filtradas a partir da percepção que tem a respeito da problemática em questão – “lentes” distintas das docentes. Essa constatação, no entanto, não invalida a busca pelo conhecimento das necessidades no contexto de atuação pedagógica, já que inúmeras possibilidades de análise se mostram

possíveis (e desejáveis em termos de aprofundamento por meio de outros estudos na área) por meio do mapeamento dos campos relacionais constatados empiricamente. A análise de necessidades em situação de trabalho docente aponta que as necessidades formativas apresentam características de **complexidade** mais do que mutabilidade e que o contexto mutável das necessidades é pouco perceptível quando da ausência de participação cooperada, dialogada ou reflexiva das docentes. A complexidade das necessidades formativas presencia-se ainda nas relações com outros setores e experiências de formação, como as formações pré-profissionais e as formações futuras (desejadas ou projetadas), que tendem ser mais duráveis para as professoras experientes que demonstram maior resistência e dificuldade em mudar suas práticas profissionais do que para as docentes iniciantes – posto a tendência dessas à incorporação de novos saberes devido a estes fazerem parte da aprendizagem da docência e por serem colaborativos à constituição de uma rotina de trabalho.

As necessidades percebidas em situação de trabalho, portanto, inegavelmente, elucidam a forte presença de tensão e contrapontos que atuam, ora de forma favorável às possibilidades de formação, ora se colocam desfavoráveis a estas, cujos modelos são ainda precários e aquém quanto à incorporação de medidas e estratégias formativas capazes de atender a diversidade que se coloca a partir da análise de necessidades de formação, tal qual proposta nessa pesquisa. Ou seja, uma análise que transcende o levantamento objetivo de necessidades formativas a partir da opinião dos sujeitos e que supere a visão estritamente formal que focaliza a formação profissional voltada para o fazer docente em sala de aula.

Os dados da pesquisa demonstraram que ultrapassar tal visão é uma necessidade intrínseca à sobrevivência da própria gênese de formação continuada. Os anseios objetivos circunscritos ao campo de atuação pedagógica no ensino, no entanto, mostram demandas que requerem substituição da visão restrita para uma visão ampliada, a qual tende a agregar as funções das docentes, nas diversas **atividades** que elas realizam e as quais direcionam a formação para um suporte permanente na escola. Tal ampliação focaliza o gargalo da atuação docente que se volta ao planejamento nas suas fases individual e coletiva, que sobressai a condução formativa centrada na reflexão sobre a prática realizada, sobre os dilemas e sobre as normas – portanto um conjunto de “olhares” que têm o planejamento como ponto de encontro desejável à melhoria do desempenho e o avanço da própria aprendizagem e capacidade formativa.

No âmbito da reflexão no planejamento, os dois momentos prévios à atuação pedagógica, o individual e coletivo, mostram-se falhos. Neles prevalecem as práticas individualistas “autônomas” e o sofrimento em decorrência do “não apoio e do não



reconhecimento” (HARGREAVES, 1998b; CORREIA e MATOS, 2001) e como tal são vistos como um “problema”, “qualidade” ou “perfil” do professor. Essa falseada lógica arraigada aos planejamentos, culmina na perpetuação do trabalho “solitário” pelo professor (HARGREAVES, 1998a, p.196), o qual, psicologicamente, e de forma permanente acompanha suas ações em sala de aula, as quais “são afetadas pelas perspectivas e orientações de colegas que trabalharam no passado ou que atuam no presente”. Por isso, “o que acontece na sala de aula, não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior” (idem). Sendo assim, o tempo aparece como fator que pressiona as docentes na realização das tarefas proporcionalmente maiores aos tempos requeridos das atividades que são, em geral, sobrepostas umas às outras e muitas vezes não se tem qualquer retorno delas – não é irrelevante destacar aqui que “a papelada”, “a burocracia” e as exigências colocadas incomodam a todas, independentemente do tempo que estão na carreira. A intensificação do trabalho extra-classe exerce, de forma incisiva, influência no desempenho das docentes, haja visto os destaques que elas próprias referem-se nessa direção, e que se vê na escola, muito embora apareça de forma mais perceptível entre algumas professoras (P2, P4, P5, P11 – segundo observações em HTPC), seja pela aprendizagem iniciante das tarefas (P2, P4), seja, pela dificuldade em realizá-las mediante uma orientação coesa (P11), ou ainda, pela diversidade que tenta abarcar (P5) na construção das atividades e nos critérios de correção de cadernos. Para algumas docentes (P2; P4; P10), as tarefas de preparação de atividades, materiais, documentação, separação de material, correção de atividades se constituem um verdadeiro ‘trabalho elástico’ e invisível (TARDIF e LESSARD, 2007), pouco reconhecido e notado.

O planejamento coletivo, indiscutivelmente, mantém intrínseca relação com as relações que se efetivam no interior da escola e que são induzidas, reforçadas ou contrariadas pela força gestora da instituição, a qual se espera e deseja-se sintonia para que se fortaleça o trabalho – ao contrário do que ocorre, as relações acirradas e distantes favorecem visões e concepções de uns e outros que impedem aproximações e cooperações, bem como o reconhecimento de competências, de esforços e de demandas do outro – vistas sempre como menores ou inferiores às próprias.

#### **5.4 A visão metodológica multidimensional implicada na análise de necessidades realizada**

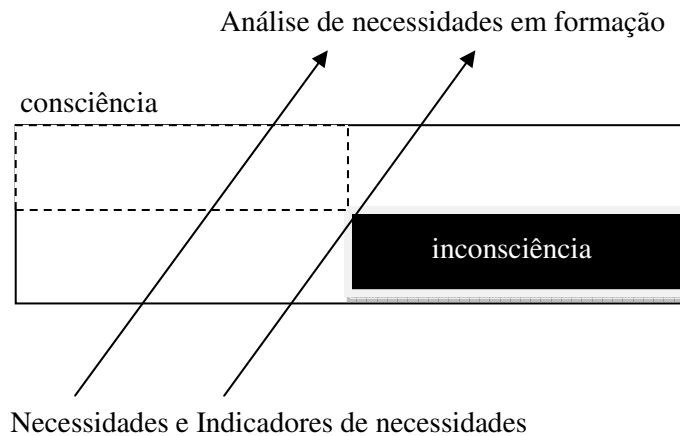
A análise de necessidades não pode ser vista como uma simples forma de identificar problemas de professores e escolas ou falhas de formação em conteúdos e metodologias de ensino. O potencial da análise de necessidades transcende seu uso técnico – apesar deste ser predominante nas práticas na área – e tende a ser explorado para que ela “re-signifique” as práticas de formação continuada e atue na perspectiva da melhoria da qualidade da Educação Escolar e da formação dos professores, bem como para as pesquisas relacionadas e inerentes a elas.

Qualquer análise de necessidades que busque circunscrever apenas as necessidades de formação relacionadas aos conteúdos a ensinar, corre o risco de ela própria tornar-se um “falso instrumento” de identificação de necessidades formativas, posto que essas necessidades geralmente têm como fundo outras necessidades nem sempre restritas à formação técnica de especialidade, podendo essas serem identificadas como uma primeira etapa da formação ou como suporte, mas a qual traz apenas grandes eixos **indicadores de necessidades de formação**, e não propriamente as “verdadeiras” necessidades formativas. Assim, a percepção ou a consciência dos professores reafirma a relevância de se proceder à análise de necessidades porque permite conhecer suas aspirações e desejos, intenções e ponderações de desempenho, mas também os caminhos formativos percorridos por eles, os quais constituem-se em elementos que embasam e sugerem alterações no trajeto de formação futura, re-desenhando o desenvolvimento profissional que, de fato, contemple as necessidades pessoais e profissionais docentes, por meio de processos formativos coesos às dimensões de necessidades dos professores envolvidos.

#### **5.5 A necessária inversão da lógica formativa na formação continuada**

Evidencia-se, com base nos “nós” que se apresentam no campo da formação continuada de professores e das necessidades docentes, bem como pelas descobertas advindas do processo de análise de necessidades formativas realizado, a emergência de inversão da lógica da formação continuada: do recorte pré-selecionado das necessidades nos programas de formação, para uma formação que, centrada na análise de necessidades, promova as

“necessidades conscientes e indesejáveis” e as “necessidades inconscientes” para o nível da consciência e do desejo à mudança.



**Figura 15.** Lugar da análise de necessidades e da reflexão na formação continuada. **Fonte:** Elaboração minha.

A figura acima, baseada no modelo proposto por Korthagen (2009) sobre a (in)consciência e a (ir)racionalidade no pensamento do professor, e de Wilson e Easen (1995) sobre a (in)consciência das necessidades, sob a inversão de lógica de enfoque da formação e apoiada na análise de necessidades, coloca em posição estratégica a formação continuada enquanto processo favorecedor do desenvolvimento profissional dos professores. Porém, ele próprio apresenta limites no que tange o nível de inconsciência e não desejo para formação, cuja percepção requer tempo de observação alongado e convívio com os professores, e nem sempre se mostra possível de avanços, posto suas interligações com os campos da vida pessoal.

A inversão da lógica de formação continuada de professores e os referidos limites mencionados recaem diretamente sobre os fatores intrínsecos dos sujeitos envolvidos nos processos de formação. Para os docentes formandos implica um alto nível de envolvimento na própria formação e na busca permanente pela autonomia dos processos formativos, os quais estão intrinsecamente envolvidos com a busca por aperfeiçoamento, novos conhecimentos e aprendizagens, atualizações formativas e também para além delas, já que implica reconhecer por processos analíticos e reflexivos, as demandas da profissão e as demandas pessoais que desenham a trajetória do professor enquanto docente e pessoa. Nesse sentido, coloca-se aos docentes formadores, cada vez mais acentuadamente, a capacidade de envolver os formandos

e orientar os processos de reflexão sobre a profissão e sobre si, na dupla relação que se estabelece entre a pessoa e o profissional, trazendo à tona discussões relativas à orientação profissional, à profissão docente, aos meandros da formação profissional de professores e ao estabelecimento de diretrizes formativas, orientadoras do profissionalismo, no qual está envolvida a orientação para a busca da auto-formação, ou seja, da capacidade de perceber por análise e reflexão os caminhos necessários para realizar-se profissionalmente ao mesmo tempo que atua e forma-se. Trata-se, portanto, de motivar a reflexão sobre a situação real e atual do professor no tempo/espço presente, visando, sobretudo, alcançar, por formas e meios distintos, o maior envolvimento possível do formando na sua formação continuada.

A análise de necessidades, nesse sentido, torna-se um processo ou um conjunto de procedimentos de análise de situações e condições contextuais que agrupadas são capazes de elucidar as possibilidades reais para, nesse processo e contexto, gradualmente se alcançar os processos de reflexão (auto-)dirigidos e orientados à busca do desenvolvimento formativo e profissional.

Sendo assim, a análise de necessidades de formação, tal como representei graficamente na figura anterior, faz-se meio necessário para desenvolver profissionalmente e em formação, as docentes, partindo das necessidades e indicadores de necessidades que se colocam na prática profissional na escola e são por elas percebidas, e os quais se refletem sobre/na reflexão. Portanto, significa dizer que as condições de base, a situação real da escola e da comunidade, do bairro que a escola atende, bem como os meios de trabalho disponíveis são quesitos essenciais para compor a **primeira etapa da análise de necessidades**, já que delimitam o contexto das possibilidades de ação, ajudam ao ajuste de objetivos a atingir tendo em vista os fins a alcançar e os meios existentes para tal.

Por ser uma ação humana racional, a análise de necessidades a serviço da formação continuada na escola requer envolvimento pessoal dos participantes, especialmente do professor para quem a formação está voltada. Esse envolvimento, contudo, coloca-se em uma visão que ultrapassa a participação pontual na “identificação” de necessidades circunscritas a um déficit de ensino de conteúdos – o qual sofre variações inerentes à própria dinâmica circunstancial da situação de ensino, da organização curricular nas suas dimensões legais e institucionais, do tempo de carreira do professor no magistério e do modo de atuação profissional, entre outros elementos postos nas análises dos dados de campo, na seção anterior. Por tudo isso é que o maior número de elementos qualitativos possíveis sobre os professores, como os relativos a sua trajetória escolar, de vida social e lazer, de formação profissional e os elementos que desenham as condições em que eles se deram, fazem-se

sumariamente imprescindíveis para proceder aos mecanismos de motivação para o desenvolvimento profissional. Ou seja, esse conjunto de informações adquiridas como uma **segunda etapa da análise de necessidades** constitui-se, ao mesmo tempo, condição para a ação dirigida à formação e ao processo implicado na formação – já que se trata de uma etapa em que a participação dos formandos é condição *sine qua non* de obtenção dos dados. Essa mesma condição permite perceber a relevância que esses dados de experiências de vida tiveram sobre o sujeito (professor investigado e formando) na medida em que aparecem em sobressalto ou obscuramente, com participação ativa ou como receptor passivo das vivências. As escolhas e a formação profissional destacam-se de modo particular, pois são elas que oferecem o “tom” decisivo do sentido de participação e autonomia dos sujeitos sobre seus próprios percursos de carreira profissional.

Embora se tenha destaques nas pesquisas relativas à profissão docente sobre a importância de conhecer o passado dos professores (como nos estudos sobre narrativas), seu uso na formação de professores é restrito ainda timidamente à formação inicial – possivelmente acreditando no caráter decisivo desse momento de formação profissional. Sobre isso, embora o estudo empírico tenha apontado a permanência das docentes na carreira apesar das insatisfações, desmotivações e desajustes profissionais, sabe-se que o abandono pela profissão docente tem crescido nos últimos tempos, e por isso o conhecimento sobre essas questões se tornam mais relevantes na formação continuada que tem a função de desenvolver o profissional, partindo do ponto inicial, dos elementos que interferem sobre o profissionalismo.

Nesse emaranhado, emergem elementos que chamei de indicadores de necessidades, ou seja, de elementos que estão implicados no desenvolvimento do processo de formação, e por vezes, eles próprios se constituem como formativos na medida em que são partes de uma vivência experiencial com sentido e significado para a profissão e formação profissional. Esses indicadores, permeando constantemente a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional, refletem como uma engrenagem que unifica e que tonifica as necessidades formativas como mutáveis. Perceber tais alterações de necessidades no contexto de análise de necessidades de formação torna-se, como já referi, um processo dinâmico e implicado na ação – fato que desafia a superação das dificuldades da análise e da percepção de necessidades.

Os indicadores e as necessidades gerais que se podem visualizar nos contextos educativos das escolas e da profissão são a base e as descobertas do processo de análise de necessidades de formação, que ganham relevância à medida que as inferências de análise

sobre eles se ajustam e se aperfeiçoam tendo em vista a dimensão relacional entre campos, que por sua vez, implica sobre estes.

Nessa lógica de busca por sentido, por respostas, por avanços e recuos que os achados da(s) pesquisa(s) apontam é que faz da **terceira parte da análise de necessidades** o momento auge para indicar e propor sobre a formação como um momento a parte desse processo anterior de análise de necessidades, porém este não é outra coisa, senão um novo processo de análise de necessidades que se faz **em formação**, na ação operante e objetivada da intenção reflexiva – lugar em que as opções metodológicas participantes de pesquisa encontram destaque.

A partir desse exposto, vale considerar, por último, que os “nós” da formação continuada hoje, apresentam inúmeros desafios que assaltam a aplicação da concepção de análise de necessidades aqui defendida. No entanto, sua superação exige envolvimento das instâncias pessoal, profissional e institucional envolvidas, bem como de mecanismos de regulação no âmbito político normativo que favoreçam as práticas no sentido que a coloco – essa última como condição de validar interesses e práticas que ultrapassam a continuidade da visão mecanicista e aplicada de ensino como única mola propulsora do desenvolvimento profissional pela formação. Na sua tonalidade menos técnica e mais humana, a formação ganha dimensionalidade virtuosa e as inovações têm lugar de destaque.

# *Conclusão*

## 6.1 Sobre a realização da pesquisa

Como todo estudo, essa pesquisa apresenta avanços e limites. O avanço se efetivou na medida em que toda análise de necessidades é válida a partir do princípio de que as necessidades se alteram, modificam-se, refazem-se, transformam-se... Requerendo sempre conhecimento “novo” que se direciona ao encontro de vislumbrar formações exequíveis e mais ajustadas às necessidades percebidas pelas professoras. Para além disso, a análise de necessidades a partir de contextos de trabalho não é prática comum entre os adeptos práticos e teóricos em análise de necessidades. Portanto, o estudo a longo tempo na escola e calcado nas atividades profissionais das docentes, na compreensão da função a partir do ser/estar professor e na busca pela compreensão das necessidades formativas, intermediada pelas necessidades docentes em situação concretiza um estudo inovador no cenário das produções acadêmicas.

Os ganhos com o empreendimento da empiria foram materializados tanto na apresentação e discussão dos dados com alargamento de fontes variadas, auxiliadoras da condução centrada nas representações das docentes quanto nas suas necessidades de formação, quanto na necessária ampliação do *corpus* teórico da análise de necessidades formativas de docentes, na criação de um amplo mapeamento de campos válidos com diálogos estreitos com as necessidades docentes e as necessidades formativas – que anunciam as limitações do estudo no necessário recorte e na contribuição parcial desse mapeamento nas discussões que se mostram infundáveis a partir dele.

De fato, as limitações teóricas dos estudos anteriores somadas aos resultados das práticas de análise de necessidades com resultados previsíveis e objetivados sob formações cujos modelos já não mais respondem às expectativas, aos anseios e às demandas, quer dos sujeitos, quer das instituições e governos, pôs-se à prova a realização de um estudo que buscasse responder a algumas das limitações postas que tornavam o campo suscetível às críticas que recaem sobre a constituição epistemológica da análise de necessidades.



As limitações ainda se colocam diante da interpretação possível que o enquadramento teórico possibilitou mediante os dados de campo e as possibilidades reais de uma pesquisa com um tempo definido, considerando ainda que o contexto do estudo (uma escola) e o número de sujeitos participantes (doze professoras atuantes no primeiro ciclo do E.F) constituem apenas uma parcela da realidade e como tal, refletiram na apresentação e na análise dos dados. No âmbito teórico, apresenta-se desejável a expansão analítica a partir de seleções dos eixos que se mostram imbricados nas necessidades formativas de professores, bem como por perspectivas de análise agrupadas. Uma etapa importante para o desenvolvimento de estudos futuros se constitui na identificação de categorias de análise permanentes a partir do levantamento relacional de campos ou referenciais que dialogam com as necessidades de formação, tal qual mapeado nesse estudo.

A análise de necessidades de formação entendida na sua articulação com o trabalho docente ganhou relevância especialmente quanto ao destaque das necessidades nas especificidades laborais – alargando o sentido usual de compreensão das necessidades de formação, limitadas ao ensino em sala de aula, apesar de ser nesse contexto que elas se revelam de forma mais incidente para as docentes – porém, ela demonstra vinculação e reflexos de elementos e fatores tão diversos quanto às possibilidades de análises de necessidades inerentes a eles. Nesse ponto de vista, as limitações postas transcendem a outras análises que se pretendem ser generalistas e amplas, técnicas e tradicionalmente especializadas.

## **6.2 Sobre a perspectiva de pesquisa na área**

Cada vez mais se afirma a necessidade da articulação entre o sistema escolar e seus agentes com a pesquisa educacional, principalmente a partir da participação dos professores das escolas como pesquisadores ativos, cooperantes, participantes, colaboradores, leitores, reflexivos – demanda que se apresenta desafiadora para a formação de um hábito de questionamento, implicando sobre a qualidade e comprometimento das instituições de formação inicial e continuada de professores. Como formar para tal demanda?

A análise de necessidades entendida como processo ou estratégia na/para formação parece ultrapassar, em termos de contribuições, a função de apoio direto e estrito, assumindo-se como potencial de análise situacional implicada e/ou relacionadas à formação – Análise Situacional Formativa. Ela valida-se como suporte geral para pesquisas educacionais no

campo da formação docente (ou não apenas), colabora para responder às demandas prementes, emergentes e latentes, direta ou indiretamente implicadas aos processos de formação, aludindo indicadores de necessidades e necessidades formativas diversas. Sendo assim, as pesquisas nesse campo mostram-se potenciais para atender a objetivos e demandas colocadas à formação de professores hoje, seja ela inicial ou continuada.

### **6.3 No que se refere o campo da pesquisa em análise de necessidades formativas**

A busca por referências de base para estruturar minimamente as características das necessidades e o seu enfoque de análise, bem como o número cada vez mais crescente (ainda que timidamente) no Brasil sobre a problemática das necessidades formativas e da análise de necessidades, vem mostrar que essa linha de pesquisa, para além das modas e reformas e do seu potencial formativo e organizacional de práticas profissionais, possui nas suas ramificações, densidade de projeção teórica, correspondendo a uma realidade epistemológica fluída, marcada, por isso mesmo, por uma ausência de pertença quanto a uma disciplina em específico.

Sobrepondo-se às suas características mais marcantes, as necessidades formativas docentes encerram-se no limiar entre a formação pessoal e a formação profissional. De um lado destacando o que é amplo e plural do homem tendo em vista o sentido da vida e o papel que ele exerce socialmente, e com isso toda gama de tramitações, processos e demandas que recaem sobre sua atuação no mundo, no convívio com as pessoas, na relação com os bens culturais, sua atuação social, sua vivência afetiva entre outras tantas possibilidades existenciais de fazer-se pessoa no mundo, mediante influências dialéticas com as condições que se apresentam factíveis, possíveis e viáveis.

A ação social humana, para além das marcas da construção da identidade que marcam profundamente a pessoa como profissional, ou a pessoa do professor, traz revelações de necessidades formativas para as quais os modelos de formação profissional hoje estão muito aquém, seja nas suas perspectivas político-administrativas que são genéricas, amplas, descontínuas, limitadas e inviáveis nos quadros organizativos dos sistemas e instituições em que a referida formação ocorre, seja ainda, porque as pessoas dos profissionais e os profissionais como pessoas, na sua cultura habitual e rotineira de formação escolar passiva, encontram muitas limitações quanto ao fazer-se agente-social em sua formação e nos

processos e ações que são chamados a exercer ativamente. Não raro, esses comportamentos processados no interior dos sistemas levam a perpetuação dos modelos existentes, ora pela ausência de um, ora de outro que, sob inércia, pressão ou omissão, permanecem intactos com suaves alterações efetivas, apesar dos discursos, objetivos e insumos serem sempre amplamente colocados.

A enorme confusão terminológica que se ramifica e se estrutura sob redes no interior das co-relações entre campos, os “lugares” das necessidades formativas, aponta para a necessidade de apuramento epistemológico como condição de pontuar rumos mais delineados e precisos a partir das vertentes de análises que emergem como possibilidades de aprofundar tipos e níveis de necessidades para análises de necessidades formativas futuras. Ao lado dessas oscilações presentes na reconstituição emergente desse campo teórico, os dados revelam – ainda que sob as limitações que eles encerram – grande potencial heurístico quanto à compreensão de necessidades docentes, sejam elas históricas ou inéditas.

O estudo das necessidades docentes e das necessidades formativas, no seu íntimo diálogo com o passado e o presente dos professores, vislumbrando e perspectivando o futuro, tanto na formação continuada oficializada pelos programas formativos nos quais os professores buscam alguma contribuição para as necessidades que lhes são conscientes e desejáveis, ou ainda para as necessidades conscientes indesejáveis (mas impostas), quanto por meio de processos auto-formativos projetados por eles próprios na busca de suprir suas necessidades formativas, coloca em evidência a estreita relação desse campo do conhecimento, com a constituição da identidade no âmbito pessoal e profissional. Encaminhando-se para ela, partindo dela ou passando por ela, os dados da presente pesquisa, assim como de outros, não permitem que se fuja a tal evidência.

De fato, esta constatação nos leva, sob um processo de decomposição e recomposição dos campos relacionais à expressão e à natureza das necessidades formativas, a agrupar os referidos campos relacionais em processos e lugares distintos, porém submersos e linearmente agregados à formação da identidade. Sendo assim, qualquer que seja o enfoque da análise (exploratório ou categorial *a priori*) tende no que se denomina “perfil” dos sujeitos e “conteúdos/saberes/práticas” perpassar pela identidade profissional e pessoal do professor – agregada aos processos de formação passados e vindouros sob a ótica de experiências formativas.

A vinculação, contudo, não diminui a relevância ou *status* da análise de necessidades. Ao contrário, ao torná-la densa e complexa nas suas interferências e relações, coloca-a em

posição privilegiada quanto ao seu domínio, trazendo conseqüentemente a isso, desafios imensos às análises relacionais que se avivam e se mostram férteis.

#### **6.4 Sobre as possibilidades práticas para se proceder a análise de necessidades de formação continuada de professores**

Ao se tratar de intervenção prática no seio dos sistemas de ensino ou escolas, com os professores, há sempre de se lembrar que a análise de necessidades de formação assume-se como processo em que as etapas estão imbricadas entre si, desde o ingresso do docente na rede ou unidade de ensino. O tipo de vínculo que o profissional estabelece com o órgão regulador e normativo da profissão e da carreira é importante para perceber as necessidades formativas, porém não atua como elemento definitivo ou condicionado aos processos de análise de necessidades de formação. Isso porque, como já afirmei, a análise de necessidades assume-se como alavanca ao desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, estrategicamente, convém que alguns passos sejam considerados para fins de otimizar possíveis aplicações da concepção formativa inerente à análise de necessidades tal qual esbocei nessa pesquisa:

- Agrupar elementos da situação atual do professor, desenhando um perfil amplo em termos de saber, ainda que de uma forma geral, identificando quem é o profissional que está ingressando no sistema, rede, escola;
- Identificar, por dados biográficos, as experiências formativas do profissional, buscando perceber os elementos qualitativos das formações que realizou, o que ficou em termos de conhecimentos válidos para sua atuação pedagógica atual e quais apresentam potencial de uso profissional – dados como esses demonstram níveis de reflexão mais apurados e dirigidos sobre a profissão e o comprometimento para com ela. Importa também saber aspectos da vida escolar como fio condutor da diretriz de busca pelo conhecimento e por afinidades e preferências relativas ao ensino, corroborando para desmistificar a atribuição de causalidade do insucesso escolar da aprendizagem restrito ao aluno e perceber mudanças e perpetuações na ordem das dificuldades e das preferências relativas ao ensino dos conteúdos;
- Mapear as condições do local de trabalho e da profissão, tanto nos aspectos materiais quanto humanos, salariais e de carreira que se tecem fora dos anseios individuais e que implicam diretamente sobre as práticas. Torna-se desejável configurar o contexto

---

relacional que envolve o profissional de forma qualitativa, buscando saber a satisfação e as possibilidades de alterar o ambiente mediante a própria atuação intencional;

- Perceber a visão de desempenho profissional que os professores possuem por meio de pedidos de auto-avaliação e, por vezes, avaliação de pares, bem como de encaminhamentos possíveis para proceder a resoluções e melhorias;
- Identificar anseios relativos à carreira docente, nas diversas funções e espaços que a condição profissional atual e futura permite;
- Identificar a condição de vida pessoal do professor, percebendo o impacto desta sobre a vida profissional;
- Conhecer as demandas de formação dos professores, tanto por meio dos desejos, quanto das dificuldades profissionais e falhas formativas precedentes;
- Orientar cooperativamente formas de busca por respostas que subsidiem as necessidades identificadas, seja diretamente por vias formativas já existentes, seja por meio de melhorias dos indicadores de necessidades – amplos e diversos, merecedores de ações pontuais;
- Incentivar processos criativos diversos de formação centrada nas necessidades de formação individuais e coletivas tendo em vista o desejável ajustamento entre as demandas que se colocam para o profissional, para a escola e para o sistema.
- Validar as formações por mecanismos que incentivem a busca por formações como condição de desenvolvimento e permanência na profissão, na qual a produção reflexiva exerça papel de destaque.

A análise de necessidades de formação continuada vista de forma integrada ajusta-se aos anseios de uma análise global da pessoa-profissional e dela na instituição local onde desempenha(rá) sua função educativa. Isso está intimamente ligado às demandas por uma formação auto-dirigida, mais autônoma, livre e voltada para servir ao desenvolvimento profissional dos professores – a forma mais ajustada de se propor formações aos professores.

# *Considerações finais*

### **7.1 Por que outra análise de necessidades de formação?**

A análise de necessidades de formação sempre esteve intimamente relacionada à adaptação dos adultos formandos às exigências, avanços e transformações tecnológicas da sociedade, buscando melhorar o desempenho profissional pela suposta “atualização” em domínios específicos de conhecimentos aplicados. A análise de necessidades de formação se constituía em procedimentos de determinação de objetivos de formação (BARBIER e LESNE, 1986), voltados a dar suporte aos programas e projetos institucionais “adaptados” às tais necessidades. O sobresselente das necessidades profissionais nos processos de identificação e análise de necessidades configurava o caráter técnico dado às formações na busca de qualificações objetivas juntos aos trabalhadores.

A transposição da técnica à formação de professores sob a mesma lógica de ajuste entre o profissional e o trabalho, colocou a formação continuada como meio necessário para se atender as exigências postas aos profissionais. As contribuições da análise de necessidades na formação de professores nos estudos internacionais (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; ESTEVES, 2010; ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999) e nos estudos brasileiros, muito embora sustentados numa ampla visão conceitual de necessidades como dificuldades, anseios, desejos, falhas, carências, tendem a focalizar as falhas e limitações de formações anteriores, ressaltando a importância de “novas formações” que comportem as necessidades identificadas. Tais necessidades, por sua vez, restringem-se às possibilidades reais e objetivas de se proceder a formações, assim como as possibilidades e os modelos existentes institucionalmente as comportam.

Nessa proposição, as formações resistem apesar das necessidades serem sempre maiores do que as possibilidades e das necessidades formativas serem sempre parciais em termos de atendimento efetivo da demanda. Essa problemática parece, contudo, estar assentada na perspectiva assumida, explícita ou implicitamente, da análise de necessidades que se procede e também dos meios que são privilegiados para o levantamento e a análise.

A lógica da carência como principal justificativa para levar a cabo programas e projetos de formação, penetrada nos inventários de necessidades, tem cada vez mais se mostrado insuficiente para atender as reais demandas de formação dos professores, seja porque os dados são genéricos em termos de conhecimento sobre o **contexto** gerador da necessidade, seja porque eles se restringem à visão tecnicista aplicada do conhecimento profissional dos professores. Assim, como “obrigação” ou como proposta, a análise de necessidades apresenta limites que não respondem a gênese problemática da formação continuada de professores, formação essa cada vez mais acentuada e presente nas políticas educativas, nos sistemas e na vida profissional docente. Como uma realidade imposta, ela apresenta inúmeros problemas referentes a efetivar as modificações, mudanças e inovações que se prestam, criando um verdadeiro impasse entre os programas e projetos e os sujeitos de formação que refletem, por um lado, em imensos investimentos orçamentários diversos, e por outro, no descrédito da mesma e na efetivação parcial dos objetivos. Tal descompasso emerge reformulações na forma de proceder às ações. É pensando sobre esse problema e vivenciando a escola que busquei alternativas de análise que pudessem responder, pelo menos em parte, ao primeiro passo para responder às demandas da formação continuada: compreender as necessidades *in locus* de atuação profissional, extraíndo dele, elementos de necessidades que implicam sobre as necessidades de formação.

A análise de necessidades realizada não deixou de contemplar os conhecimentos do campo da análise de necessidades já construído. Ao contrário, partiu dele e, pelas suas limitações, mostrou que as necessidades dialogam com ramos plurais do conhecimento relativo ao professor, a escola e a formação e por isso, não podem ser vistas estaticamente, isoladas desse denso contexto que a cerca e a torna, ao mesmo tempo, mutável, densa, complexa e estática. Nessa aparente contradição constitutiva, as necessidades docentes revelam necessidades formativas que se projetam para o futuro a partir do contexto presente e do contexto formativo e experiencial passado sob embates que as tensificam e as caracterizam na sua pluralidade.

As necessidades institucionais, profissionais e pessoais são entendidas nessa perspectiva como formas dinâmicas imbricadas e relacionais, impossíveis de serem vistas de forma isolada e, portanto, de serem respondidas de forma parcelar. Elas refletem na sua expressão, as complexas teias que se formam inevitavelmente em contextos de trabalho, nos quais os sujeitos como profissionais e pessoas, ao ocuparem-se de suas funções profissionais carregam consigo uma bagagem formativa de vida, de conhecimentos profissionais objetivos e subjetivos adquiridos em processos de formação, e a própria experiência profissional atual e



passada, bem como os anseios profissionais que, juntos, condensam necessidades e necessidades formativas plurais, de tempos, espaços, contextos e processos diversos que se refletem na forma identitária do professor. Portanto “ser/estar” na profissão docente é, ao mesmo tempo, querer, desejar, almejar, reconhecer, atuar, conviver, calar-se, perceber, refletir, retomar, reviver, cooperar, frustrar-se entre outras tantas experiências, percepções e motivações que oferecem significado à profissão e que, inevitavelmente, são refletidas e/ou originam necessidades formativas.

As necessidades formativas na análise de necessidades proposta ganham outra dimensão atemporal e personalista. Não determinista e fatalista, mas relacional, biográfica, socializadora e por isso, formativa, complexa e densa; mutável nas prioridades que impõe à sobrevivência profissional e pessoal e estática na constituição da gênese profissional. Como lidar com essas necessidades na formação continuada? Primeiramente, há de se reconhecer a indução das necessidades docentes e suas relações com as necessidades formativas. Somado a isso, perceber as novas relações que esta relação estabelece com a formação docente – inseparável da concepção do professor como pessoa e profissional, e da concepção de formação como uma engrenagem entre a vida pessoal e profissional com o local e contexto de trabalho (a escola), com as suas especificidades.

As formações têm o desafio de agregar para além dos “desejos” – e perceber as distinções entre os desejos que se colocam como cumprimento de normas e obrigações e os desejos que caminham em direção ao desenvolvimento profissional – também as experiências formativas presentes. Essas seriam as situações escolares – não apenas de sala de aula – com as realidades vivenciadas pelas docentes e as quais desafiam seu desempenho e as tensionam entre o sucesso e o avanço da aprendizagem da docência e dos ciclos profissionais *versus* o fracasso e/ou o sofrimento da solidão do trabalho individualizado e não reconhecido. As experiências formativas passadas seriam a formação profissional adquirida, seus interesses e buscas formativas, suas experiências escolares e profissionais, as quais oferecem elementos para perceber e “**re-significar**” o presente. Não se trata de fazer da análise de necessidades um inventário, mas alargá-la nas suas dimensões que a transfere de uma posição de apoio/etapa de formação para, enquanto processo longínquo, ocupar-se, ela própria como um processo formativo envolvente, no qual o sujeito/professor tem papel central na percepção e no direcionamento dado à própria formação futura mas com implicações no presente.

Há nessa perspectiva, uma inversão da lógica formativa, anteriormente, prevista na análise de necessidades como algo que parte da situação presente e se projeta para o futuro;

faz-se um processo que parte de uma visão integrada entre as experiências e motivações do presente-passado-futuro com implicações no presente.

A principal mola propulsora do processo de análise de necessidades recai, inevitavelmente, sobre a capacidade de reflexão e os processos de tomada de consciência que, agregados às estratégias metodológicas de análise de necessidades, favorecem a “**re-significação**”, a percepção do real **sentido** da ação e a conseqüente “mudança” no modo de “estar”, seja pela ação, seja pela concepção, olhar, compreensão, entendimento que uma vez clareado tende a favorecer novos e melhores frutos.

As necessidades docentes ganham maiores percepções e as necessidades formativas, ao acoplar tais necessidades analiticamente refletidas, passam a assumir-se como meio de enfrentamento das necessidades, de forma processual, gradativa, condizente com os avanços maturacionais e profissionais dos professores. Às instâncias formadoras cabe a mediação do processo, a indução à formação de análise e reflexão, de percepção do mundo para além do contexto imediato da prática vivida, da própria sala de aula, do trabalho que realiza, do modo como pensa... tende a alargar a visão da análise do próprio trabalho como totalidade para a análise do próprio trabalho como unidade da totalidade, em comunhão com outros sob interdependência. Retomando os postulados da cognição do professor, dos seus modos nem sempre conscientes de ação, tal orientação ganha relevo e importância, já que no processo de “descoberta” para o novo, há desestabilidade provocada pelo próprio processo formativo em questionamento e construção.

Requer, contudo, que as relações pessoais sejam trabalhadas no seu núcleo duro da interação entre as pessoas e também na sua contextualização que tem as condições como fator, muitas vezes, determinante implicado nos condicionamentos das relações, favorecendo ou não que elas ocorram de forma desejável. Devem-se comportar as relações que têm o tempo como fator implicado – tempo de experiência profissional, tempo de experiência na escola, tempo maturacional dos docentes, tempos escolares (dos alunos, da orientação curricular etc.), tempos que orientam as proposições, as decisões, as opções que se mostram mais apropriadas para validar as ações formativas.

Vê-se, portanto, uma necessidade de orientar a formação continuada a partir da análise de necessidades perspectivada sob processos de auto-formação, auto-dirigidos de forma consciente, reflexivos sobre as próprias necessidades e condições reais de desenvolvimento profissional, porém orientados para tal, cooperados, supervisionados para essa busca auto-investigativa das próprias demandas e capacidades, limitações e potencialidades.

# *ΕΠÍΛΟΓΟ*

---

Embora a luta pela formação continuada de professores seja árdua, pelos vários limites e problemas de sua constituição na realidade brasileira, existindo ainda muitos desafios que vão à contra-corrente dos ideais para a inversão da necessária lógica de formação continuada nos diferentes contextos e situações, a busca pela superação da atual perspectiva de formação é necessária. Agrega valor qualitativo às práticas formativas, a análise de necessidades que busca sentido e respostas para a existência da condição de avanço na profissão, tal qual ela se coloca na realidade das práticas e das escolas – destoantes em suas particularidades e semelhantes nos aspectos estruturais, sociais e históricos nos sistemas educativos. Tal cenário, na sua discrepância latente entre real *versus* ideal, vida *versus* profissão, possibilidade *versus* sonho, satisfação *versus* desejo, ilustra a extensa margem da formação e as novas fronteiras a traçar. Por que não mudar, sonhar, almejar? Eis a (trans)formação permanente, sem limites para pensar.

*Referências*

*Bibliográficas*

ANDRÉ, Marli. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas. Ano 20, n. 68, dez, 1999. p. 301-309.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde do professor. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.107, mai-ago 2009, p.349-372. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 de dezembro 2010.

ARAÚJO, Marcia Eliana Migotto. Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria. 2007. Santa Maria. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2007, 161f.

ARNAL, J., RINCÓN, D. ; LATORRE, A. **Investigación educativa**: fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor, 1992.

ARELARO, L.R.G. A municipalização do ensino no estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. *et al.* **Municipalização do ensino no Brasil**: algumas leituras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-89.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e auto imagens, Petrópolis: Vozes, 2002.

AZEVEDO, Eloísa Helena Oliveira de. Necessidades Formativas de Profissionais de Educação Infantil. **Mestrado** (Dissertação). 2000. Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba. 2000, 137f.

BARBIER, J. M; LESNE, M. **L'Analyse des Besoins en Formation**. Paris: Robert Jauze, 1986.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais** para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília. 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva** (Florianópolis). 2007a, Vol.25. p.471-501.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento Rebelo de. Elsie Rockwell: por uma antropologia histórica. **Pedagogia Contemporânea**. 2007b.

CANÁRIO, Rui. (Orgs). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003.

CARLINO, Eliana Prado. As Necessidades Educativas Especiais e as Necessidades Formativas. **Dissertação** (Mestrado). 2000. Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba: 2000, 139f.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui. (Orgs). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003, p.13-42.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. As figuras do sofrimento e do conflito profissional. In: CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. ASA: Porto, 2001. p. 173-214.

COSTA, Rafael Fernando da Costa. Formação inicial de professores de sociologia: uma análise de suas necessidades formativas. **Mestrado** (Dissertação). 2009. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas. 2009, 116f.

CAVACO, Carmém. Fora da escola também se aprende: percursos de formação experiencial. **Educação, Sociedade e Cultura**. n.20, 2003, p.125-147.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto, 2001.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui. (Orgs). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003, p.43-52.

ERNY, Pierre. Etnografia, Etnologia, Antropologia. In: **Etnologia da Educação**. Zahar: 1982. p. 123-137.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p.93-124.

ESTEVES, Manuela. Identificação e análise de necessidades formativas dos professores. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. No prelo – cedido pela autora.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua: entre teoria e prática. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto. (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 43-64.

ESTRELA, Maria Tereza *et al.* Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. **Revista de Educação**, vol.VII, nº 2, p.129-149. Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, n.1, v. VII, 1999. p.29-47.

FAVETTA, Leda Rodrigues de Assis. Enfocando necessidades formativas de professores de Ciências/Biologia: Um processo de investigação-ação na prática de ensino. **Tese** (Doutorado). 2002. Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba. 2001, 215f.

FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns entre os que pesquisam em educação. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004, p.11-20.

FERRAREZI, Luciana Aparecida. Formação profissional contínua do professor de Matemática: necessidades da prática docente. 2010. Araraquara. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. 2010, 144f.

FODDY, William. **Como perguntar**: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Celta: Oeiras, Portugal, 2002.

GALINDO, C. J. Necessidades de Formação Continuada de Professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. **Dissertação** (Mestrado). 2007. Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. 2007, 197f.



GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson Do Carmo . A análise de necessidades na formação continuada de professores: algumas reflexões a partir da produção acadêmica na área. In: **Anais do II Seminário Internacional em Educação: Homogeneidade e diversidade em educação e VI Jornada do Programa de Pós Graduação em Educação**. Ribeirão Preto, 2010.

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo. O levantamento das necessidades de formação continuada de docentes a partir de questionário. In: **Anais do XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2006, Recife - PE. Anais do XIII ENDIPE.

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo. Tecendo algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas: o caso da rede municipal de Araraquara. In: **Anais VIII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores**, 2006b. Águas de Lindoia. CD - ROM do VIII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, 2005

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo; ROMANATTO, Mauro Carlos. Indicadores de Qualidade na Educação e na Formação de Professores. In: II Encontro Ibero Americano de Educação, 2007, Araraquara. **Anais do II Encontro Iberoamericano de Educação**. Araraquara : UNESP e Universidade de Alcalá, 2007. p. 1-3.I

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo Professores em contexto de emergência de qualidade da escola: desafios para a formação. In: **Anais do IV Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares**, 2008. Florianópolis - SC. IV Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares: currículo, teorias e métodos. Florianópolis : Nucleo de Publicações - NUPE, 2008

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo. Dificuldades na gestão da formação continuada de professores por gestores de educação. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009, São Carlos. **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2009. p. 1-15

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GATTI, Bernadete *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita. 2010, vol.1, Estudos realizados em 2007, 2008, 2009. p. 139-210.

GIL, Rita Sidmar Alencar. Educação matemática dos surdos: um estudo das necessidades formativas dos professores que ensinam conceitos matemáticos no contexto de educação de deficientes auditivos em Belém/PA. 2007. Belém. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Pará. 2007. 191f.

GIOVANNI, Luciana Maria. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa colaborativa. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. (Orgs). Pesquisa com professores no início da escolarização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009, p. 17-36.

\_\_\_\_\_. O potencial didático-formador das situações geradas pela pesquisa colaborativa no interior da escola. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. (Orgs). Pesquisa com professores no início da escolarização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009, p. 53-68.

GOERGEN, Pedro. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: Georgen, Pedro; Saviani, Dermeval (Orgs). **Formação de professores: experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Coleção Formação de Professores. 2ª ed. Ampliada. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 13-82.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. Características y Orígenes de la etnografía educativa. In: **Etnografía y diseño cualitativo em investigación educativa**. Ediciones Morata, S.A. Madrid, 1988, p.27-56.

GOUTHIER, Clemont *et al* . **Por uma teoria da Pedagogia**. Rio Grande do Sul: Editoria Unijuí, 1998.

GUIMARÃES, José Luiz. A municipalização no Ensino Fundamental: e o impacto da Emenda Constitucional 14 sobre os municípios paulistas. 1998. Marília. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Filosofia. Universidade Estadual Paulista: Marília, 166f.

HARGREAVES, Andy. Individualismo e individualidade: compreender a cultura dos professores. In: HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna**. Mc Graw-Hill, Portugal, 1998a, p.183-207.

\_\_\_\_\_. A intensificação: o trabalho dos professores – melhor ou pior. In: HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna**. Mc Graw-Hill, Portugal, 1998b, p.131-157.

HUBERMAN, . O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA. A. (ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p.31- 61.

INFORSATO, Edson do Carmo e colaboradores. **Relatórios** de Avaliação do Programa de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Teia do Saber”. Secretaria Estadual de Educação. 2005, 2006, 2007.

INFORSATO, Edson do Carmo; GALINDO, Camila Jose; ROMANATTO, Mauro. Qualidade da Educação: levantamento das condições e necessidades de sistemas educacionais paulistas. **Projeto de Pesquisa**. Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo da Faculdade de Ciências e Letras. Financiado pela Fundação de Apoio a Ciência, Tecnologia e Educação, 9f.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA-Formação, 2002.

KAUFMAN, Roger. A. **Planificación de sistemas educativos: idéias básicas concretas**. Editorial Trillas: Mexico, 1973.

KORTHAGEN, Fred. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: Flores, Maria Assunção; Simão, Ana Margarida. (Orgs). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Coleção educação e Formação. Edições Pedagogo: Portugal, 2009, p. 39-60.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografia como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 137-155.

LOPES, Amélia. Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. **Revista de Educação: Identidade e desenvolvimento profissional dos professores**. vol.XI, n.2, 2002, p.35-51.

LOPES, Amélia *et al.* Primeira identidade e percurso profissional: ou como os contextos de trabalho determinam as identidades. In: **Fazer da formação um projeto**. Legis Editora/ LivPsi: Porto, 2007, p.75-88.

LOPES, Amélia; RIBEIRO, Agostinho. A construção de identidades profissionais docentes: identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º ciclo do ensino básico. **Inovação**. Vol13, n.2-3, 2000. P. 39-55.

MARIN, Alda Junqueira (Coord.) **Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola**. Relatório Parcial de Projeto Integrado de Pesquisa, desenvolvido no âmbito do Programa de Pesquisa sobre Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo–FAPESP. Araraquara-SP, 1998.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. (Orgs). Pesquisa com professores em início da escolarização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2009.

MASLOW, Abraham. As necessidades de conhecimento e o seu condicionamento pelo medo e pela coragem. In: DEUS, Jorge Dias de (Org.). **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. P. 206-218.

MCLILLIP, Jack. **Need Analysis: tools for the human services and education.** Sage.1987.

MIZUKAMI, Maria da Graça *et al.* Formação de Professores: concepções e problemática atual. In: **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

MONTEIRO, Dirce. Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000, p.129-144.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003, p.279-307.

PEREIRA, José Everaldo. Professores de Ciências Naturais: necessidades formativas para ensinar a medir em trabalhos práticos e experimentais. 2009. Natal. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2009, 169f.

PERRENOUD, Phillippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Lèopold *et al.* (Orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 161-184.

PIMENTA, Julia. Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007. Araraquara. **Dissertação** (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. 2007, 177f.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa.** set-dez, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, 2005.

ROCKWELL, Elsie. Narrar la experiência. In: **La experiência etnográfica**. Buenos Aires: Paidós, 2009. p.183-203.

RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Coleção Ciências da Educação. Porto, 2006.

\_\_\_\_\_. Necessidades de formação, contributo para o estudo das necessidades dos professores do ensino secundário. **Dissertação** (Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 1991.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1993.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. vol.12. n.34. jan/abr, 2007

ROSENTHAL, Robert ; JACOBSON, Lenore F. In: HARDIN, Garret. **A ciência social num mundo em crise**. São Paulo: EDUSP Perspectiva, 1973, p.199-204.

SANT'ANA, Andréia da Cunha Malheiros. As Necessidades de Formação Continuada dos Gestores e dos Professores de Língua Portuguesa e Inglesa: Algumas Reflexões. **Dissertação** (Mestrado). 2010. Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. 2010. 204f.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a, p.77-91.

\_\_\_\_\_. The theory of inquiry: Dewey's legacy to Education. **Curriculum Inquiry**. Vol.22, n.2, 1992b, p.119-139.

\_\_\_\_\_. Ensinando o talento artístico através da reflexão-na-ação. In: SCHÖN: Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.29-42.

SILVA, M. O. E. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar. 2000. **Tese** (Doutorado). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2000a.

SILVA, Tania Maria da. Orientação sexual nas escolas: dos desafios propostos às necessidades formativas: meta governamental ou iniciativa individual? 2000. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco: Pernambuco, 2000b. 265f.

SILVA, Regina Celi Delfino. Necessidades de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos. 2006. **Dissertação** (Mestrado). Centro de Educação. Universidade da Paraíba. 2006. 106f.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa**. Porto: Asa, 2000.

TAFT, R. Ethnographic methods. In: **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Edited by Michael J. Dunkin. Pergamon Press, 1987. p.151-155.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

TEDESCO, C. **O novo pacto educativo**. Ática: São Paulo, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TREVISAN, Anaíde. Um processo de formação continuada :das necessidades formativas às possibilidades de formação. 2008. **Dissertação** (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. 2008, 99f.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, UNESCO: 2004.

VASCONCELOS, Teresa. Etnografia: investigar a experiência vivida. In: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto. (Orgs). **Fazer Investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto, 2006. p.85-103.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. Tradução de Lóilo Lourenço de Oliveira. In: **Revista Brasileira de Educação**. setembro, 1998, p.76-87.

WILSON, Linda; EASEN, Patrick. Teacher needs' and practice development: implications for in-classroom support. **Professional Development in Education**, 21: 3, 273-884.

YAMASHIRO, C. R. C. Necessidades formativas dos professores do ciclo I do Ensino Fundamental de Presidente Prudente-SP. **Dissertação** (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. 2008. 176f.

# *Referências Consultadas*



ALVES, Nilda; CIAVATTA, Maria. (Orgs). **Leitura de imagens na pesquisa social:** historia, comunicação e educação. Cortez: 2008.

AMIGUINHO, A. *et al.* Formar-se no projeto e pelo projeto. In: CANÁRIO, Rui. (Orgs). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto, 2003, p.101-116.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.39-50, 2001.

BUREAU, Sylvie. **Analyse des besoins de formation.** Instrumentation. Développement International Desjardins. s/d.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza. (Org). **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto, 1997, p.191-221.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto, 1997, p.21-50.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. NÓVOA, Antonio (Orgs). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1999, p.155-189.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada a prática. In: PAQUAY, Lèopold *et al.* (Orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.85-102.

CONTRERAS, J. D. As chaves da autonomia dos professores. In: CONTRERAS, J. D. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortes, 2002, p. 191-

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino.** Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto, 2004.

ESTEVES, Manuela. **A investigação enquanto estratégia de formação de professores:** um estudo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Coleção Políticas de Educação. v. 10, 2001.

\_\_\_\_\_. Análise de Conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila; PACHECO, José Augusto. (Orgs). **Fazer Investigação:** contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto, 2006, p.105-126.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes**: uma estratégia de formação de professores. 4ª ed. Porto: Porto, 1994.

FABRE, Michel. Logiques de la formation. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1994, p.73-91.

\_\_\_\_\_. Les problemas de la formation. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1994, p.93-113.

GEERTZ, Clifford. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: **La interpretación de las culturas**. México: Quedisa, 1987.

GIOVANNI, Luciana Maria. A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre Universidade e Escolas Públicas. São Paulo, 1994. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1994, 177f.

\_\_\_\_\_. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro. DP&A, p.207-224.

GOMES, Alberto Albulquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em Educação: usos e possibilidades do grupo focal. **ECCOS** – Revista científica do Centro Universitário Nove de Julho. Pesquisa Educacional e cotidiano escolar. vol.7, n.2, jul-dez, 2005, p.275-291.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho docente. In: Marin, A. J.; Silva, A.M.M.; Souza, M.I.M (Orgs.). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 99-117.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona, 1977.

IBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KUHN, Tomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LE-BOTERF, Guy. A competência do profissional: saber administrar uma situação complexa. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.37-92.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997, p.117-160.

MATOS, Manuel; CAMELO, João. A racionalidade compósita como modelo de análise das práticas de formação contínua. **Educação, Sociedade e Culturas**. n.22, 2004, p. 27-40

MESTRE, N., MACEDO, M. e FONSECA, J. Levantamento e análise de necessidades de professores de ciências. **Revista de Educação**. Vol.XXI, nº. 2. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2004.

MORORÓ, Leila Pio; BASSO, Itacy Salgado. A influência da formação continuada: elementos mediadores necessários à ruptura das formas de pensamento cotidiano do professor sobre sua prática pedagógica. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs). **Processos formativos da docência**. São Carlos: Edufscar, 2005, p. 185-211.

NUÑEZ, Isauro Beltrán.; RAMALHO, Betânea Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **OEI-Revista Iberoamericana de Educación**. s/d.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação dos professores**. Porto, 1995.

PAQUAY, Lèopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeoformação. In: PAQUAY, Lèopold *et al.* (Orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.135-159.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagem paradas. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007, p.319-342.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Construindo a base de conhecimento profissional da docência: contribuições do uso de histórias e narrativas. . In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs). **Processos formativos da docência**. São Carlos: Edufscar, 2005, p.121-142.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**. vol.7; n2; p.131-147, jul-dez, 2007.

RODRIGUES, A. A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores. *Parallel Session 2.2: 11.00-12.30. Day 2 Saturday 29 May. Room 7. Session F6: In-Service training*

SACRISTÁN, J.Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p.81-87.

\_\_\_\_\_. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p.63-92.

SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos profefssores. In: Flores, Maria Assunção; Simão, Ana Margarida. (Orgs). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Coleção educação e Formação. Edições Pedagogo: Portugal, 2009, p. 99-118.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Tereza (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997, p.51-80.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, Eduardo Luiz; BILL, MV; ATHAYDE, Celso. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

WOODS, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar**. Porto: 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da pesquisa sobre a formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira**. p.76-87, n.9. set-dez, 1998.

POLETTINI, Altair F.F. Mudança e desenvolvimento do professor. **Revista Brasileira**. p.88-98, n.9. set-dez, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clemont. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, s/d, p.217-278.

# *Apêndices*



Município Araraquara (Código [IBGE] 350320)

**Instrumento de caracterização física: Arruamento**

Folha nº \_\_\_\_\_

Região: Bairro (Parque) (Jardim) das Hortênsias

**Autoria:** Camila Jose Galindo e Antônio Netto Júnior

C o d	Tipo Av.   R	Nome	Iluminação		Bueiro		Sarjeta		Ponto de Ônibus		Telefone Público		Árvores	
			Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														

**Frente**

Grupo de Estudos sobre Formação do Educador Contemporâneo  
 Coordenadores: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato & Mauro Carlos Romanato – Departamento de Didática





Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo



**Referência para citação:**

GALINDO, C. J. Roteiro de Entrevista: mapeamento do perfil do professor de escola pública e de suas necessidades. Grupo de Estudos e Propostas do Educador Contemporâneo, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2009. 9 páginas.

Este “Roteiro de Entrevista” é um instrumento de pesquisa que tem por objetivo levantar dados de perfil do professor da escola pública. Ele está dividido em duas partes. A parte 1 refere-se às questões de formação e exercício profissional, e a parte 2 refere-se aos aspectos gerais da vida do professor. O intuito é coletar dados que incidem, expressam ou oferecem elementos para compreender as necessidades formativas dos professores.

O referido instrumento compõe a pesquisa de Doutorado de Camila Jose Galindo, intitulada: **Análise de Necessidades de Formação Continuada de Professores: uma contribuição às propostas de formação**, a qual é financiada pela CAPES – Centro de Aperfeiçoamento do Ensino Superior vinculado ao Ministério da Educação e Cultura – desde abril de 2008.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa do GEPFEC – Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo – UNESP/CNPq, coordenado pelo Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato e Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto, atualmente docentes do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras – campus de Araraquara.

Os pesquisadores envolvidos comprometem-se quanto à fidedignidade e a preservação da identidade dos participantes na ocasião de divulgação para efeitos de publicação do estudo. Pedimos sua colaboração como participante de nossa pesquisa. Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para eventuais dúvidas.

Camila Jose Galindo  
c.galindo.edu@gmail.com

1) Nome: \_\_\_\_\_ 2) Idade: \_\_\_\_\_

3) e-mail: \_\_\_\_\_ 4) tel: \_\_\_\_\_

5) salário (atual) \_\_\_\_\_ 6) renda familiar (opcional): \_\_\_\_\_

7) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

8) Estado civil: \_\_\_\_\_

9) Numero de dependentes: \_\_\_\_\_ 10) Idade(s): \_\_\_\_\_

11) Tipo: Filho(s) ( ) Parentes ( ) Companheiro(a) ( ) Outro ( )

12) Nível de escolaridade/formação/ocupação profissional:



- da mãe
- do pai
- dos irmãos
- do(s) filho(s)
- do companheiro(a)

13) U.E: (atual) \_\_\_\_\_

14) **Ciclo** que atua: ( ) 1° ( ) 2° ( ) 3°

15) Disciplina(s) curriculares que ministra: \_\_\_\_\_

16) Deseja continuar trabalhando nessa escola? Sim ( ) Não ( )

Por quê? \_\_\_\_\_

17) **Carga horária** de trabalho na U.E: \_\_\_\_\_

18) **Carga horária suplementar** na U.E: Sim ( ) Não ( )

Função: \_\_\_\_\_

Número de alunos envolvidos: \_\_\_\_\_

Nível de satisfação: \_\_\_\_\_

Remuneração: \_\_\_\_\_

19) **Tempo** (em anos) de experiência profissional

Na unidade escolar: \_\_\_\_\_

Na docência: \_\_\_\_\_

Na educação: \_\_\_\_\_

Cargo(s) ocupado: \_\_\_\_\_

20) Como você se locomove para trabalhar na escola?

21) **Desejo e justificativa** de ocupação de cargo/função:

Na Educação:

Em outra área:

22) **Formação Profissional**

Nível	Curso	Instituição	Ano	
			inicial	Final
Graduação				
Mestrado				
Doutorado				
Especialização				

23) Se você pudesse modificar algo do trabalho docente, o que você mudaria?

24) Cite e comente os **Cursos** já realizados por você no âmbito da **formação continuada** que se destacaram por trazer alguma contribuição para sua prática pedagógica.

25) Possui **computador** em casa? ( ) sim ( ) não

26) Faz uso? ( ) sim ( ) não.

a. Quais recursos?

b. Como e para quê utiliza os recursos citados?

27) Seu computador tem acesso a **internet**? ( ) sim ( ) não

28) Faz **uso** do computador da escola? ( ) sim ( ) não.

a. Em qual momento?

b. Para que utiliza?

29) **Tempo (em horas) e local** que dispõem para **estudar/aprimorar-se**

<b>Local</b>	Diário	Semanal	Quinzenal	Mensal	Bimestral	Semestral	Anual	Outro
Escola								
Residência								
Biblioteca								
Outro								

30) **Maiores dificuldades** que possui enquanto **professor**. (Cite ou comente brevemente)

31) Que tema(s) ou conteúdo(s) você gostaria que fosse(m) abordado(s) em momentos de formação continuada nas áreas:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciências
- Outras voltadas ao cotidiano escolar
- Sugestão de outro tipo ou natureza voltada à formação pessoal e à cultural geral:

32) Como você avalia seu desempenho como professor? Comente sua resposta.

33) O que você identifica como condição para melhorar seu desempenho profissional?

34) Como você elabora as suas aulas?

- a. Quais fontes e recursos utiliza?
- b. Qual o tempo de dedicação requerido?
- c. Quais dificuldades encontra para essa atividade?
- d. Há sugestões para melhoria?

35) Qual conteúdo você mais gosta de ensinar ou mais se identifica? Por quê?

36) Você gosta de ler? Sim ( ) Não ( )

37) Que tipo de livro/autor você gosta de ler?

38) Qual foi o último livro que você leu?

39) Qual momento você realiza essa atividade?

40) Você gosta de ser professor? Por quê?

#### **Quanto à infra-estrutura para o seu trabalho**

41) O que você tem a comentar sobre os recursos materiais (infra-estrutura) que a escola dispõe para o trabalho pedagógico do professor?

42) Quais desses recursos você mais utiliza e por quê?

43) Quais desses recursos você não utiliza e por quê?

44) Aponte um ou mais aspecto(s) positivo(s) e negativo(s) da escola que colabora(m) para o seu trabalho como professor:

--	--

45) Indique a frequência que você costuma ir ao:

- Cinema:
- Teatro:
- Festas:
- Encontros familiares:
- Encontros entre amigos:
- Congressos (eventos na área de educação):

46) Cite um desejo (sonho) que almeja alcançar no âmbito:

- pessoal:
- profissional:

### **Sobre as relações na escola**

47) Como você caracteriza a sua relação com

- os demais professores da escola:
- a coordenação:
- a direção:
- os pais dos alunos:
- os familiares:
- os amigos

48) O que você faz em momentos de **lazer**? (passeia; estuda; descansa; viaja; lê; convive com o(s) filho(s), parentes, namorado, companheiro, amigos; assiste filme em casa; vai ao cinema; cozinha; realiza outra(s) atividade(s), quais?)

---

49) Em quais lugares costuma ir e qual a frequência?

50) Nessas ocasiões vai sozinho(a) ou acompanhado? Com quem? Por quê?

51) Que lugares gostaria de frequentar? Por quê?

52) Destaque e comente algo que considere de relevância sobre sua **trajetória escolar**.

(escolas que estudou e impressões sobre elas; professores que teve e impressões sobre eles, rendimento escolar pessoal; tipo de aulas que gostava; estilos de professores que se identificava ou não; participação dos seus pais na sua escolaridade; disciplina(s) ou matéria(s) que mais gostava de estudar e por quê; participação em formatura(s); amizades escolares; outros aspectos ou situações que considere importante.)

53) Gostaria de discutir algum assunto com os pesquisadores do projeto? Qual? Por quê?

54) No que se refere a forma de **intervenção** formativa, qual(is) tipo(s) de modalidade(s) de ação você sugere que seja realizada pelo GEFPEC e que melhor lhe atende em suas necessidades?

<b>Opções</b>	<b>Ações</b>
	Reunião no coletivo da escola
	Bate-papo coletivo na escola
	Conversa individual/assessoramento em sala de aula
	Curso de formação
	Grupo de estudos
	E-mail
	Chat (online)
	Fórum (online)
	Seminários
	Encontros/troca de experiências entre educadores da U.E
	Outras. Cite-as

55) Você gostaria de ter pesquisador ou estagiário em sua sala de aula no próximo ano? Comente.

56) Gostaria de comentar, perguntar ou complementar algo que considere importante destacar (sobre as perguntas feitas, seu trabalho ou a presente pesquisa)?

---

Ciente, autorizo a divulgação  
(Assinatura da docente)

Local: \_\_\_\_\_.

Data(s): \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.



## Exemplos de Notas de Campo

**07 de julho de 2009**  
**Semana Pré Férias**

Cheguei à escola às 14h30min. Entrei pelo portão de funcionários. Notei que não havia crianças no pátio. Incomum... Passei por alguns funcionários, cumprimentei-os. Dirigi-me ao prédio principal e subi as escadas a caminho da sala de professores. Encontrei alguns professores pela escada, cumprimentei-os. Logo que cheguei à sala dos professores, fui recebida com “bom dia”, “oi, tudo bem?” por alguns que lá estavam a corrigir provas. As coordenadoras também estavam e lanchavam. Alguns estavam em intervalo de aula (recreio). Expliquei à coordenadora do ciclo I que fui à escola para conversar com ela, pois precisava pegar alguns materiais e conversar sobre as reuniões com as professoras do ciclo I. Respondeu-me positivamente e continuou a comer.

A coordenadora do ciclo III perguntou-me se conhecia um professor que trabalha com teatro, um professor da lingüística da UNESP. Respondi que não, mas que poderia averiguar, caso precisasse. Ela comenta que gostaria de realizar na “Semana Aberta” uma apresentação de uma peça de teatro e que gostaria de trazer o grupo do tal professor universitário para a escola. Comentei com ela sobre a possibilidade de ver isso e também da disponibilidade que um grupo de teatro de outro professor da instituição. Aproveitei a oportunidade e expus a intenção da universidade em articular uma “Semana de Saúde” com a “Semana Aberta” e, que isso, então fortaleceria, favoreceria e ajudaria a abordagem das temáticas sexualidade e higiene nos encontros com as professoras do ciclo I.

**C.O:** Nessa ocasião, notei que a coordenadora do ciclo I olhava-me cabisbaixa.

A coordenadora então me perguntou: “De onde vocês tiraram esses temas: sexualidade e higiene? Eles são bem batidos... Falei com a diretora essa semana sobre isso...”.

Pesquisadora: “esses temas apareceram nas discussões iniciais realizadas na ocasião de nossas reuniões em HTPC com todos os ciclos. Inclusive é recorrente também em outros ciclos, e não só no ciclo I, como já comentamos em reunião com a diretora na universidade. Aliás, a proposta de articular essas temáticas no evento é para atender todos os ciclos, o que pode ser mais interessante, e também poderíamos abrir aos pais e à comunidade... O que você acha?”.

Ela responde: “Não sei... Acho que a necessidade é outra, e também tem que ver com a diretora se é possível fazer um evento desse porte, abrir para os pais... Não sei”.

Pesquisadora: “E você, “fulana” – coordenadora do ciclo III – o que acha?”

Coordenadora do ciclo III: “É... Tem que ver com a diretora..., mas o ciclo I sempre tem atividades de higiene, né “fulana” – coordenadora do ciclo 1 –? Vem um pessoal fazer escovação aqui com eles, esse ano até já veio no primeiro bimestre, não veio?”.

Coordenadora do ciclo I: “Todo semestre, bimestre, sei lá, eles vem. Esse ano já vieram duas vezes”.

Pesquisadora: “Ah, já tem atividade que trata de higiene? E o que é trabalhado? E como é feita a atividade?”

Coordenadora do ciclo I: “Eles vem e faz uma palestrinha com as crianças, um teatrinho para abordar o tema. Esse ano até entregaram uma escovinha para cada criança no começo do ano. Depois eles pediram para as crianças trazerem a escova e fizeram uma atividade de escovação”.

Pesquisadora: “Todos trazem?”.

Coordenadora do ciclo I: “A maioria traz sim... Outros esquecem”.

**C.O:** Pergunto-me: esquecem? Será que elas ainda possuem a escova doada pela escola? Ou será que esta é socializada na casa? E os que não levam por algum motivo x, ficam sem fazer a atividade? Palestrinha para criança? E as professoras são envolvidas? Como? E o conteúdo em sala de aula, como é abordado? Ou não é, deixam para “essas” ocasiões já terceirizadas?

Pesquisadora: “E nessa atividade, do Posto de Saúde, eles trazem o creme dental? O fio dental? Ensinam usar? Vocês trabalham esse conteúdo em sala?”

Coordenadora: “Não, pasta não. É uma simulação né, é para ensinar eles usarem, escovarem direito, só... e isso é conteúdo sim do 1º ciclo, por isso que te disse que é um assunto batido. E sexualidade, é um ou outro professor só que tem problema com isso..., mas é muito difícil, nada que eles não resolvam isoladamente”.

Pesquisadora: “Se não for interessante para a escola trabalhar essas questões de outra forma, com outra abordagem a gente não faz nada, ou modifica a ordem de prioridades, ou não sei o que vocês, os professores, sugerem...”

Coordenadora: “Não estou falando isso não; é importante trabalhar, claro, mas não sei se será bem aproveitado... Vê com a diretora, o que ficar decidido...”.

**C.O:** Ela não se mostrava totalmente contrária, mas também não se posicionava favorável, sendo que a todo o momento a preocupação em “ter permissão” da diretora estava subentendida na fala. Não pontuou o trabalho de sala de aula. Terei de averiguar no Plano de Ensino e com os professores.

(...) Consulto a coordenadora sobre a entrada em alguma sala e peço sugestão, indicando minha preferência para sala da P9. A coordenadora mostra-se favorável, sugere que eu suba ao piso superior e procure a professora: “*Sem problema nenhum, elas são muito tranquilas (...)*” (coordenadora). Subo para falar com a professora e a indago quanto a essa possibilidade. Sua resposta no dia: “*Não há nada de especial hoje... Não é um bom dia não. (P9)*”.

**C.O:** Questiono-me se a entrada nas salas de aula das professoras com mais tempo na profissão será facilmente aceita tendo em vista a desculpa, já velha conhecida: “nada interessante hoje...”.

**24 de agosto de 2009**  
**1º dia de inserção em sala de aula**  
**Professora P2**

Cheguei à escola às 10h. Já pela manhã chovia e precisei ir de ônibus – 1h e 25 para chegar. Passei pela diretoria e deixei alguns materiais bibliográficos solicitados pela diretora em reunião na UNESP. Porém, nesse dia, a diretora não estava devido ao adoecimento de uma pessoa da família, segundo relato da vice-diretora. A coordenadora do ciclo I estava na sala da diretoria, na mesa da diretora, manuseando o computador. Expus que pretendia entrar na sala apenas no período da tarde, já que me atrasei por motivos de transporte e também pela necessidade de ir a UNESP antes da ida à escola. A vice e a coordenadora indagaram-me sobre meu estado de saúde. Conversamos brevemente e antes de subir para as salas de aula, deixei alguns folders de eventos que ocorreriam na UNESP para serem divulgados com os professores.

Na sala dos professores conversei com alguns que se encontravam em MP (Momento Pedagógico) em uma das mesas da sala de professores. A professora de Artes do ciclo I, uma

senhora já com idade entre 50 e 60 anos, comentava como abordava técnicas de desenhos com crianças de seis anos. Interessei-me pela fala apaixonada com que relatava o que fazia. Foi quando então me disse que lecionava também para os alunos da 1ª série. Pedi para assistir a uma aula e ela disse que naquele mesmo dia daria aula e, coincidentemente, para a sala em que eu estaria (1º C), a mesma da professora P2.

Durante a nossa conversa, perguntei a ela por que não participava do HTPC junto aos professores do 1º ciclo, já que era também professora do 1º ciclo? Ela respondeu: *“também não entendo por que não me chamam... nunca me chamaram para participar... a não ser nas reuniões coletivas, né... mas aí é todo mundo... aqui é tão diferente de outras escolas que já trabalhei, eles fazem essa SEPARAÇÃO não sei por quê. Mas também nunca reclamei, não gosto de criar caso. Eles não me chamam, eu fico na minha...”* (prova. de Artes)

**C.O:** A professora desabafou! Era uma crítica que fazia a organização da escola quanto ao HTPC. De fato, professores não estão contentes com a forma com que ele ocorre. Ela ainda relatou que a sala dos professores é pouco confortável. Outro professor ali presente confirmou: *“falta um sofá aqui, essas cadeiras são péssimas, não dá pra descansar sentando nisso aqui...”*; *“precisa ter uma rede!... rs,rs ... imagina uma rede com um tempinho desses, um livro...”*; *“rs, rs... você já tá sonhando, né?! Nem uma TV a gente tem... nem um computador que funcione!!!”* e olham pra mim, ambos, como quem me chama pra entrar na conversa. Complemento: *“Não seria nada mal melhorar as condições da sala dos professores, né?”*

A professora de Artes relata que em outra escola da cidade as condições são “perfeitas”: quatro computadores ligados a internet, um jogo de sofá e duas poltronas de ante-sala, uma mesa gigante onde todos sentam juntos com cadeiras confortáveis de couro! Uma TV grande de plasma e uma parede só de vitrô.

Pergunto a ela: Isso faz muita diferença?

Ela responde: *Nossa se faz! Enquanto eu estou aqui olhando revistinha* (ela mesma havia trazido uma revista de horóscopo) *poderia estar pesquisando coisas na internet para melhorar as aulas... Mas... nem descanso porque não dá, nem trabalho porque não tem como”*.

**C.O:** Pensei: e nem socializa nada porque não participa dos HTPCs. Ela tinha (?) razões para reclamar.

Como se aproximava o horário do almoço, alguns professores lanchavam. Por volta das 12h procurei pelos professores do ciclo I em suas salas, pois não havia nenhum deles pela sala dos professores. Primeiramente fui até a 1ª A e C, P1 e P2. Entreguei os livros de P1, os quais a docente havia emprestado para consulta. Cruzando com P2 no corredor perguntei se poderia estar com ela em sua sala no dia. E, tendo o seu aceite – embora tenha transparecido que ela ficou receosa em sua resposta: *“pode... mas hoje eu tenho duas janelas... eu quase não vou ficar com eles [alunos] em sala”* (P2).

Ao encontrar com a coordenadora no corredor, ela perguntou se havia falado com a P2 e se tinha dado certo. Respondi que sim e expondo suas palavras, acrescentei: *“acho que ela não gostou muito... mas se eu perceber que há problemas, eu saio...”* A coordenadora respondeu afirmativamente, como quem concordava comigo.

Em sala de aula, sentei nos fundos do lado direito da sala. Havia apenas quatorze alunos, três faltaram. A aula, ao retornar do MP, transcorreu com a seguinte programação:

- Uma história do folclore: Negrinho do Pastoreiro
- Caderno de contos: os alunos desenharam sobre a história.

- Álbum das letras: a professora escrevia palavras que os alunos ditavam que iniciavam com a letra N, como nomes deles próprios e outras que conheciam ou liam.
- Caderno: cabeçalho, nome da escola, data, nome da professora, nome do aluno, cronograma do que realizaram no dia, incluindo as aulas de educação física e artes, anterior ao intervalo.
- Neste mesmo caderno, a professora orientou para a cópia de um pequeno texto com rima e algumas folhinhas de atividades de Matemática, enfocando soma (estrutura de contas com desenhos) e representação gráfica do material dourado.

Alguns alunos não acompanhavam as atividades. A professora sobrepunha uma atividade a outra em curto espaço de tempo: entregava cadernos corrigidos com as tarefas, pedia que um aluno ajudante entregasse folhas de atividades e que outro recolhesse cadernos. Eles se perdiam em meio às orientações. Os alunos apresentavam um comportamento curioso: não paravam sentados, mas eram ativos nas lições. Sentavam sobre as pernas – provavelmente porque o mobiliário era desproporcional ao tamanho deles (grandes demais e altos) – e se arrumavam com frequência nas cadeiras.

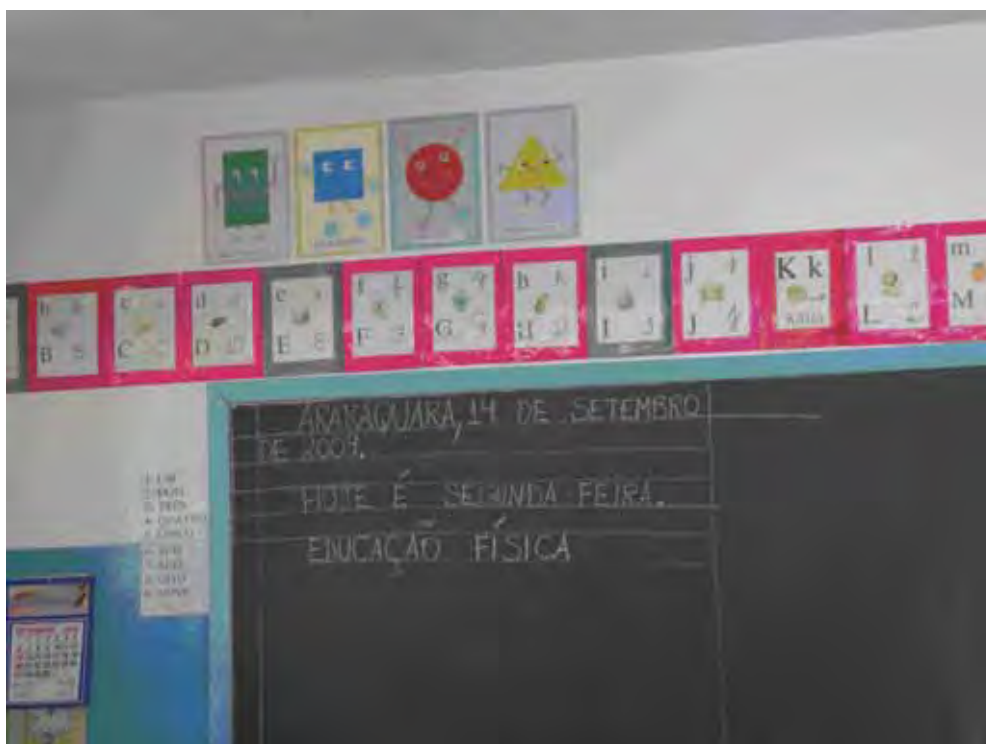
Ajudei em alguns momentos alguns alunos, chamando-lhes a atenção para a feitura das atividades, pegando material que eles deixavam cair no chão e procuravam, pegando as mochilas que pisoteavam, arrumando as cadeiras e mesas infinitas vezes. Enfileirando as mesas, ajudando nas atividades, ditando, fazendo reconhecer as letras, ajudando a contar. Todos os alunos faziam ou tentavam fazer as atividades. Alguns apresentavam muitas dificuldades em entender a atividade de representação a partir das contas, e requeriam orientação dirigida individualmente – ora atendidos nessa especificidade, ora nas explicações coletivas na lousa. De todo modo, a turma era motivada. Eles se envolviam e perguntavam uns aos outros, embora a mobília e o barulho da sala, relativamente alto, atrapalhassem um pouco a atenção nas atividades.

Os materiais da professora e as atividades que utilizava em sala eram orientados pela organização prévia das aulas em “Caderno de Aulas” chamado de “Semanário”, nos quais a professora organizava, sequencialmente, os conteúdos e os materiais a utilizar com a turma. Este era como um “guia” sobre a mesa, orientando as ações. Pouca atenção, entretanto, parecia ser dada aos materiais dos alunos, já que grande maioria deles apresentava cadernos cheios de orelhas, sujos e mal cuidados – mas estes ficavam na escola, ou seja, seu uso se restringia a sala de aula.

Em conversa junto à docente, ela me relatou que muitas das atividades que realizava em sala eram consultadas na internet. Procurava em *blogs* e em *sites* de editoras também. Ela estava cursando Psicopedagogia e não estava gostando do curso, pois não trazia nada de novo a sua prática e a seu conhecimento: “não há aprofundamento, e eles não apresentam casos de sucesso” (P2). O tema do seu TCC é curioso: Motivação de Professores – e aponta uma necessidade pessoal em “entender o comportamento dos professores sobre o “descrédito” do trabalho, do ensino e dos alunos”. Não citou nomes, mas pontuava comportamentos existentes na escola referente ao não estímulo e ajuda com professores iniciantes (...). Conversamos um pouco sobre isso. Disse-me que tinha alguns materiais colhidos na internet e pediu-me ajuda na seleção de material bibliográfico.

*Anexos*

## ANEXO A



**Foto A.** Sala de aula do 1º ano do 1º ciclo do EF: o alfabeto da professora experiente à frente da sala



**Foto B.** Sala de aula do 1º ano do 1º ciclo do EF: o alfabeto da professora iniciante ao fundo da sala



**Foto C.** Sala de aula do 1º ano do 1º ciclo do EF a mobília da sala de aula



**Foto D.** Sala de aula do 1º ano do 1º ciclo do EF os materiais bibliográficos disponíveis



**Foto E.** Sala de aula do 1º ano do 1º ciclo do EF: os materiais pedagógicos disponíveis



**Foto F.** Sala de aula do 1º ano do 1º ciclo do EF: os brinquedos disponíveis

**ANEXO B**



**Foto G.** Corredor do piso superior



**Foto H.** WC de alunos – piso superior



## ANEXO C

<b>Professoras</b>	<b>Cursos realizados</b>
P1	Ciências; Relações Afetivas; O Brincar; Entre na Roda; Teatro; Argila; Fantoche
P2	Pro-Letramento Matemática; PROFA
P3	Pró-letramento Matemática; PROFA
P4	Letra e Vida; Literatura Infantil; Pró-Letramento; Filosofia para Crianças; Braile; Libras.
P5	PROFA; Formação para os 6 anos; CECEMCA; Pró-letramento
P6	PROFA; Formação para os 6 anos
P7	Letra e Vida; Libras; Pró-Letramento;
P8	CECEMCA
P9	(PROFA)*
P10	Pro-Letramento Matemática
P11	(PROFA, Pro-Letramento, Roda de Leitura)*
P12	Pro-Letramento

**Quadro.** Cursos realizados pelas docentes no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, citados por terem trazido contribuição à prática pedagógica em sala de aula. **Fonte:** Dados parciais da questão 24, da entrevista aplicada com as docentes.

\*Não quiseram/souberam especificar a contribuição .

**ANEXO D**

Disciplinas	Conteúdos do 1º ano do 1º ciclo			
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem escrita (letras do alfabeto, letras como unidades que formam palavras, vogais do alfabeto, vogais no início, meio e fim das palavras, vogais com valor sonoro aberto/fechado);</li> <li>• Leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem escrita (palavras que começam e terminam com o mesmo som, percepção de rimas, consoantes B/L/C/M/D);</li> <li>• Leitura;</li> <li>• Produção e compreensão de textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem Escrita N/F/T/J/P;</li> <li>• Leitura;</li> <li>• Produção e compreensão de textos (frase)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem Escrita: S/N/X/Z</li> <li>• Leitura</li> </ul> <p>Produção e compreensão de textos</p>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números (classificação, seriação, sequencia numérica, composição e decomposição, números naturais de 0 a 10;</li> <li>• Grandezas (comparação – alto/baixo, largo/estreito; medidas de tempo – semana, dia, mês, ano; noção de capacidade – cheio/vazio – e massa – leve, pesado)</li> <li>• Espaço e forma (posição – perto/longe; direção – esquerda/direita)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números (classificação, seriação, sequencia numérica, Introdução a noção de dezena, composição e decomposição numérica, números naturais de 0 a 20, conceitos de operações com números naturais – adição/subtração com representação</li> <li>• Grandezas e Medidas (tempo – dia da semana, mês/ano)</li> <li>• Espaço e forma (figuras geométricas planas – círculo, retângulo, triângulo e quadrado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números (classificação, seriação, números de 0 a 50, sequencia numérica, Introdução a noção de dezena, números pares/ímpares, composição e decomposição numérica, conceitos de operações com números naturais – adição/subtração/multiplicação com representação</li> <li>• Grandezas e Medidas (tempo – dia da semana, mês/ano)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números (classificação, seriação, números de 0 a 99, sequencia numérica, dezenas, composição e decomposição numérica, operações com números naturais – soma/subtração, conceito de operações com números naturais – multiplicação/divisão, resolução de problemas, noção de sistema monetário</li> <li>• Grandezas e Medidas (dia da semana, mês, ano, hora inteira)</li> </ul>

<p>História</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade (nome, características, gostos pessoais, aniversário, residência);</li> <li>• Direitos e Deveres (regras de convivência; valores, diferenças, cooperação);</li> <li>• Fatos e Comemorações Históricas (Dia da Mulher, Pascoa, Dia do Índio, Dia do Livro, Descobrimento do Brasil)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Família (tipos; memórias da própria família);</li> <li>• História da escola;</li> <li>• Tempo (ontem, hoje, amanhã; tarde/noite)</li> <li>• Fatos e Comemorações Históricas (Dia do Trabalho, Dia das mães, Festas Juninas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da cidade</li> <li>• Fatos e Comemorações Históricas ( Aniversário da cidade; Folclore)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade Cultural</li> <li>• Fatos e Comemorações Históricas (Dia da Consciência Negra, Dia da Bandeira, Natal)</li> </ul>
<p>Geografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localização (lugar onde mora)</li> <li>• Trajeto casa-escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço físico e social da escola;</li> <li>• Moradia (utilidade de cada cômodo e a necessidade de higienização dos mesmos, diferentes contextos/tipos de moradia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização estrutural e governamental da cidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• África</li> <li>• Trânsito</li> </ul>
<p>Ciências</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo Humano (cabeça, tronco e membros);</li> <li>• Órgãos do sentido;</li> <li>• Higiene Pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dia e Noite (características do dia/sol, noite/estrelas e lua)</li> <li>• Estações do ano (vestimenta)</li> <li>• Água (Uso racional)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecologia (Preservação Ambiental)</li> <li>• Ser vivo e não vivo (diferenças)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo vital (desenvolvimento – nascimento, crescimento, reprodução, envelhecimento, morte)</li> <li>Animais e seu habitat (terrestres e aquáticos, aéreos; características externas – pelos, penas, patas, bico, asas...)</li> </ul>

Disciplinas	Conteúdos do 2º ano do 1º ciclo			
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem escrita (letras do alfabeto, letras como unidades que formam palavras, vogais do alfabeto, vogais no início, meio e fim das palavras, vogais com valor sonoro aberto/fechado);</li> <li>• Leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem escrita (palavras que começam e terminam com o mesmo som, percepção de rimas, consoantes B/L/C/M/D);</li> <li>• Leitura;</li> <li>• Produção e compreensão de textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem Escrita N/F/T/J/P;</li> <li>• Leitura;</li> <li>• Produção e compreensão de textos (frase)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem Escrita: S/V/X/Z</li> <li>• Leitura</li> <li>• Produção e compreensão de textos</li> </ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio numérico (leitura, escrita, contagem, ordenação e comparação de números até 99; sequência numérica até 99; composição e decomposição até 99; par/ímpar; operação com números naturais – adição e subtração sem reserva);</li> <li>• Resolução de situações-problema (tratamento da informação a partir da construção de gráficos de barras);</li> <li>• Grandezas e medidas (tempo – dia, semana, mês, ano)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio numérico (leitura, escrita, contagem, classificação, ordenação e comparação até 99; sequência numérica até 99; composição e decomposição até 99; operações com números naturais – adição com recurso, subtração, multiplicação e apresentação da divisão; tabuada);</li> <li>• Tratamento da informação (resolução de problemas a partir de gráficos e tabelas);</li> <li>• Grandezas e medidas (tempo – dia, semana, mês, ano)</li> <li>• Espaço e forma (direção, localização)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio numérico (leitura, escrita, contagem, classificação, ordenação e comparação até 99; sequência numérica até 500; composição e decomposição até 99; operações com números naturais – adição com recurso, subtração, multiplicação e apresentação da divisão; tabuada);</li> <li>• Tratamento da informação (resolução de problemas a partir de gráficos e tabelas);</li> <li>• Grandezas e medidas (capacidade);</li> <li>• Espaço e forma (figuras e sólidos geométricos (esferas, cubos, blocos retangular, cilindro, cone)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio numérico (leitura, escrita, contagem, classificação, ordenação e comparação até 99; sequência numérica até 999; composição e decomposição até 99; operações com números naturais – adição com recurso, subtração, multiplicação e divisão; tabuada do 4 e do 5; sistema monetário);</li> <li>• Grandezas e medidas (comprimento);</li> <li>• Medida de tempo (hora e meia)</li> </ul>

<p>História</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade (características psicológicas e físicas; semelhanças e diferenças entre a criança e outras de diferentes lugares; hábitos atitudes e sentimentos);</li> <li>• História da minha vida (cronologia; lembranças de infância; preferências da criança – brincadeiras, lugares, comida, amigos);</li> <li>• Direitos e deveres (regras de convivência)</li> <li>• Fatos históricos: Dia do Índio; Páscoa.</li> <li>• Datas comemorativas: Dia Internacional da Mulher; Dia do Livro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Família (organização familiar, semelhanças e diferenças entre famílias);</li> <li>• Escola (história do patronato da escola, diferentes profissionais da escola, diferentes tipos de escola, escolas do passado);</li> <li>• Bairro (fundação do bairro)</li> <li>• Fato histórico: Tiradente;</li> <li>• Corpus Christi;</li> <li>• Datas comemorativas: Dia das Mães, Dia do Livro, Festa Junina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Cidade, hino, governo, profissões, meios de transporte e trânsito do município;</li> <li>• Folclore (mitos, lendas, danças, músicas, festas e tradições; Lendas da cidade)</li> <li>• Fatos históricos: Aniversário da Cidade, Independência do Brasil;</li> <li>• Datas comemorativas: Dia dos pais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Africanidades (a chegada dos africanos no Brasil, situação atual de vida dos africanos no Brasil; cultura, hábitos e costumes africanos)</li> <li>• Fatos históricos: Proclamação da República, Dia da Bandeira, Dia da Consciência Negra;</li> <li>• Datas comemorativas: Dia das crianças, Dia do Professor</li> </ul>
<p>Geografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minha casa (espaços físicos/cômodos da casa; localização (rua, casa, bairro);</li> <li>• Tipos de moradias (contextos e tempos; materiais utilizados para a construção de casas);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minha escola (mapa da sala de aula, espaços físicos e arredores da escola, profissionais da escola, trajeto escola-casa);</li> <li>• Bairro (nome das ruas, espaços disponíveis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Minha cidade (mapa da cidade, localização do bairro na cidade, localização de prédios públicos);</li> <li>• Espaço geográfico (diferentes espaços em diferentes momentos históricos; espaço rural e urbano);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preservação do ambiente;</li> <li>• Africanidades (cultura africana, localização de países africanos);</li> </ul>
<p>Ciências</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo humano (esquema corporal, órgãos do sentido);</li> <li>• Higiene (do corpo, dos alimentos e do ambiente);</li> <li>• Alimentação saudável</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seres vivos ;</li> <li>• Vegetais;</li> <li>• Ciclo de vida;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seres vivos;</li> <li>• Animais;</li> <li>• Ciclo de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meio ambiente;</li> <li>• Água, ar e solo;</li> <li>• Homem e natureza;</li> <li>• Degradação e preservação do meio ambiente</li> </ul>

Disciplinas	Conteúdos do 3º ano do 1º ciclo			
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem escrita (letras do alfabeto, letras como unidades que formam palavras, vogais do alfabeto, vogais no início, meio e fim das palavras, vogais com valor sonoro aberto/fechado);</li> <li>• Leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem escrita (palavras que começam e terminam com o mesmo som, percepção de rimas, consoantes B/L/C/M/D);</li> <li>• Leitura;</li> <li>• Produção e compreensão de textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem Escrita N/F/T/J/P;</li> <li>• Leitura;</li> <li>• Produção e compreensão de textos (frase)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Oral;</li> <li>• Linguagem Escrita: S/V/X/Z</li> <li>• Leitura</li> </ul> <p>Produção e compreensão de textos</p>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio numérico (leitura, escrita, contagem e ordenação; comparação, composição e decomposição até 500);</li> <li>• Apresentação de números ordinais;</li> <li>• Noções de números romanos;</li> <li>• Operações com números naturais (adição com e sem reserva);</li> <li>• Cálculo mental</li> <li>• Resolução de problemas de adição e subtração;</li> <li>• Espaço e forma (figuras planas – triângulo, quadrado, retângulo e círculo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio numérico (leitura, escrita, contagem e ordenação; comparação, composição e decomposição até 900);</li> <li>• Operações com números naturais (adição com e sem reserva);</li> <li>• Cálculo mental</li> <li>• Resolução de problemas de subtração com e sem reserva;</li> <li>• Espaço e forma (simetria de figuras; sólidos geométricos; blocos retangulares e cubos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio numérico (leitura, escrita, contagem e ordenação; comparação, composição e decomposição até 1500);</li> <li>• Operações com números naturais (adição de parcelas, disposição retangular, combinação, possibilidades, multiplicação com e sem reserva e tabuada até 9);</li> <li>• Resolução de problemas de multiplicação;</li> <li>• Cálculo mental</li> <li>• Tratamento da informação (por leitura e construção de tabelas, gráficos de barras)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raciocínio numérico (leitura, escrita, contagem e ordenação; comparação, composição e decomposição até 2000);</li> <li>• Operações com números naturais (divisão, conceito, exata e inexata com divisor menor que 10);</li> <li>• Resolução de problemas de divisão com estratégias pessoais e algumas convencionais;</li> <li>• Cálculos mentais</li> <li>• Sistema monetário (nomeação e uso de moedas e cédulas)</li> <li>• Grandezas e médias (comprimento, massa e tempo)</li> </ul>

História	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade (características psicológicas e físicas, crianças de diferentes hábitos e lugares, atitudes e sentimentos);</li> <li>• Minha história (cronologia, lembranças, preferências de brincadeiras, lugares, comidas e amigos);</li> <li>• Família (grupo de convívio)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cidadania;</li> <li>• Encontros entre culturas;</li> <li>• Índios (contribuição na formação do Brasil e situação atual);</li> <li>• Rua e bairro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgimento das cidades;</li> <li>• Transformações do ambiente;</li> <li>• Município (aniversário da cidade, hino, localização, governo, pontos históricos e turísticos);</li> <li>• Folclore (lendas e tradições)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Africanidades</li> </ul>
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localização (orientação em mapas)</li> <li>• Bairros (pontos de referência e mapas do bairro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moradias (diferentes tipos, contextos e tempos, cômodos e materiais utilizados)</li> <li>• Paisagens (elementos da paisagem, diferenças, permanências e transformações da paisagem pelo homem)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes espaços em diferentes momentos históricos (espaços rurais e urbanos)</li> <li>• Profissões (contexto da cidade, escola e bairro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trânsito (Leis de trânsito, sinalização, meios de locomoção)</li> </ul>
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema solar (movimentos da Terra – Rotação e Translação);</li> <li>• Ar (importância e poluição);</li> <li>• Solo (importância, poluição – Solo fértil e infértil)</li> <li>• Degradação e preservação do meio ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Água – estados físicos e importância;</li> <li>• Vegetais (plantas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animais (vertebrados e invertebrados – habitat, alimentação e características)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo humano (partes externas e internas);</li> <li>• Órgãos do sentido e suas relações (entre eles e com o meio ambiente)</li> <li>• Higiene e saúde (corporal e do ambiente)</li> </ul>

**Quadro.** Descrição temática dos conteúdos do Plano de Ensino do 1º ciclo do Ensino Fundamental da escola investigada