

CAMILA JOSÉ GALINDO

***NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DO 1º CICLO
DO ENSINO FUNDAMENTAL***



CAMILA JOSÉ GALINDO

***NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DO 1º CICLO
DO ENSINO FUNDAMENTAL***

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo
Eixo temático: Trabalho Docente

Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

Bolsa: CNPQ

ARARAQUARA – SP.
2007

Galindo, Camila José

Necessidade de formação continuada de professores do 1º
ciclo do ensino fundamental / Camila José Galindo – 2007
197 f. ; 30 cm

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

1. Educação -- Brasil. 2. Formação de professores.
3. Educação permanente. 4. Ensino fundamental. I. Título.

CAMILA JOSÉ GALINDO

***NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DO 1º CICLO
DO ENSINO FUNDAMENTAL***

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Educativo
Bolsa: CNPQ

Data de aprovação: 23 / 02 / 2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato
Universidade Estadual Paulista –UNESP/ Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dra. Marli Eliza Damalzo André
Pontifícia Universidade Católica PUC/ São Paulo.

Membro Titular: Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto
Universidade Estadual Paulista –UNESP/ Araraquara.

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

*A todos que puderam compartilhar
da luta por um ideal que virou conquista...*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo **Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato** pela dedicação, carisma, respeito, confiança e paciência, registro meu profundo apreço e gratidão.

Aos **professores do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar** e aos **professores do curso de Pedagogia**, ambos da UNESP – FCL/Ar, os quais sem dúvida foram (e são) referência para minha jornada que se inicia.

À **Profa. Dra Manuela Esteves** pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, pela gentileza no atendimento sempre solícito das minhas dúvidas e pela sua valiosa amizade.

Ao **Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto** pelas indicações no exame de qualificação e pela sempre presente amizade, paciência e sensatez.

À **Profa. Ana Maria Elias** pela inestimável ajuda nos cruzamentos dos dados e na formatação do trabalho.

À **Profa. Dra Marli André** pelas colaborações na defesa e pela correção atenta do texto.

À **Profa. Dra Cássia Regina Sossolote Coutinho** pelos momentos de escuta, pelo incentivo e pela sua amizade.

À **Profa. Gisele Maria Simões** pelo apoio com a Língua Inglesa e à **Profa. Dra. Luciana Giovanni** pelas indicações de leitura.

À **Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri** e à **Profa. Dra Luci Muzzeti** pelas inestimáveis colaborações quando a pesquisa ainda era um simples projeto.

Às amigas **Livia Inforsato** e **Valéria Cristina Gimenés Prado** pela colaboração na transcrição das entrevistas.

A minha amiga **Cíntia Dozono de Almeida** que realizou anotações importantes no exame de qualificação e a todos meus amigos e companheiros de trabalho nesses anos de estudo.

À **Mariana Jose Galindo e Piero Genari** pela colaboração na tabulação dos dados.

Aos **meus pais Laércio Jose Galindo e Pasqualina Piccinin Galindo** por acreditar no caminho que escolhi, por entender os momentos da minha ausência ... e também pelo apoio durante meus anos de estudo.

As minhas irmãs **Elaine e Mariana** e às avós **Maria Jose de Paula e Maria Romano Piccinin** que fizeram de pequenos momentos, um alicerce de afeto e confiança. Aos meus avôs: **Antonio de Paula e Augusto Piccinin** *in memoriam*.

À minha **amada sobrinha Letícia Peróla**, meu refúgio e fonte de afeto e alegria.

À **família Genari**, nas pessoas de Orlando, Aparecida, Euripes e Piero pelo apoio e acolhida durante tantos anos, especialmente ao Piero, pela sempre presente força e dedicação, inclusive para as inúmeras viagens na coleta dos dados, registro minha gratidão e meu amor.

Aos **professores e aos gestores de educação participantes da pesquisa** que possibilitaram trazer uma contribuição ao estudo das necessidades de formação de professores e à formação continuada nos sistemas municipais.

Ao **CNPq** e ao **PPG em Educação Escolar da FCL/Ar** por acreditar no meu projeto e conceder a bolsa, sem a qual dificilmente teria realizado essa etapa da minha carreira.

Ao **povo brasileiro** que por meio do pagamento de impostos me possibilitou formação sempre em instituição pública e bolsa de estudos durante minha vida acadêmica.

“Que esse estudo possa contribuir para dar base a
políticas públicas qualitativas àqueles que,
como eu, acreditam e dependem unicamente
da educação pública brasileira”.

Camila Jose Galindo.

GALINDO, C.J. **Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

RESUMO

Essa pesquisa objetivou identificar as necessidades de formação continuada de professores atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental vinculados às redes municipais paulistas. Para a realização da pesquisa de natureza quantitativa, optou-se pelo uso dos métodos de survey e análise a partir das expectativas dos indivíduos ou grupos. Como técnicas, utilizamos a aplicação de questionário junto a professores e entrevista junto aos gestores das Secretarias de Educação dos municípios que compõem a região central do estado de São Paulo. Para a organização dos dados empíricos, utilizou-se de programas computacionais da base Windows e para os cruzamentos, o software estatístico SPSS. As análises foram feitas a partir da estatística simples e inferencial e dos procedimentos de análise de necessidades de formação de professores. O estudo aponta que a distância entre as necessidades requeridas pelos professores e as ações formativas existentes são discrepantes porque o planejamento na área é bastante precário e desconsidera as distinções entre necessidades profissionais e necessidades dos sistemas. Os critérios utilizados para desenvolver as ações formativas são diversos e a preocupação em atender ao decurso das reformas e das políticas educacionais sobrepõem-se à identificação, análise e atendimento das necessidades que os professores apresentam. Evidencia-se, portanto, a urgência na reformulação do modo de desempenhar ações de formação continuada junto aos professores, ajustando-as às necessidades dos docentes e ao atendimento de objetivos predefinidos.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas de formação continuada. Necessidades de formação. Levantamento de necessidades. Análise de necessidades.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify the needs of continued education of in-service teachers who worked in the first cycle of primary school and were linked to municipal school net of São Paulo state. A method of survey and analysis based on the individual's expectations was used in order to carry out this qualitative research. As data collection means, a questionnaire was answered by teachers and an interview was replied by administrators of the Municipal Education Secretary of cities that are part of the central region of São Paulo state. Some windows softwares were used in order to organize the empirical data and the SPSS software was used to cross data. Simple and inferential statistics and the procedures of analysis of the teachers' education needs were used to do the analysis of data. This study verified that there is a gap between the necessities that teachers require and teacher education programs. There is discrepancy between them because planning in this area is inadequate and do not consider the differences between professional needs and system needs. The criteria used to develop teacher's education are varied and the preoccupation to carry out Ministry reforms and educational policies fade the identity, analysis and necessity assistance that teachers demonstrate to have. Therefore, it is clear that is urgent to reform the way of developing actions to improve teachers continued education, adjusting them to teachers' needs and to predefined objectives.

Keywords: Continuous formation. Politics of continuous formation. Formation needs. Rising of need. Analysis of needs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do estado de São Paulo, com destaque a região que agrega os municípios selecionados para a pesquisa.....p. 70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Unidades Escolares (UE) Municipais, por município.....	p. 71
Gráfico 2 - Número de professores por sexo e número de professores do sexo masculino por cidade.....	p. 77
Gráfico 3 – Idade dos professores em anos.....	p. 79
Gráfico 4 – Tempo de atuação na docência.....	p. 83
Gráfico 5 – Número de professores por níveis e curso de formação docente.....	p. 91
Gráfico 6 - Nível de satisfação dos professores com as ações de formação continuada oferecidas pelas SEM.....	p. 95
Gráfico 7 - Número de professores que indicam “total” influência da formação continuada sobre a prática segundo curso e nível de formação.....	p. 103
Gráfico 8 - Número de professores que indicam “parcial” a influência da formação continuada sobre a prática segundo curso e nível de formação.....	p. 104
Gráfico 9 - Incidência temática por categoria.....	p. 110
Gráfico 10 - Professores por temas sugeridos.....	p. 121
Gráfico 11 - Número de elementos desmotivadores por tempo de atuação profissional.....	p. 147
Gráfico 12 - Formação dos gestores por curso de graduação.....	p. 153
Gráfico 13 - Experiência profissional segundo cargos ocupados.....	p. 154
Gráfico 14 - Tempo de atuação profissional dos gestores em anos, na educação.....	p. 154
Gráfico 15 - Formas de viabilizar formação continuada nos municípios.....	p. 158

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Políticas da SEB\MEC para qualificação docente segundo esfera de trabalho e público a que se destinam.....p. 35
- Quadro 2** - Número e percentual de professores por categorias e indicadores dos temas sugeridos.....p. 112
- Quadro 3** - Quadro de categorias e indicadores de fatores que motivam os professores a participar de ações de formação continuada.....p. 129
- Quadro 4** - Quadro de categorias e indicadores de fatores que desmotivam os professores a participar de ações de formação continuada.....p. 140
- Quadro 5** – Critérios para formação continuada na visão dos gestores.....p. 160
- Quadro 6** - Avaliação da formação continuada do professor.....p. 162
- Quadro 7** - Dificuldades de gestores da educação municipal com a formação continuada dos professores do 1º ciclo do EF.....p. 165
- Quadro 8** - Concepção dos gestores sobre a formação continuada de professores.....p. 168
- Quadro 9** - Função e frequência da formação continuada de professores.....p. 169

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Percentual e número de escolas e professores por município – escolas municipais.....p. 72
- Tabela 2** - Número e porcentagem de professores existentes e de respondentes por escola no município e porcentagem de respondentes em relação aos existentes por escola e por município.....p. 75
- Tabela 3** - Distribuição de freqüências de professores segundo idade, por município.....p. 79
- Tabela 4** - Média e desvio padrão das idades dos professores, por município.....p. 80
- Tabela 5** - Média e desvio padrão do tempo de atuação dos professores, por município.....p. 81
- Tabela 6** - Média e desvio padrão das idades dos professores, por tempo de atuação.....p. 81
- Tabela 7** - Distribuição de freqüências de professores segundo tempo de atuação, por município.....p. 83
- Tabela 8** - Número e percentual de professores por município segundo tipo de escola freqüentada durante a formação docente.....p. 85
- Tabela 9** - Distribuição de freqüências de professores segundo curso de formação inicial, por município.....p. 87
- Tabela 10** - Número e porcentagem de professores segundo formação em nível de pós-graduação.....p. 89
- Tabela 11** - Número de professores e percentual por modalidade de formação oferecida pelas SEM.....p. 94
- Tabela 12** - Número e porcentagem de professores segundo modalidades de formação continuada oferecidas pela S.E.M. e nível de satisfação dos professores com as formações.....p. 96
- Tabela 13** - Nível de atendimento das necessidades de formação continuada de professores pelas Secretarias de Educação Municipais segundo curso de formação docente.....p. 98
- Tabela 14** - Número e porcentagem do nível de atendimento\satisfação das necessidades por tempo de atuação profissional docente.....p. 100

Tabela 15 - Número e porcentagem da influência da formação continuada para a mudança na prática docente por curso e nível de formação.....	p. 102
Tabela 16 - Número e porcentagem de professores segundo modalidades de formação continuada oferecidas pela SEM e nível de influência dessa formação na prática docente.....	p. 105
Tabela 17 - Número e porcentagem da influência da formação continuada para a mudança na prática por tempo de atuação profissional docente.....	p. 107
Tabela 18 - Número de citações de temas considerados necessários para formação continuada segundo os professores por nível de formação e porcentagem em relação ao total de respostas em cada categoria.....	p. 116
Tabela 19 - Número e porcentagem de professores por temas considerados necessários em ações formativas, segundo tempo de atuação profissional na docência.....	p. 119
Tabela 20 - Número e porcentagem de necessidades levantadas por tempo de atuação profissional.....	p. 124
Tabela 21 - Número e porcentagem de necessidades levantadas por curso e nível de formação docente.....	p. 126
Tabela 22 - Número e porcentagem de elementos motivadores de participação em ações de formação continuada por curso\nível de formação.....	p. 132
Tabela 23 - Número e porcentagem de elementos motivadores de participação em ações de formação continuada por tempo de atuação profissional.....	p. 135
Tabela 24 - Número e porcentagem de elementos motivadores de participação em ações de formação continuada por modalidades de formação oferecidas pelas SEM.....	p. 138
Tabela 25 - Número e porcentagem de elementos desmotivadores de participação em ações de formação continuada pelos professores por curso de formação.....	p. 143
Tabela 26 - Número e porcentagem de elementos desmotivadores de participação em ações de formação continuada pelos professores por tempo de atuação profissional.....	p. 145
Tabela 27 - Número e porcentagem de elementos desmotivadores de participação em ações de formação continuada pelos professores por modalidades de formação oferecidas pelas SEM.....	p. 148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação.

EAD – Ensino a Distância.

DE – Delegacia de Ensino.

EF – Ensino Fundamental.

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

UE – Unidade Escolar.

FPE – Fundo de Participação dos Estados.

FPM – Fundo de Participação dos Municípios.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICMS – Imposto de Circulação de mercadorias e Serviços.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

IPI – Imposto sobre Produto Industrializado.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

RFP – Referenciais para Formação de Professores.

RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada.

SAEB – Sistema de avaliação da Educação Básica.

SE – Secretaria de Educação.

SEB – Secretária de Educação Básica.

SEM – Secretaria de Educação Municipal.

SP – São Paulo.

SPSS – Statistical Package for the Social.

TICs – Tecnologias de Comunicação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – The United national Children Fund.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	p. 20
2 As políticas de formação continuada de professores.....	p. 24
2.1 Breve histórico: em um passado recente.....	p. 25
2.2 As políticas.....	p. 26
2.3 A legislação e as práticas.....	p. 27
2.4 Mudanças do Estado, mudanças na Educação.....	p. 39
3 Fundamentos da formação continuada e das necessidades de formação.....	p. 45
3.1 Fundamentos da formação continuada.....	p. 46
3.2 Paradigmas e modelos de formação continuada.....	p.49
3.3 O conceito de necessidades.....	p. 52
3.4 Análise de necessidades na formação continuada.....	p. 54
4 Opções metodológicas da pesquisa.....	p. 57
4.1 Problema da pesquisa.....	p. 58
4.2 Objetivos.....	p. 59
4.3 Plano de trabalho.....	p. 59
4.4 Natureza da pesquisa.....	p. 60
4.5 Procedimentos Metodológicos.....	p. 61
4.5.1 Consulta à bibliografia.....	p. 61
4.5.2 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados.....	p. 62
4.5.2.1 Sobre o Questionário.....	p. 62
4.5.2.2 Sobre o estudo piloto.....	p. 63
4.5.2.3 Sobre o Questionário Definitivo.....	p. 64
4.5.2.4 Sobre as Entrevistas.....	p. 66

4.5.3 Sobre a análise dos dados.....	p. 66
 <i>5 Caracterização do universo da pesquisa e do grupo estudado.....</i>	 <i>p. 69</i>
5.1 Caracterização do universo.....	p. 70
5.1.1 Sobre os municípios.....	p. 71
5.1.2 Sobre as UE.....	p. 72
5.2 Caracterização do grupo em estudo.....	p. 73
5.2.1 Sobre o gênero ou sexo dos professores.....	p. 76
5.2.2 Sobre a idade dos professores.....	p. 78
5.2.3 Tempo de atuação profissional dos professores.....	p. 81
5.2.4 Tipos de escola para formação docente.....	p. 84
5.2.5 Cursos de formação inicial de professores.....	p. 86
5.2.6 - A pós-graduação na qualificação dos professores.....	p. 88
5.3 Concluindo.....	p. 91
 <i>6 Análise e discussão dos dados dos professores.....</i>	 <i>p. 92</i>
6.1 (In)Satisfação dos professores com as ações de formação continuada.....	p. 93
6.1.1 por tipo de formação oferecida pelas SEM.....	p. 94
6.1.2 por cursos de formação dos professores.....	p. 97
6.1.3 por tempo de atuação profissional.....	p. 99
6.2 Formação continuada e mudança da prática.....	p. 101
6.2.1 por curso de formação inicial.....	p. 101
6.2.2 por tipo de formação continuada oferecida pela SEM.....	p. 104
6.2.3 por tempo de atuação profissional.....	p. 106
6.3 – Necessidades de formação continuada.....	p. 108
6.3.1 – sobre a identificação de necessidades.....	p. 109
6.3.2 - sobre alguns temas indicadores de necessidades.....	p. 121
6.4 (Des)Motivações para formação continuada.....	p. 128
6.5 À guisa de conclusão.....	p. 150

7 Apresentação, análise e discussão dos dados dos gestores.....	p. 151
7.1 Perfil do gestor.....	p. 152
7.1.1 Gênero.....	p. 152
7.1.2 Formação.....	p. 152
7.1.3 Experiência na Educação.....	p. 153
7.1.4 Funções desempenhadas anterior à gestão da Educação Municipal.....	p. 155
7.2 Opiniões sobre os professores.....	p. 156
7.2.1 Carga horária.....	p. 156
7.2.2 Salário.....	p. 156
7.3 Sobre a gestão da formação continuada.....	p. 157
7.3.1 Conteúdos formativos.....	p. 159
7.3.2 Critérios de formação e avaliação da formação continuada.....	p. 160
7.3.3 Dificuldades na gestão da formação continuada.....	p. 164
7.4 Concepção de formação continuada dos gestores.....	p. 167
7.5 À guisa de conclusão sobre as necessidades dos sistemas.....	p. 170
 8 Conclusões.....	 p. 172
8.1 Conclusões gerais.....	p. 173
8.2 Dos resultados aos apontamentos práticos.....	p. 175
8.3 Algumas proposições.....	p. 177
8.4 Considerações finais.....	p. 178
 REFERÊNCIAS.....	 p. 180
 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	 p. 186

ANEXOS.....	p. 190
ANEXO A	p. 191
ANEXO B.....	p. 193
ANEXO C.....	p. 194
ANEXO D.....	p. 195
ANEXO E.....	p. 196

1 Introdução

Este trabalho nasceu de algumas preocupações voltadas à formação de professores, as quais tiveram início, ainda quando a autora cursava graduação em Pedagogia e era bolsista PET (Programa Especial de Treinamento, vinculado à CAPES/SESU-MEC) – programa que dedicava uma atenção especial aos estudos relativos à temática sobre formação de professores.

No percurso de nossos estudos iniciais, privilegiamos questões gerais relacionadas à função, finalidade, estrutura da formação continuada. Na tentativa de melhor entender o que existia na prática das políticas educacionais, realizamos um levantamento bibliográfico inicial sobre o tema da formação continuada. Na primeira busca, encontramos poucos referenciais que se referiam à temática. Entretanto as poucas publicações na área levaram-nos por algum tempo, a buscar por referenciais mais gerais sobre formação de professores – percurso decisivo para que pudéssemos precisar nosso problema de investigação.

O interesse pela pesquisa fortaleceu-se com nossa atuação profissional em escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, onde encontramos impasses para podermos aperfeiçoar nossa prática, expor e discutir nossas dificuldades profissionais. Havia, segundo nossa percepção, uma latente dificuldade em encontrar saídas para as mudanças pelas quais a escola, os alunos e os professores passavam. Nossa concepção de instituição escolar, prática educativa, posicionamento do alunado e mesmo dos profissionais, já não correspondia aos anseios da nossa estrutura social e isso nos incomodava profundamente.

Não encontrando espaço entre os pares no contexto da escola, retornamos à universidade como abrigo para nossas angústias profissionais, que se associavam com as nossas aspirações de continuidade nos estudos.

Nas discussões suscitadas sobre o assunto, destacava-se a preocupação voltada às necessidades que a nova sociedade ou a sociedade contemporânea impunha à escola e aos agentes que dela participam; destacavam-se o papel e a formação do professor frente às necessidades decorrentes do exercício da sua função, uma vez que esse profissional como uma figura central no processo de educação escolar precisaria se atualizar em face das mudanças e das novas responsabilidades.

Indagávamos acerca das políticas de formação continuada existentes no país e a distinção que se fazia no âmbito das ações das Secretarias de Educação para as formações. Nossa busca preliminar centrada sobre esse foco nos mostrava que as ações das Secretarias Estaduais de Educação eram mais presentes do ponto de vista estrutural e de regularidade no oferecimento de ações formativas do que as das Secretarias Municipais.

O processo de municipalização da educação fundamental colocava a responsabilidade nos municípios e nos respectivos órgãos administrativos (Secretarias ou Departamentos) da Educação, no que se refere à efetivação da formação continuada dos docentes vinculados à rede municipal. O problema nos parecia fértil não apenas pela obrigação legal mas, também, porque não se tem ou não se tinha muito controle sobre as práticas e a existência dessas práticas de formação nos municípios. Considerando que praticamente todo o ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, principalmente em São Paulo, se faz no âmbito do governo municipal, fazia-se pertinente investigar as ações de formação dos professores nessa esfera de gestão.

Outras indagações de ordem comparativa concernentes às ações de formação continuada no âmbito das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, referentes ao tipo de modalidade, critérios para execução e seleção, campos de conhecimento enfocados, se faziam essenciais para o desvelamento desse universo descentralizado e autônomo.

A definição do curso de nossa investigação apontou para as **necessidades de formação dos professores** como campo fundamental e eixo central da pesquisa, o que nos desafiou para conhecer distintas realidades a fim de traçar o perfil de ações de formação continuada das Secretarias Municipais para além de distinções administrativas e também possuir dados quantitativos significativos que nos dessem elementos para melhor identificar as necessidades formativas, motivações e desmotivações para ações de formação continuada dos docentes atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Sob tais perspectivas optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa quantitativa, especificamente o modelo de “*Survey*”, o qual basicamente se assenta em um levantamento do tipo censo.

Nosso referencial teórico é sustentado pelas contribuições da literatura nacional e internacional que versam sobre a formação de professores ou que trazem contribuições para essa temática. Para os fins que encerra nosso trabalho, vale o destaque aos estudos de Rodrigues e Esteves (1993) e Esteves (2002), Estrela (1998) uma vez que constituem os principais estudos que se prestam à análise das necessidades de formação dos professores, sendo esses, em grande parte, os fundamentos da presente pesquisa.

Nosso intuito é o de trazer algumas contribuições teórico-práticas para o campo da formação de professores, especificamente da formação continuada, tendo em vista a identificação de necessidades docentes para a construção de ações de formação em bases mais realísticas e eficazes.

Nesse sentido pretendemos responder as seguintes questões:

- Como tem-se desenvolvido as ações formativas junto aos professores que atuam em sistemas municipais de educação?
- Quais necessidades os professores atuantes nas séries iniciais da educação básica apontam?
- Quais critérios devem basear as ações de formação continuada?

Nossas indagações são amplas, mas retratam os caminhos por nós percorridos para o alcance de nossos objetivos iniciais e nortearam a estruturação dos capítulos do presente estudo.

No Capítulo 1, intitulado **As políticas de formação continuada de professores**, apresentamos um histórico das ações de formação continuada no Brasil e as principais bases legais que discursam e se voltam à formação continuada de professores. Esse capítulo objetiva elucidar o decurso das políticas educacionais na área e situar o entendimento legal que faz dessa formação e as origens das reformas no contexto de mudança do Estado.

A partir do preâmbulo do Capítulo 1, expomos no Capítulo 2, os fundamentos que alicerçam o estudo das necessidades de formação de professores e das ações de formação continuada.

No Capítulo 3 apresentamos os caminhos metodológicos por nós realizados e no Capítulo 4, expomos as características do universo e dos sujeitos estudados.

A exposição e análise dos dados empíricos dos professores e dos gestores de educação, são apresentados nos Capítulos 5 e 6, respectivamente. Nesses capítulos buscamos apontar as necessidades formativas que os professores expressam, as (in)satisfações e (des)motivações para com as ações de formação continuada, bem como o que entendem e fazem os gestores no âmbito dessa formação, suas dificuldades na gerência da mesma.

Caminhando para a finalização do trabalho, realizamos na conclusão, algumas considerações acerca da pesquisa em seus aspectos teóricos, metodológicos e práticos¹.

¹ Essa pesquisa segue as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

2 As políticas de formação continuada de professores

2.1 Breve histórico: em um passado recente

Ações de formação continuada no Brasil são recentes. Datam de meados da década de 60 e início da década de 70 as primeiras sistematizações dos órgãos públicos voltados ao aperfeiçoamento do pessoal docente (PALMA FILHO e ALVES, 2003).

Em Seminário Temático no XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores “Modo de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas”² do qual participamos em setembro de 2005, José Cerchi Fusari ministrou um Seminário temático intitulado “Debates sobre educação e formação continuada”, no qual explicitou as origens históricas da formação continuada dos professores, destacando o trabalho de **treinamento e formação permanente** realizado pela escola de aplicação da Universidade de São Paulo (USP) em meados da década de 60 em São Paulo, precisamente no ano de 1967. Relatou que o trabalho era desenvolvido conjuntamente com as reformulações do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em questão, e destacou como característica marcante da formação realizada, a heterogeneidade, autonomia e a interdisciplinaridade dos profissionais que compunham a equipe. Aponta, entretanto, a perda dessa “dinâmica” de trabalho para uma “involução”, uma vez que conquistara terreno práticas tecnicistas de formação nas poucas e localizadas ações de formação realizadas primeiramente pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos 70 e 80 sob a modalidade de cursos³.

Esses cursos funcionaram também sob a forma representativa, ou seja, alguns poucos professores participavam das formações realizadas pela equipe do MEC – criada naquela época para o trabalho em todo território nacional – e depois ‘multiplicavam’ a formação em seus locais de trabalho. Essa modalidade teve grande influência no modo de desempenhar a formação contínua dos professores no país, pois acreditava-se, com base nos resultados positivos que apresentavam a parcela de professores participantes dos ‘treinamentos’, na viabilidade e eficácia dos cursos para os profissionais do ensino.

Com a expansão da escola pública dá-se início a um novo período na educação, marcado por grandes demandas e poucos recursos. A partir da Constituição Federal de 1988, a

²CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2005. Águas de Lindóia-SP. **Seminário Temático: Formação continuada de professores**. Águas de Lindóia, 2005.

³No município de São Paulo, o rompimento com o paradigma da formação técnica no âmbito da formação continuada se faz na gestão de Paulo Freire, onde se inicia uma política de formação centrada na escola. O trabalho é rompido, entretanto, no governo de Mario Covas, e retomado em 1989 – ano que se implanta a formação continuada nas escolas por meio de projetos interligados cujo centro priorizava a ‘voz dos professores’.

democratização inicia-se com o acesso da classe desfavorecida à escola, e dessa mudança decorrem inúmeras dificuldades de manutenção do sistema educacional tal qual se configurava – dificuldades essas que permanecem nos dias de hoje.

Um dos problemas encontrados com essa abertura da escola à massa refletiu no exercício do magistério e na profissão docente. Data dessa época o recrutamento de professores sem qualificação para o exercício do magistério, especialmente das séries iniciais do ensino básico, e também a necessidade de ‘capacitação’ dos professores que passaram a atender toda a massa da população e não mais uma pequena elite, o que requeria dos mesmos uma mudança no modo de processar o ensino.

Na década de 90 o país passa por um intensificado processo de diminuição das ações do Estado na área educacional, observado especialmente a partir do governo de Fernando Collor de Melo, que acentuou políticas neoliberais, orientadas por acordos internacionais. No que se refere à formação continuada dos professores, alguns avanços foram conquistados na forma de Lei e iniciou-se um interesse por pesquisar a temática (da formação continuada de professores), o que provocou o aparecimento deste campo teórico. Por outro lado, vê-se que apesar desse avanço em termos legais, pouco se avançou nas práticas de outrora, já que o sistema privilegiado na viabilização das ações de formação continuada ainda se efetiva com o predomínio de pacotes sob a forma de cursos sendo pouca, senão bastante limitada (FUSARI, 1997; FALSARELLA, 2002), a repercussão dessas formações sobre a prática docente.

2.2 As políticas

A formação continuada dos docentes é marcada pela presença de um discurso promissor nos documentos legais da década de 90 e início do ano 2000 (BRASIL, 1996, 1999, 2005) e justificado perante a necessidade de “inovação” – ainda que tardia – do campo educacional.

A publicação desses documentos reflete a primazia que a formação continuada dos professores da educação básica tem ocupado nas políticas do setor educacional no mundo (EDUCAÇÃO, 2004a; EDUCAÇÃO, 2004b), sendo ainda destaque em todos os países que efetivaram reformas educacionais e obtiveram resultados positivos com investimentos na qualificação dos professores. Nesse contexto observa-se a influência que as diretrizes de

organismos internacionais exercem sobre as políticas nacionais dos países que deles recebem algum apoio e\ou financiamento para o setor educacional.

No seio dessas diretrizes, há sempre a idéia de que a qualificação dos profissionais é um indicador de qualidade na educação, sendo campo de investimento necessário para o aumento do nível de qualidade na educação.

Reconhecido o avanço das ações nessa área emergente, não podemos deixar de pontuar que, apesar dos ganhos que se obtiveram em termos legais, as políticas nacionais no Brasil têm sido oscilante em direcionamentos práticos para formação em serviço e formação continuada. Essa oscilação nos leva a perceber a existência de uma confusão conceitual propositada para fins de benefícios práticos, como o direcionamento e captação de recursos.

Para uma compreensão melhor dessas políticas educacionais, apresentamos a seguir algumas considerações acerca da documentação legal que consultamos, das suas debilidades e de suas contribuições para a formatação da formação continuada no Brasil.

2.3 A legislação e as práticas

Dois documentos iniciam a legalização da formação continuada dos professores no país: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996a) e a Lei Federal 9424/96 (BRASIL, 1996b) que regulamentou o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério). Posterior a essas publicações, surgem também os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Gerais para Rede de Formação Continuada (BRASIL, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394\96 (BRASIL, 1996a) estabelece o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica em seu título VI, e aponta fundamentos e responsabilidades para com a formação continuada no país por meio dos seguintes artigos:

Artigo 61 (dos profissionais da educação) – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino [...] terá como fundamento:

Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, **inclusive mediante a capacitação em serviço.**

Artigo 63 (dos profissionais da educação) – Os institutos superiores de educação manterão:

Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (grifo nosso).

No artigo 70 do título VII, destinado aos recursos financeiros, essa mesma Lei explicita as responsabilidades financeiras da formação continuada:

Artigo 70 (dos recursos financeiros) – considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

Parágrafo I – remuneração e **aperfeiçoamento** do pessoal docente e demais profissionais da educação. (grifo nosso).

O ‘direito’ estabelecido em Lei, entretanto, não parece ter se concretizado na realidade da maioria dos profissionais do ensino, mesmo tendo se passado mais de dez anos de existência dessa mesma Lei, modificada substancialmente como veremos adiante na discussão acerca de outros documentos que versam sobre a formação continuada (BRASIL, 1999; BRASIL, 2005).

Formulamos, no que se refere aos destaques da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a) para a formação continuada, algumas observações sobre as especificidades dessa formação, bem como sobre as possibilidades de sua concretização nos parâmetros da Lei. Assim, destacamos os seguintes pontos:

- A Lei traz uma generalidade no que se refere à concretização da formação continuada nos estabelecimentos de ensino no país, bem como do próprio conceito de formação continuada, pois:
- No conectivo ‘inclusive’ (no artigo 61) transparece a idéia de que a formação continuada pode ser substituída pela formação inicial do professor, retirando-se assim, da formação continuada, o papel que lhe cabe;
- No artigo 63 a generalidade do termo ‘educação continuada’ não deixa explícito se se trata da formação continuada propriamente dita ou da

formação em serviço, uma vez que ambas fazem parte do que se denomina educação continuada;

- O termo ‘aperfeiçoamento profissional continuado’ parece estabelecer certa distinção do que se entende por formação continuada, uma vez que o primeiro é de responsabilidade de órgãos públicos mantenedores da educação (ou sistemas de ensino), e de responsabilidade dos institutos de educação os ‘programas de educação continuada’. Haveria alguma atribuição de valor nessas responsabilizações ou um mal entendimento de termos?
- A confusão terminológica da Lei, não permite inferências precisas quanto à atribuição institucional para a formação continuada dos professores, não havendo ainda menção sobre os sujeitos que devem envolver-se nessas ações de formação, nem mesmo se as mesmas podem ou não ser terceirizadas.

O aparato legal para a formação continuada construído pelo Ministério da Educação não possibilitou, em decorrência da ausência de direcionamentos e especificações legais, a concretização de ações promissoras. Essas imprecisões no texto da Lei (BRASIL, 1996a) reforçam a não validade da mesma perante as práticas no setor, visto que é possível encontrar um percurso autônomo que antecede e ultrapassa a publicação da Lei⁴.

Em termos cronológicos, podemos ver ainda, a ação política na área com a criação da Ementa Constitucional 14⁵ (BRASIL, 1996b) que modificou o texto da Constituição de 1998 em seus artigos 34, 208, 211 e 212 e deu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias, estabeleceu um fundo para o financiamento da Educação, referente ao Ensino Fundamental (EF) e à Valorização do Magistério. Essa Lei, conhecida como Lei do FUNDEF passa a regulamentar os gastos orçamentários com o setor para Estados e municípios brasileiros⁶.

⁴ Muitas críticas são feitas com relação a LDB 9394/96. No Seminário “10 anos de LDB”, realizado nas dependências da FCL/Ar no período de 22 a 25 de maio de 2006, a Profa. Dra. Lisete Arelaro afirmou que a Lei “nasceu morta”, uma vez que não foi fruto de discussão conjunta entre os pesquisadores, estudiosos, profissionais, Estado e sociedade civil. De acordo com SAVIANI (2004, p.120) a LDB 9394/96 ou Lei Darcy Ribeiro foi fruto de uma democracia representativa, onde a participação da sociedade se restringiu ao voto para escolha dos governantes. Assim, evidencia-se a dificuldade de cumprimento da referida Lei.

⁵ O FUNDEF foi regulamentado pela Lei Federal 9424 de dezembro de 1996 e por isso tem peso de Lei em todo território nacional.

⁶ A Lei normatiza a aplicação dos recursos do FUNDEF proporcionalmente ao número de alunos matriculados e presentes no EF das escolas cadastradas, havendo ainda uma diferenciação por nível de ensino (1ª a 4ª séries do EF, e 5ª a 8ª séries). No primeiro ano de vigência da Lei, o valor mínimo atribuído foi de R\$ 300,00, com ajustes progressivos nos anos subseqüentes como previsto em seu artigo 13.

A Lei (BRASIL, 1996b) composta de 15% dos recursos referente ao Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Produto Industrializado (IPI), determina em seu artigo 2º (BRASIL, 1996b), a aplicação desses na “manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público, e na valorização de seu magistério”, e de acordo com o artigo 7º, na remuneração e na capacitação de professores, inclusive **leigos**⁷.

Com a criação desse Fundo, os municípios passam a ter a responsabilidade de investir 60% desse recurso ao ano na remuneração dos professores atuantes no Ensino Fundamental, de modo que algumas iniciativas em ações de formação continuada puderam ser realizadas oficialmente no âmbito dos municípios pelas Secretarias ou Departamentos de Educação.

A criação do FUNDEF foi importante para a formação continuada, pois no ano de 1997, cerca de 20% dos professores não se encontravam aptos ao desempenho da função docente, uma vez que careciam de formação mínima requerida para o exercício do magistério – incluía nesse rol, professores com Ensino Fundamental incompleto, Ensino Médio e Superior em outras áreas (GIOVANNI, 2001) – o que indicava a necessidade de ações voltadas à habilitação (ou formação) em serviço desses profissionais, pontuando ainda demandas para a formação inicial e continuada.

A formação continuada de educadores no país, sob responsabilidade de universidades, ONGs, secretarias municipais e estaduais de educação, entre outras instâncias, ganhou mais legitimidade com a publicação dos Referenciais para Formação de Professores (RFP) (BRASIL, 1999), documento elaborado pelo MEC e publicado em fins da década de 90. Apesar de ser uma referência legal importante, ele deixa em aberto um aspecto central da formação continuada dos professores – erro anteriormente cometido pela LDB 9394\96 (BRASIL, 1996a). Esse ponto refere-se às ações e ao perfil dos sujeitos formadores. Embora nesse documento seja reconhecido o papel central que os formadores têm na concretização da formação continuada, uma vez que “[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada”, não é feita menção quanto ao perfil do formador e a forma de organização e função dos formadores.

⁷ Essa abertura regulamentada pelo FUNDEF oferece possibilidades de investimento na formação continuada e também na formação em serviço, ao se referir aos professores leigos. Não raro temos visto investimentos na formação (inicial) de professores em nível de graduação por meio de parcerias entre municípios e institutos superiores de educação – o que redimensiona o uso dos recursos (da formação continuada) para os professores em exercício na rede.

Precisamente, o RFP (BRASIL, 1999, p.70) define que o papel da formação continuada no Brasil é o de “[...] propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais [...] apoiar-se na reflexão sobre a prática [...] e promover processos constantes de auto-avaliação [...] para construção contínua de competências profissionais”.

Tais atribuições evidenciam a estratégica posição do formador e o desafio a ser superado pelos sistemas de ensino em seus diferentes níveis da gestão educacional. Essa mesma responsabilidade, por sua vez, revela as debilidades históricas com as ações de formação continuada, como por exemplo, a ausência de processos de formação para os formadores. A inexistência desses processos limita as ações no confinamento das formações que historicamente se estabelecem sobre “[...] eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras - que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem um programa articulado e planejado [...]”. (BRASIL, 1999, p. 41).

Nos sistemas estaduais de educação a responsabilidade para com a formação continuada é das Secretarias de Educação, hoje subdivididas em decorrência de processos de descentralização do setor educacional, nos âmbitos estaduais e municipais. Como nessas instâncias há uma ausência de quadros de formadores, verifica-se uma prática de terceirização de ações de formação continuada não raro sob um alto custo de serviços, resultados nem sempre eficazes e com falta de controle das ações, o que culmina, num distanciamento das ações de formação para com a realidade dos professores.

Essa precariedade contribui sobremaneira também para que os modelos de gestão educacional apresentem grandes insuficiências em suas atribuições, e debilidades que inviabilizam ações efetivas e construtivas para essa área de atuação.

Há duas principais críticas que o próprio documento (BRASIL, 1999, p. 46) reconhece no que se refere à administração, organização e metodologia da formação continuada que demonstram dificuldades na gestão:

1- [...] falta de articulação entre várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço [...].

2- [...] não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo

efeito é bastante relativo e discutível [...] não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo.

Deste modo, a formação continuada dos professores, sob o descompasso e interrupções das propostas, não se efetiva, mesmo nos âmbitos mais estruturados de gestão educacional⁸, o que tem requerido na atualidade, uma tomada de decisão precisa acerca dos objetivos da formação continuada para os anseios de uma sociedade em mudança, visto que ela tem, historicamente, se mostrado necessária.

Há ainda nos RFP (BRASIL, 1999), preconizado também na LDB (BRASIL, 1996a) e em referenciais bibliográficos nacionais (GIOVANNI, 2003) a sugestão de realização da formação continuada no âmbito das instituições escolares. Entretanto, o problema da formação do formador ou responsável pela formação dos professores permanece, ficando a dúvida acerca do profissional capacitado para desenvolver tal tarefa na escola. Valendo considerar ainda que há restrições também quanto à inserção de outros profissionais alheios à escola.

A escola como foco de formação dos professores enseja a discussão acerca dos recursos e métodos disponibilizados para as ações formativas na escola – que também não encontra espaço nos RFP (BRASIL, 1999). Tais aspectos constituem complicadores carentes de resolução.

Parece-nos que há uma necessidade emergente para um mapeamento sobre os entraves que dificultam a aplicabilidade da formação nos diversos níveis e instâncias onde ela ocorre. Esse levantamento de dados mais precisos sobre as diferentes realidades de ações de formação continuada, abre um caminho profícuo na resolução de problemas e dificuldades do desenvolvimento profissional do professor.

Nesse sentido, de acordo com os RFP (BRASIL, 1999, p. 47), é possível encontrar alguns intervenientes do processo de formação contínua no país, que ainda se encontram precários, como por exemplo:

[...] a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de **identificação de demandas de formação**, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, [que] prejudica a qualidade de formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas.(grifo nosso).

⁸ Nos referimos ao modelo e estrutura da Secretaria de Educação do Estado (SEE). A discussão sobre esse aspecto será melhor desenvolvida no corpus do capítulo V, referente aos dados dos gestores.

Assim, tais observações nos levam a inferir que apesar da legalização – que constitui um avanço positivo – a formação continuada de professores apresenta características bastante pontuais que evidenciam um campo ainda em processo de formação\fundação.

A avaliação e acompanhamento das práticas de formação continuada e, ainda, a identificação de demandas de formação são precisamente pontos essenciais para um planejamento estratégico na área. A não contemplação prática, validada em documentação oficial reflete os duros caminhos a serem trilhados, bem como a ausência de uma cultura de informação, capacitação\formação coerente, interlocutora das legalizações e das necessidades do contexto educacional.

Sabe-se, contudo, que o planejamento e a definição de estratégias requer “[...] grande capacidade de antecipação de demandas e de problemas futuros”. (TEDESCO, 2005, p.60), e esse fator nos dias atuais constitui um diferencial para proposta e\ou desenvolvimento de ações políticas para quaisquer setor, especialmente a educação, cujos objetivos são atingidos a longo prazo.

Uma iniciativa importante, em face da carência de articulações e planejamento nos processos de formações realizados para os professores atuantes na educação básica no país, e da ausência de diretrizes norteadoras mais precisas e diferenciadas, está a recente institucionalização da formação continuada de professores por meio da criação, pelo MEC, da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005). Essa rede se compõe pelo estabelecimento de uma parceria entre os órgãos: MEC, Sistemas de Ensino, e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

De acordo com o documento publicado sob o título “Orientações Gerais” (BRASIL, 2005), a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC explicita o quadro das políticas de formação da Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC). Essas políticas são baseadas em quatro principais eixos:

- * Redefinição e ampliação do financiamento da educação básica;
- * Inclusão social;
- * Democratização da gestão;
- * Valorização\ formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Esses eixos se voltam ao atendimento dos seguintes objetivos (BRASIL, 2005, p.22-23):

- * Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- * Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação;
- * Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- * Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- * Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- * Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica;
- * Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Os objetivos nos parecem apresentar uma similaridade com as orientações e as críticas contidas nos RFP (BRASIL, 1999, p. 22-23). Entretanto, a viabilidade das ações parece ser problemática, já que as instâncias responsáveis não apresentam estrutura para efetivá-las – caracterizando a histórica descontinuidade das políticas públicas no país, especialmente em ações educacionais.

Segundo indicações do “Livro da Rede” (BRASIL, 2005), a política da RNFC se materializa no âmbito da esfera pública de ensino nas redes municipais e estaduais, objetiva habilitar os docentes atuantes nos níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) por meio de ensino a distância (EAD), certificando-os em nível médio (para os professores atuantes na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental) e também, em nível superior (para docentes das disciplinas específicas do currículo das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio). Como se vê, a Rede materializa a formação em serviço no rol de ações de formação continuada.

O quadro a seguir apresenta parte da política de qualificação dos “trabalhadores em educação” desenvolvida em todo país:

Políticas	Esfera pública	Público alvo
PROINFANTIL	Municipal	Atuantes na docência da educação infantil.
PROFORMAÇÃO	Municipal e estadual	Atuantes na docência do ensino fundamental, alfabetização e educação de jovens e adultos.
PRÓ-LICENCIATURA	Estadual e municipal	Atuantes na docência das séries finais do ensino fundamental e médio.

Quadro 1 – Políticas da SEB\MEC para qualificação docente segundo esfera de trabalho e público a que se destinam.

Dados retirados das Orientações Gerais (BRASIL, 2005) e reorganizados pela autora.

A efetivação da RNFC traduz os resultados da prática de recrutamento de professores leigos de formação em exercício da função docente nos referidos níveis de ensino em toda a extensão territorial brasileira. Um fator a ser considerado com essa política, se refere à interpretação dada ao conceito de formação continuada, visto que ela é colocada no âmbito prático em amplitude muito maior do que aquela postulada na LDB 9394\96 (BRASIL, 1996a) e também nos RFP (BRASIL, 1999). A RNFC considera a formação inicial como parte da política de formação continuada, sob ações de certificação em massa de profissionais (professores) não habilitados. Há uma perceptível confusão conceitual entre formação em serviço e formação continuada.

Essa confusão estabelecida nas práticas políticas para a área de formação continuada dos profissionais do ensino é oportuna em momentos de crise e/ou de mudanças. Não raro encontramos críticas referentes à transferência de diretrizes internacionais à realidade local-brasileira sem a devida cautela.

Entretanto, a influência de organismos internacionais, desdobrada em orientações de políticas públicas, não ocorreu sem ajustes que refletem intenções políticas nacionais. Portanto, se o Brasil optou por desenvolver uma política de certificação profissional (dos professores) em massa é porque existe uma carência de docentes com formação mínima e também porque há interesses quanto ao apoio financeiro (internacional) para capacitar os professores.

As novas políticas da SEB\MEC (BRASIL, 2005) têm focado a formação inicial como eixo das ações formativas, o que nos leva a inferir uma dualidade de concepções acerca da formação de professores, especialmente do conceito de formação continuada. Essa

“confusão”, porém, não se encontra nos documentos de organismos internacionais, que são claros quanto às falhas estruturais nos sistemas educacionais dos países em geral, e quanto à necessária distinção entre formação inicial, formação continuada, formação em serviço e treinamento⁹.

Nesse sentido, reconhecido o “re-arranjo” presente na política atual na área de formação de professores, é prudente não culpabilizar terceiros pelos resultados ruins e/ou pela má distribuição dos recursos. É fato, entretanto que, para um campo em construção, a incoerência não apenas teórica como também prática das ações oficiais terá repercussões tanto nas atividades educativas quanto na própria (re)constituição do campo da formação contínua dos professores.

Aqui cabe-nos indagar: o que se tem chamado de formação continuada de professores nessa política? Certificar educadores que não possuem formação nos parece um avanço, entretanto, essa certificação faz parte de uma política de formação em serviço; portanto, o uso do termo “formação continuada” parece ter sido impróprio.

Os anseios da sociedade por melhorias nos insumos educacionais e os resultados de pesquisas têm demonstrado a urgência da elevação do nível de formação do professorado brasileiro, mas as intenções formativas da RNFC (BRASIL, 2005) preconizam que os docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental recebam uma formação em nível médio, e não em nível superior como a própria LDB/96 coloca. Onde está o avanço prático da política para a formação dos professores? Parece-nos haver uma ambigüidade entre discurso e prática, que inviabiliza a realização efetiva de ações qualitativas para o campo em questão.

Os propósitos da RNFC (BRASIL, 2005) trazem a idéia de que uma capacitação mínima é suficiente para os que trabalham nas séries iniciais da educação básica. O conceito de formação continuada nesse contexto se traduz em medida paliativa de caráter econômico que entende que a formação de professores pode-se concretizar sob quaisquer modalidades, níveis e tempos.

Segundo as orientações do Relatório Jaques Delors (EDUCAÇÃO, 2004a, p.157-161) faz-se necessário melhorar a qualidade e a motivação dos professores em exercício da função, seja por meio de ações de “recrutamento”, “formação inicial”, “formação contínua”, “controle”, “gestão”, “condições de trabalho” entre outros. Entretanto, é preciso considerar as

⁹ Estamos nos referindo aos seguintes documentos consultados: “Green paper on teacher education in Europe: high quality teacher education for high quality education and training” e “Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Education and training policy”.

limitações na transposição dessas orientações para contextos onde praticamente todas as áreas possuem debilidades. Do mesmo modo, consideramos que, na tentativa de uma adequação política de envergadura internacional, distorções se efetivaram no plano das políticas públicas no país, com a criação da RNFC que busca unificar a formação dos professores leigos com a formação em serviço, nomeando-as sob o rótulo de formação continuada.

Pensar e agir na Educação sob enfoques tão contraditórios entre si e, muitas vezes, divergentes, contribui para os inúmeros questionamentos e críticas, negação e repulsa às reformas educacionais que em setores academicamente influentes, possuem a pecha de autoritárias, desconexas da realidade, que inviabilizam as possibilidades de efetivação concreta e abrangente no setor.

Outra consideração sobre a RNFC (BRASIL, 2005) é que a institucionalização da formação continuada dos professores no Brasil envereda para a estratégia e/ou tendência de focalização das políticas públicas que transitam entre a gestão dos sistemas e a articulação das ações de formação continuada sob a perspectiva de buscar ou identificar pontos e áreas estratégicas de ação. Isso implica considerar novas orientações para a denominada “autonomia” dos municípios e o delineamento de resolução de suas demandas educacionais.

Apesar da imprecisão que o referido documento “Orientações Gerais” (BRASIL, 2005) encerra ao destacar a necessidade dos sistemas (re)pensar formas e/ou metodologias viáveis de identificação das defasagens (que não apenas sob a avaliação do rendimento escolar dos alunos - como se tem historicamente tomado como base para as formações) - parece iniciar-se um clima de tensão e surgimento de novas cobranças quanto às tarefas a serem “executadas” pelos professores e gestores municipais.

Os princípios norteadores das ações da RNFC (a formação continuada é uma exigência da formação profissional; deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; ultrapassa propostas de cursos de atualização e treinamento; deve integrar-se ao dia-a-dia das escolas) que refletem o discurso teórico já consolidado, nacional e internacionalmente na área, focalizam as ações formativas em nível médio e superior nas áreas de: alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e para os gestores: gestão e avaliação da educação¹⁰.

O documento (BRASIL, 2005) explicita ainda que as ações de formação deverão ser viabilizadas pelo uso das tecnologias e de convênios junto às universidades, sob o processo de

¹⁰ Não encontramos documentos que precisassem as ações de formação continuada junto aos gestores. Nas “Orientações Gerais” apenas há a menção de que a SEB\MEC desenvolve um Programa de Capacitação de Conselheiros Municipais da Educação – Pró Conselho, que enfoca a participação popular na gestão e controle das políticas educacionais, atendendo ao eixo da democratização da gestão da RNFC.

“formação permanente”, que devem constituir o objeto de formação para professores e gestores dos sistemas estaduais e municipais. Essa formação está condicionada a capacidade dos sistemas de identificar

[...] as necessidades de formação de seus professores, elaborar um programa de formação continuada que atenda a essas necessidades e firmar Convênio com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para a sua realização. (BRASIL, 2005, p. 30).

Nota-se que a centralização das ações destaca a importância dos sistemas de gestão nas atribuições processuais da formação continuada, uma vez que as diretrizes atribuem ao domínio da gestão toda a complexidade de co-organização dos processos de formação.

O Programa de Formação Continuada de cada sistema de educação definirá seus objetivos, as prioridades de atendimento, o cronograma de execução, a forma e as condições de participação dos professores e as **possíveis** vinculações das ações de formação com os programas de valorização docente. (BRASIL, 2005, p.30, grifo nosso).

Diante da atual estrutura dos sistemas educacionais, geridos em sua maioria, especialmente no setor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental por Secretarias (ou Departamentos) de Educação, direciona-se a esses órgãos normativos a responsabilidade de coerência tanto entre os apontamentos legais, como os locais, ou seja, da realidade dos próprios sistemas.

A problemática que se anuncia é que a formação continuada tal qual formulada no seio da política atual requer mudanças estruturais de base nos âmbitos político-administrativos e em toda hierarquia da gestão educacional, que abrange desde a forma de elaboração, até a execução e avaliação dos processos educacionais e formativos, institucionalizados ou não.

Há evidências de um salto qualitativo da formação continuada expressa na RNFC, haja vista que durante anos era comum, em modelos e sistemas de formação (inicial ou continuada), ignorar as condições em que se encontravam os sujeitos em formação, além da realidade em que trabalhavam. De um modo geral, sobrepunham-se práticas homogeneizadoras de formação dos sujeitos participantes, como se todo sujeito em qualquer contexto necessitasse da mesma orientação.

Porém, é evidente que com a efetivação da RNFC o Brasil estará atendendo aos padrões internacionais de formação docente, tendo em vista que até às séries iniciais do EF é aceitável haver uma parcela de professores que não possuem formação em nível superior

(SINISCALCO, 2003). Assim, a unificação de formações (inicial-continuada) em modelos únicos de formação traduziu-se em uma estratégia de participação dos índices de melhoria da educação em termos internacionais, já que o país apresenta carências significativas nesse sentido, mas também se visualiza a contenção de recursos na consecução de objetivos outrora distintos.

Segundo dados do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) sobre o 1º ciclo do Ensino Fundamental, há dez anos atrás existia 798.947 funções docentes, sendo que dessas, 94.976 eram referentes aqueles professores que possuíam o Ensino Fundamental (completo e\ou incompleto), 531.256 o Ensino Médio e apenas 172.715 o Ensino Superior como formação inicial.

Como se vê, os problemas evoluíram e pouco se tem feito para seus equacionamentos, ora por inúmeras reformas não avaliadas e rapidamente substituídas (descontinuidade política), ora por uma ausência de planejamento na agenda dos governos para com o setor, o que culmina em amontoados de ações desvinculadas das reais necessidades dos professores, das escolas, do sistema como um todo.

Nesse sentido, há uma necessidade de pautar o planejamento e a estruturação da formação continuada sob o foco qualitativo, no sentido de buscar as necessidades *in loco* como meio de visualização da problemática e estratégia de atuação, considerando para tanto, as distinções e peculiaridades dos contextos em que se inserem. Do contrário, as ações permanecerão compartimentadas, descontextualizadas, ora utópicas e inviáveis, ora banais e desnecessárias.

No seio das críticas que se colocam à inserção internacional, consideramos importante destacar algumas fundamentais mudanças no âmbito administrativo de governo, tendo em vista que toda argumentação plausível acerca das responsabilidades junto a setores específicos tende a considerar esses pontos em destaque.

2.4 Mudanças do Estado, mudanças na Educação

Muitas críticas surgidas na década de 90 decorrem da reforma do Estado iniciada em meados dos anos 80. A aspiração à modernidade fortaleceu a descentralização do Estado que se concretizava com intensidade no complexo contexto de mudanças então anunciada.

A prática da redução do papel e da concepção de governança do Estado da década de 90 configurou-se “[...] concretamente em processo de racionalização, privatização, descentralização, informatização [...]” (CASASSUS, 1995, p. 53) – mudanças essas que pressupõem uma função ativa apenas nas **definições e controles das políticas**, facultando a mesma participação no processo operacional destas políticas (ROSAR, 1997, grifo nosso). Em outras palavras, o fim do século XX também significou uma década de reformas.

Uma saída para a governabilidade do Estado, portanto, se efetivou sob a política de descentralização e municipalização, ou de refinamento estratégico das ações do Estado para com seu campo de atuação política.

De acordo com o Relatório Jaques Delors (EDUCAÇÃO, 2004a) essa mudança figurativa do Estado, especialmente ao que se refere à descentralização, tem apresentado no âmbito internacional, resultados positivos na educação.

Souza (1997) baseado em Arretche aponta, no que se refere ao sucesso ou fracasso da descentralização, a administração e a execução das funções de governo, bem como as relações partidárias que suscitam um desafio criterioso ao campo da gestão e do estabelecimento das relações políticas.

Para o autor acima, que discute o cenário de crise das diferentes estruturas antes centralizadas, a municipalização traz um desafio às municipalidades: a necessidade de estratégias de desenvolvimento, como a “governance” ou a “cooperação”, cujos sistemas [de cooperação], se pautam no argumento da contribuição decisiva para “[...] o avanço da democracia, amenizando conflitos e contradições sócio-políticas-econômicas [...]” tendo em vista “[...] a mobilização para a ação coletiva [...]”. (SOUZA, 1997 p. 400-4001), efetivando o fortalecimento da cidadania coletiva e individual e a maximização da flexibilidade administrativa.

Ainda de acordo com Souza (1997, p. 401-402) a “performance” na gestão pública de países em desenvolvimento com governos descentralizados tem apontado que o processo “[...] desde sempre, fora capturado pelos interesses setoriais e clientelistas, no sentido do monopólio do poder pelas elites locais [...]” visto que as relações se configuram num sistema micro de poder e de mando. Para a educação, na constituição de seus sistemas educacionais corresponde à fragilidade na composição, planejamento e efetivação das ações, bem como à própria gestão do setor.

O autor ainda é categórico ao afirmar que:

[...] a adoção de uma agenda descentralizada de política pública deve ser encarada pelos agentes decisórios como um instrumento de valorização da ação pública. Nesse sentido, substanciais esforços devem ser empreendidos para sua consolidação em direção a níveis mais desenvolvidos de atendimento às demandas da população via política pública. (SOUZA, 1997, p.402).

Um fator complicador nesse contexto se volta ao compromisso político, jogos de forças e interesses distintos que convergem nos setores em mudança, principalmente de âmbitos sociais, e a gestão nesses contextos é um desafio que, não neutra, necessita ultrapassar formas históricas de manutenção de poder. O compromisso político, nesse sentido, tende a considerar que:

Seja nas organizações privadas, seja nas organizações públicas, sempre utilizou-se o passado como guia [...]. [Entretanto] Uma idéia fundamental em gerência é a de considerar que o passado é mau conselheiro porque, dadas as mudanças muito rápidas, em pouco tempo, o presente torna-se muito diferente do passado, e sabe-se que o futuro será ainda mais diferente do que o presente. (KLIKSBERG, 1997, p. 82).

No setor público em geral, parece haver uma dificuldade de adaptação das organizações e dos sistemas às demandas da atualidade, por isso destaca-se que “[...] é preciso que as organizações públicas sofisticem muito mais seus mecanismos de interpretação da realidade e as suas capacidades de ajuste adaptativo à realidade” (KLIKSBERG, 1997, p.83). Nesse sentido, a formação e a preparação de gestores tende a considerar que “[...] o papel ‘legitimador da realidade’ é um dos papéis fundamentais do gerente moderno, aplicável a qualquer tipo de organização [...]”. (KLIKSBERG, 1997, p. 83). O gestor é tomado como aquele que possui uma visão estratégica de planejamento voltada às necessidades e às possibilidades de atendimento da demanda real.

Entretanto, longe de se configurar como regra, as considerações acerca da gestão pública tendem a ser mais investigadas nos níveis mais reduzidos de governabilidade, como nos municípios e sub-setores de atendimento público. Os micro-setores da política administrativa tendenciam potenciais reveladores de novos dados, pois as atribuições atuais superam e se tornam mais complexas, especialmente na educação, cujo setor encontra-se em processo de amplificação no âmbito das responsabilidades municipais.

Para alguns autores, a re-ordenação do Estado traz embutida a lógica e princípios empresariais na organização, gerenciamento e atuação que se traduziu sob a lógica do Estado mínimo. Essa nova (re)modelagem das ações de governo trouxe implicações para todos os setores da vida social.

Para Soares (1998) houve a influência do Banco Mundial na nova reestruturação sócio-educacional, a partir de reformas estruturais que variaram desde empréstimos e financiamento de projetos educativos até formulação de políticas internas, bem como nas legislações que se seguem nesse período.

Para Fonseca (1998, p. 229) a influência cooperativa do Banco Mundial (BIRD) a setores sociais no Brasil, data do início dos anos 70 por meio de “[...] assessoria aos órgãos centrais de decisão, em áreas de política, planejamento e gestão, assim como no desenvolvimento de projetos setoriais específicos [...]”. Entretanto, fora em meados do século XX que se iniciou o processo de assistência técnica entre Brasil e EUA, a partir de:

* incorporação dos ideais democráticos norte-americanos, que sustentam o ideal educacional brasileiro oficializado na LDB/61; depois dos anos 50, firmam-se acordos econômicos, voltados à contenção da pobreza e rebeldia, focando projetos no setor agrícola e educacional, o qual tendenciava “[...] integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade educacional [...]”. (FONSECA, 1998, p. 231);

* educação de caráter compensatória, desdobrada na década de 70 sobre o ensino profissionalizante (condizente com setor produtivo) e, o ensino primário para a população carente; ambos como quesito essencial ao alcance do desenvolvimento sustentável.

Para Fonseca (1998, p. 46-47) a reestruturação do Banco Mundial no início dos anos 80, possibilitou “[...] uma ação mais política, especialmente ao que se refere ao monitoramento do processo de ajustes estruturais junto aos países membros, como base para implantação do globalismo econômico e comercial [...]” determinante para uma atuação política junto às agências internacionais.

Nesse sentido, os autores acreditam que as reformas educacionais da década de 90 foram intensificadas com discurso da primazia da expansão e da qualidade do sistema educacional. Assim, a crença nas ações políticas, especialmente voltadas ao bem estar social, tem-se abalado no tocante à legitimidade do sucesso versus fracasso, eficácia versus ineficácia das reformas educacionais frente à efetivação das propostas oficiais de governo.

No campo educacional, acirram-se discursos favoráveis e contrários às posições de governo, ora indicando incompetência e ineficiência das políticas de reformas do Estado frente às demandas sociais sob a prevalência de um modelo democrático dissociado da noção de bem comum, ora ressaltando as decisões políticas como resultado de qualidade máxima no setor.

Para Casassus (1995, p.62) que entende política pública como uma articulação entre as ações do Estado de regulação e legitimação, faz-se pertinente destacar que:

[...] as relações de regulação e as de legitimação [do Estado] não sempre são fáceis e podem ser até contraditórias. Por isso, a eficácia de um Estado tem a ver com a competência de articular ambas funções, com a capacidade de uma integração e coerência [...]. A estabilidade de um sistema depende dessa articulação e a educação joga nela um papel chave.

Nesse contexto argumentativo, o autor explicita a importância das políticas de descentralização como uma estratégia bastante eficaz na regulação e legitimação do Estado, desde que o Estado desempenhe, ainda que nas suas funções mínimas, a legitimidade. Entretanto, o ponto crítico desta posição, nos parece que se volta à abertura demasiada ao mercado como parceiro regulador, ganhando espaço privilegiado na agenda política.

Os municípios, incluídos como responsáveis pelo ensino do 1º grau, desde a LDB 5692\71, recebem a partir da LDB 9394\96 e da Lei 9424\96 a responsabilidade administrativa de todo Ensino Fundamental e progressivamente do Ensino Médio. Apesar da autonomia delegada aos municípios desde a Constituição de 1988 e reafirmada na LDB 9394\96, essa autonomia criou em muitos municípios, dependência financeira. (SILVA, 2001).

A gerência qualitativa dos orçamentos do município para o setor da educação prevê sua efetivação por meio da gestão democrática – efetiva ‘autonomia’ que LDB 9394\06 trouxe ao setor educacional dos municípios – que prioriza participação e deliberação em órgãos como Conselho Municipal de Educação e de acompanhamento do FUNDEF, entre outros. Essa participação, entretanto, requisita uma abertura política do município e da gestão da educação local, cujas práticas históricas não condizem com esses ideais democráticos e liberalizantes. Sob práticas clientelistas, autoritárias e centralizadoras, nota-se um movimento que faz com que se “[...] recrie nos municípios os feudos administrativos, já constatados na esfera administrativa do Estado” (SILVA, 2001, p.21) e se fortaleça práticas hierarquizadas.

Não obstante, a formação contínua nos sistemas municipais de educação tem apresentado alguns impasses relativos à forma de gestão do setor educacional, que desprovidos de sistematização e estrutura adequada, tendem a efetivar práticas impositivas de formação (em sua maioria, cursos prontos) sem identificação de demandas e participação dos educadores.

As dificuldades encontradas pelos sistemas na elaboração, execução e avaliação das propostas de formação contínua implicam considerar que são recentes – para não dizer

inexistente – as preocupações no Brasil referentes ao estabelecimento de práticas de intervenção sob estratégias que se voltam ao planejamento e ação por meio da identificação de necessidades e dificuldades nas áreas de atuação docente. O atraso brasileiro nessa definição marca, portanto, a urgência na superação de modelos de intervenções autoritárias, desprovidas de comprometimento e de formas clientelistas de operar a educação, bem como de redimensionamentos nas práticas de formação continuada, inclusive sobre a priorização temática.

Sobre esses aspectos, destacamos a necessidade de sofisticação das organizações educacionais públicas (KLIKSBERG, 1997) no que se refere ao atendimento das novas demandas, o que implica redimensionamentos de cooperação profissional no interior das escolas, entre instituições e hierarquias de gestão educacional, na busca e superação de modelos e práticas educativas que desconsideram as evidências em nome de um discurso que se esvazia de sentido na configuração atual da sociedade moderna. Ao contrário de um confinamento aos objetivos de uma sociedade regida por princípios neoliberais e globalizantes, as práticas educacionais devem ser confinadas à primazia dos dados da realidade e por isso precisam ser avaliadas, analisadas e modificadas com base no contexto em que se inserem.

Para a efetivação de novas práticas, faz-se necessário abandonar velhos hábitos, e isso inclui mudanças de base, como também no topo do sistema, especialmente na forma de gestão e condução das ações.

*3 Fundamentos da
formação
continuada e das
necessidades de
formação*

3.1 Fundamentos da formação continuada.

Como dissemos no capítulo anterior, o campo teórico da formação continuada é relativamente novo no Brasil. Também nos referimos à confusão de denominações que se dá na legislação sobre esse tipo de atividade. Um simples levantamento de termos referentes à formação continuada, mostra a profusão de denominações sobre ela, caracterizando, uma certa imprecisão de linguagem para esse campo da formação docente. Dentre elas, destacamos:

- formação continuada;
- educação continuada;
- formação contínua;
- formação em serviço;
- educação permanente;
- capacitação;
- reciclagem;
- treinamento em serviço;

Por vezes, utilizados indistintamente, esses conceitos possuem uma estreita ligação com a concepção de professor, seu papel e função no ensino.

Inserida no eixo da formação de professores, a formação continuada envolve-se em um rol de atividades que busca oferecer subsídios para a atuação do professor. Em seu bojo, subjaz a idéia da continuidade da formação docente como princípio para a atuação profissional. Essa formação atrela-se, portanto, à necessidade que o sistema exige e que as pessoas possuem de adquirir e atualizar constantemente os conhecimentos, tendo em vista a validade e a pertinência desses em um período de tempo. Nesse quadro, a docência se coloca como uma profissão cuja renovação pedagógica, intrínseca à atuação, exige aprofundamentos relativos especialmente ao exercício da função e à aquisição, atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, métodos e técnicas.

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p.44-45), que entendem a formação continuada como formação contínua, afirmam que a mesma constitui um campo complexo de atuação com fronteiras pouco definidas, embora possam ser entendidas como:

Atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca

de maior eficácia na educação dos alunos. [...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a certificação profissional inicial [...] privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor já possui quando faz sua profissionalização [...].

Para Libâneo (2001, p.189) a formação continuada deve dar continuidade e aprofundamento à formação inicial do professor, uma formação que ultrapasse os limites da atuação prática do professor, oferecendo-lhe, assim como se supõe que a formação inicial ofereça, uma formação mais geral e ampla no que se refere ao domínio da cultura. Para ele, a formação continuada “[...] é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e, ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Concordamos com Rodrigues e Esteves (1993), em sua afirmação de que a formação continuada não substitui a formação inicial dos professores, ao contrário, sua execução pressupõe uma formação inicial e o exercício da função. Isso implica reconhecer que a formação continuada possui um viés voltado à prática docente e aos entraves decorrentes dessa atuação. Portanto, a formação continuada deve oferecer subsídios ao trabalho docente, seja no âmbito da melhoria de conhecimentos teóricos científicos, dos conhecimentos do currículo escolar, conhecimentos técnicos e/ou metodológicos, sejam pedagógicos e práticos. Sua função é restrita no sentido de que não substitui a formação inicial, mas a amplia em possibilidades de atuação.

Considerando o leque de possibilidades que a formação continuada pode atingir, é certo que ela induza ao domínio de competências profissionais articulada ao crescimento e desenvolvimento profissional do professor. Com efeito, Silva (2000) aponta que, embora haja concordância quanto ao fato da formação continuada atrelar-se a educação permanente nos âmbitos pessoal e profissional, ela se faz distinta entre países nos aspectos referentes às finalidades, orçamento, planejamento, diversidade, considerando ainda, o ato, o efeito e o modo de execução. Nesse sentido de multiplicidade de concepções acerca dos objetivos da formação continuada é que se torna difícil traçar comparações meticolosas no que se refere ao desenvolvimento dessas em outros países.

Segundo nos adverte Ladiérre (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 47) há ainda, uma inexistência de unidade de concepção e de organização da formação continuada entre os países, especialmente nos aspectos referentes a:

- Finalidades – (voltada à falhas da formação inicial; preparação para funções específicas do trabalho em exercício ou futura função\ atividade);
- Orçamento – (disponibilidade e possibilidade de execução; restrição a órgãos públicos);
- Planejamento – (elaboração de programas flexíveis sem base comum);
- Diversidade – (temática; metodológica; referente aos formadores; tempo de execução).

De todo modo, a formação continuada é considerada um indicador direto da qualidade dos insumos educacionais (SINISCALCO, 2003) e deve estar a serviço da melhoria e aperfeiçoamento da qualidade do ensino, do desenvolvimento profissional do professor e do apoio aos professores em suas atividades diárias, com destaque a aqueles em início de carreira.¹¹

Outro fator a ser considerado referente aos fundamentos da formação contínua diz respeito ao fato de que a formação (do latim: *formare*, dar forma) implica a noção de uma educação formalizada, de transmissão de conhecimentos e/ou valores, aperfeiçoamento/aquisição de capacidades. Entretanto, de acordo com Fabre (apud SILVA, 2000, p. 25) a formação ultrapassa o caráter meramente instrucional.

A formação continuada vincula-se a interesses de aprendizagem e, enquanto um processo formativo deve articular-se ao contexto humano, material, histórico, político e social ao qual se insere, uma vez que a busca por formação é influenciada pelas necessidades que o meio apresenta ao sujeito.

Para Ferry (apud SILVA, 2000, p.24-25), a formação continuada está a serviço do aperfeiçoamento das capacidades individuais, as quais são delineadas de acordo com 3 pontos fundamentais:

- estratégia
- processo de desenvolvimento
- instituição

No que se refere à **estratégia**, o autor afirma que a formação continuada se destaca como ação objetiva, no atendimento das necessidades formativas preconizadas pela própria instituição a qual se vinculam os formandos. Portanto, há uma necessidade de adaptação institucional latente para qual a formação continuada deve servir.

¹¹ Como nos explicita Inforsato (1995) os professores iniciantes possuem uma acentuada dificuldade de transpor para sua prática profissional docente os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, ocasionado, em decorrência do modelo de formação inicial, um choque com a realidade.

Enquanto **processo de desenvolvimento**, ele afirma que a formação continuada é influenciada pelos processos de educação formal e não formal, pelos quais os indivíduos (formandos-professores) integram as aprendizagens. Nesse processo, contudo, o sujeito é o centro da ação formativa, responsável primeiro pela aquisição da aprendizagem, pois, a mesma obtém curso em decorrência da sua interação e da experiência de vida.

A formação continuada pode, ainda, possuir uma identificação intrínseca com a **instituição** formadora, sendo a ela atrelados horários, normas e programas.

Entendemos que a formação continuada, enquanto possuidora de uma intencionalidade processual e objetiva, funciona como mediadora eficaz entre as dificuldades do meio e as possibilidades de resolução. Nesse sentido é que ela interage com a formação já obtida, pois parte daquilo que é conhecido, para ser aperfeiçoado, revisto ou até mesmo aprendido. Sobre esse aspecto, torna-se necessário destacar: 1- se por um lado, preencher lacunas da formação inicial ajuda o professor a entender e atuar melhor no desempenho de suas funções, 2- por outro, há uma tendência de rebaixamento do nível e da qualidade da formação inicial em função das aprendizagens que se sucedem com a inserção profissional e as decorrentes formações.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 48) pontuam que a formação continuada “[...] pode e deve oferecer mediante os adequados meios de acompanhamento e de avaliação, conhecimentos preciosos para a modificação e o ajustamento de currículos da formação inicial” – uma prática que no Brasil ainda é inexistente, mas que fortalece as potencialidades de desenvolvimento do campo da formação continuada¹² para muito além do que temos nos dedicado.

3.2 Paradigmas e modelos de formação continuada.

A construção de paradigmas de formação de professores fundamenta-se em concepções acerca do trabalho e da formação docente, do curso da educação escolar, do modelo de professor almejado, e das necessidades e prioridades apontadas pelo meio e que, por sua vez, influenciam a prática profissional dos professores. No âmbito da formação

¹² Ainda que se tenha no Brasil, programas de formação continuada atrelados às instituições de ensino superior, não há estudos que demonstrem a existência de uma continuidade do processo de formação inicial e mesmo de mudanças nessa formação em função dos resultados pontuados pelas formações continuada.

continuada, isto também se verifica, e neste sentido torna-se importante esclarecer os paradigmas existentes.

Baseadas em Éraut, Rodrigues e Esteves (1993) elencam um rol de paradigmas, os quais são propulsores de ações de formação continuada:

- **Paradigma do déficit** – visa preencher lacunas deixadas pela formação inicial, pressupondo que a mesma encontra-se obsoleta, tanto no sentido da limitação, quanto do domínio de conhecimentos e metodologias curriculares. Associa-se ineficiência formativa, originada na formação inicial, com (in)competência profissional.
- **Paradigma do crescimento** – objetiva que os professores realizem-se no trabalho, admitindo para tanto as múltiplas formas de obter esse resultado. A experiência profissional do ensino se destaca sobre outros conhecimentos da atividade. A valoração está na vivência das ações educativas do trabalho docente, embora para se alcançar o crescimento necessite também de condições materiais e tempo.
- **Paradigma de mudança** – objetiva o atendimento das necessidades dos sistemas educativos que por sua vez, acompanham e/ou antecipam as mudanças sociais. As inovações (ou reformas) parecem constituir o principal eixo condutor. A difusão e vivência das mudanças pelos envolvidos no processo implicam o modo de desempenhar e aceitar as mudanças.
- **Paradigma de resolução de problemas** – reside na identificação de dificuldades e/ou problemas escolares pelos professores, sendo para tanto, desenvolvida ações de formação continuada que encaminhe para a solução dos problemas, considerando para tanto o grau de emergência destes.

Outro paradigma muito em voga na educação e na formação de professores refere-se ao paradigma do professor reflexivo. Baseado na epistemologia da prática de Schön, esse paradigma pressupõe a reflexão na ação, no momento em que ela acontece. Essa reflexão, entretanto, no seio das ações de formação continuada deve ser entendida como um processo sistematizado de pensamento e ações, um processo prático e dinâmico desenvolvido entre pares, ou seja, entre os envolvidos nos processos educativos.

Garcia (1998) que estuda o pensamento do professor aponta que as pesquisas desse eixo tem se comprometido mais com os conteúdos que os professores ensinam. Essa linha de estudo contribui para o campo da formação inicial e continuada de professores, tendo em vista

as relações entre conhecimento do conteúdo, conhecimento didático sobre o conteúdo, formação e atuação docente, podendo também constituir um paradigma para a formação continuada.

Sob bases e fundamentações diversas, a formação continuada, quando articulada à ação do trabalho docente e ao modo de ensinar e aprender dos professores, tende a contribuir para a qualidade e melhoria do processo educativo, oferecendo significações mais concretas aos professores e colaborando para a organização pedagógica dos conteúdos, dos materiais, dos métodos e das técnicas de ensino, abarcando, ainda, o desenrolar das atividades de ensino, das aprendizagens, das dificuldades na resolução de situações-problema, até a avaliação e reorganização do planejamento em função do atendimento das demandas identificadas.

Como se sabe, de uma forma geral, as ações de formação continuada podem ser orientadas por um ou mais paradigmas e modelos de formação de professores (GARCIA, 1998; RODRIGUES e ESTEVES, 1993). Abaixo, destacamos alguns modelos mais conhecidos:

- modelo transmissivo ou conteudístico – guiado pela racionalidade técnica, pressupõe transmissão de conhecimentos pelo formador e aquisição passiva do aprendiz.
- modelo experimental – valoriza os sujeitos e suas experiências de vida e trabalho, é guiado pela racionalidade prática e pressupõe a interação do sujeito com o meio. A experiência de vida pessoal e profissional toma o centro das ações.
- modelo centrado na análise – guiado por uma racionalidade crítica e emancipatória do formando, com valorização da formação científica do sujeito e do exercício dessa formação.
- modelo acadêmico ou de pesquisa – guiado pela busca e identificação de problemas, reflexão problematizadora a partir do sujeito (professor) que vivencia o contexto.
- modelo reflexivo – centrado no modo de agir e pensar do professor, se desenvolve individualmente pelo sujeito praticante.

Como em qualquer atividade formativa, a formação continuada de professores tende a servir aos objetivos e finalidades do serviço educacional prestado à população, tendo em vista a melhoria deste próprio serviço.

No que se refere a esse aspecto em destaque, Ducros (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993) assinala que ações de formação coletivas possuem maior eficácia sobre as estratégias e os alcances das formações individuais. Isso significa pensar 1- na estratégia pouco viável, do ponto de vista da repercussão objetiva e funcional, das ações formativas baseadas na “multiplicação” da formação, 2- na tentativa de atendimento de necessidades individuais.

É inegável que a carência ou indefinição das bases que fundamentam as propostas (d) e ações de formação continuada, possuem repercussão no modo de operá-la, ou mesmo viabilizá-la. Do ponto de vista processual, há uma evidente necessidade de estruturação de um trabalho coletivo, de efetiva participação dos integrantes em todos os momentos que compõem o planejamento e o desenvolvimento de um programa de formação continuada.

3.3 O conceito de necessidades.

A palavra necessidade comporta uma ambigüidade latente, pois transmite a idéia de uma exigência, constrangimento, privação, imposição, e se relaciona com a condição de sobrevivência e/ou de algo imprescindível para a efetivação de quaisquer tarefas a serem desempenhadas ao menos para alguns. Essa variabilidade semântica traz uma imprecisão conceitual que dificulta a transposição unívoca da mesma para uma determinada área e situação.

Na educação, as necessidades clarificam contextos e condições problematizadores ou não da realidade. Nesse sentido, são potencializadoras de um conhecimento endógeno, por exemplo, do trabalho docente, podendo ser manifestadas por meio de dificuldades e/ou expectativas desses sujeitos segundo suas expressões.

Na busca do aperfeiçoamento e da competência profissional do professor, a identificação de necessidades nos parece um caminho profícuo, uma vez que possibilita a aproximação entre os saberes dos professores, com os saberes para os professores, ou seja, das formações idealizadas às demandas requeridas.

No plano da identificação de necessidades, a complexidade de exploração dessa área, se estabelece e se orienta pelo princípio da mutabilidade. Alguns estudos desenvolvidos sobre as necessidades de formação docente (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; ESTRELA et al, 1998; ESTEVES, 2001, 2002) apontam ainda, o caráter polissêmico do termo necessidade

que, nem sempre conscientes, entrelaçam objetivamente as demandas pessoais, sociais e profissionais. Para Estrela et al (1998, p. 130) as necessidades são “[...] representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidades, como mais adequados que os actuais [...]”.

Por serem dinâmicas e evolutivas, a dificuldade de mensurá-las constitui o principal impasse no trabalho a partir das necessidades, por isso planejamentos e intervenções objetivas, representativas da realidade, tendem a ser mais profícuos, quanto mais variados e eficazes forem os mecanismos que viabilizem o processo de identificação de necessidades.

De um modo geral, pode-se entender as necessidades como geradoras de um desafio, dificuldade e/ou impasse para o sujeito que a identifica. O processo de identificação de necessidades é mais preciso quando o sujeito que vivencia o contexto gerador se faz fonte de identificação, ou seja, quando há uma conscientização e significação dos intervenientes pelo sujeito. Nesse contexto, a superação da necessidade se traduz em condição para a melhoria da relação entre sujeito e meio-gerador, e as necessidades são entendidas como necessidades intrínsecas, pois se caracterizam por uma condição para a efetuação daquilo que é próprio ao sujeito.

Há, entretanto, as necessidades extrínsecas ao sujeito, as quais podem ou não se tornar condição de superação para a continuidade da função. Essas necessidades são criadas pelo meio e sua permanência independe da atuação do sujeito frente a ela. Essas necessidades tendem a serem supridas pelo sujeito quando deixam o estado extrínseco para o intrínseco, ou seja, quando a relação com o contexto do sujeito ultrapassa o nível da influência para se tornar condição.

A mutabilidade das necessidades é que as torna um elemento complexo de mensuração e de trabalho. Essa característica das necessidades torna-as ainda, um meio bastante fértil de mudanças e permanências contextuais.

Na educação, as necessidades se constituem em um elemento precioso, principalmente, no que se refere ao atendimento de demandas setoriais (políticas, econômicas, sociais) específicas ou globais.

De acordo com Nóvoa (apud CATANI, 2000), os professores são agentes fundamentais na geração e no atendimento de necessidades na educação, uma vez que a profissão docente, historicamente desempenha um papel de ordem social. Nesse sentido, as necessidades apontadas pelos professores, além de serem representativas da realidade

vivenciada pelos profissionais do ensino, também manifestam demandas sociais que se impõem sobre o processo de escolarização.

Assim, mais evidentes serão as demandas que se impõem sobre o processo de escolarização e às ações educativas quanto mais e melhor explicitado for o conhecimento sobre a realidade vivenciada pelos profissionais do ensino no exercício da profissão professor – conhecimento esse viabilizado pela identificação das necessidades.

Como toda atividade, a identificação de necessidades deve servir sempre a um objetivo específico e direcionado. Nosso intuito aqui, é defender que o processo de identificação de necessidades é um importante meio de viabilizar mudanças qualitativas na educação, quando usado em processos formativos, especialmente à formação continuada dos professores, ainda que reconhecido o papel delimitado dessa no seio das ações formativas.

3.4 Análise de necessidades na formação continuada

A análise de necessidades constitui uma etapa posterior à identificação de necessidades, sendo a mesma condição para a interferência qualitativa na realidade em função de objetivos definidos a priori. Originada na educação de adultos, a análise de necessidades constitui um elemento fértil no planejamento e nas ações de formação continuada, pois se traduz numa forma sofisticada e complexa de processá-la, organizá-la e viabilizá-la a serviço da valorização e profissionalização do magistério e da qualidade do ensino. Como se sabe, as necessidades de formação dos profissionais do ensino possuem um vínculo efetivo com a prática profissional, o meio organizacional e pedagógico, de interesses próprios e de outros¹³.

De acordo com Barbier e Lesne (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993) o termo ‘análise de necessidades’ evoluiu de uma simples preocupação de formadores para uma visão de intersecção entre formação e vida social, não sendo possível separá-la da evolução do sistema como um todo. Silva (2000), Rodrigues e Esteves (1993), Esteves (2002) e Estrela (1998) entendem que a ‘análise de necessidades’ contribui para especificações pertinentes ao contexto educacional, pois precisam objetivamente o objeto em foco.

¹³ Fundamentadas em Barbier e Lesne, Rodrigues e Esteves (1993) apontam que toda expressão de necessidade se traduz em uma expressão de necessidade em situação ou contexto, ou seja, as necessidades expressas podem sofrer influências de agentes que ocupam determinados cargos ou funções de poder, sendo sobreposto a elas, interesses diversos.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p.53) a eficácia da formação continuada possui uma relação intrínseca e singular com a análise de necessidades. Para essas autoras, o envolvimento e participação dos professores constituem mola propulsora do processo que se finda na avaliação da formação realizada, sendo um pressuposto para esse envolvimento, o interesse que os professores possuem acerca da problemática que vivenciam nas unidades escolares em que exercem a docência.

A análise de necessidades constitui, portanto, um instrumento chave no que se refere à elevação do quadro de adeptos participantes de ações formativas. O conhecimento do contexto e da realidade geradora constitui prioridade para consecução de processos formativos. Nesse sentido, o envolvimento efetivo com o contexto se faz quesito para se proceder às formações baseadas nas necessidades.

Para o desenvolvimento de análise de necessidades, Rodrigues e Esteves (1993) advertem para realização da identificação e da definição preliminar do campo de atuação e de busca das necessidades, pois essas podem estar atreladas a interesses diversos, tais como:

- institucionais
- profissionais
- pessoais

No que se refere à formação continuada dos professores, sabe-se que os interesses pessoais possuem influência sobre os interesses profissionais, da mesma forma que o interesse institucional tem um grau de influência marcante sobre os interesses profissionais. De todo modo, a inter-relação entre esses interesses deve estar a serviço dos objetivos profissionais, os quais são regidos pelos objetivos institucionais, mas não se resumem a eles, uma vez que os objetivos das instituições educacionais, via de regra, são indissociáveis de objetivos políticos dos quais o professor nem sempre se faz adepto.

Assim, a autonomia profissional, característica da docência, permite que na análise de necessidades de formação continuada, apareçam elementos que podem não compor objetivos institucionais, mas que sejam pertinentes ao rol das necessidades por eles manifestadas. Essa distância tende a diminuir quanto mais democrático e participativo forem os processos de definição do quadro, referente aos objetivos educacionais, o que prevê mudanças significativas na argüição e manutenção da educação, e nos processos de formação docente.

É evidente que a análise de necessidades pressupõe práticas e modelos diferenciados de processar a formação continuada de professores. As formas tradicionais baseadas em uma total ausência de co-participação dos professores, no que se refere às decisões pertinentes à definição dos objetivos e dos meios de processá-la, não contemplam nem em seus princípios,

nem em momentos outros de sua prática, a possibilidade de promoção de análise de necessidades.

A centralização das definições referentes aos processos de formação continuada, em um setor ou pessoa “responsável” pela mesma, num determinado sistema, é inversamente oposta aos princípios de uma formação contextual, a qual a análise de necessidades vem contribuir.

Em meio a essa complexidade, evidencia-se a existência de distinções bastante marcantes entre os envolvidos em processos de formação continuada, em função do lugar que nele ocupam. Há de se notar ainda, a existência de uma disparidade entre a instância responsável pela formação e os professores “beneficiários”.

No quadro de necessidades formativas, a análise de necessidades vem servir a todos os envolvidos no processo educacional, na medida em que sejam respeitadas as condições de organização e execução da formação continuada dos professores.

Para além de um atendimento pontual e particular, as formações baseadas em análise de necessidades, cumprem sua função formativa de forma sofisticada, pois permitem a viabilização qualitativa de resolução de dificuldades e problemas educacionais, meio a complexa intersecção que se estabelece entre esses entraves e as constantes influências sociais.

*4 Opções
metodológicas
da pesquisa*

4.1 Problema da pesquisa

As ações de formação continuada desenvolvidas com os professores, geralmente, não se iniciam com uma avaliação das necessidades de formação dos professores. Nossa percepção é a de que embora haja diversificação nos modos de se operar a formação continuada, ainda predomina, na maioria das vezes, as formações do tipo “pacotes fechados” ou formações com “programas prontos”.

A despeito da evolução conceitual do chamado planejamento estratégico, em que as estratégias são eleitas ao invés dos programas, percebe-se uma distância bastante acentuada entre as decisões dos planejadores e as necessidades profissionais dos professores. Há ainda uma carência de levantamentos de indicadores de necessidades docentes, que a nosso ver, constitui o meio mais produtivo de subsidiar estratégias para a formação de professores.

Os especialistas são consensuais quanto à precedência do levantamento de necessidades às ações formativas. Contudo, essa prática de ação e investigação no Brasil ainda é muito incipiente.

A importância que a formação continuada ocupa no contexto da educação contemporânea, por sua vez, impõe cada vez mais, a necessidade de se processar formações mais condizentes com as demandas.

Considerando a problemática anunciada, colocamos as seguintes questões de investigação:

- Como os gestores municipais entendem as ações de formação continuada, e como as Secretarias de Educação têm desenvolvido as atividades formativas junto aos docentes atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental?
- Quais necessidades de formação os professores apontam para um aprimoramento das práticas docentes consoantes com as exigências de uma socialização adequada ao mundo contemporâneo?
- Quais critérios devem-se basear as ações de formação continuada, para atender as necessidades dos docentes da educação básica?

A natureza das nossas questões exigia, logicamente, o levantamento da busca de necessidades de formação dos professores, cuja importância está evidentemente mediante a carência de práticas de formação condizentes com a realidade, e também na tão anunciada

participação dos professores nos processos formativos que lhe são dirigidos. A capacidade de reflexão sobre a própria prática profissional e sobre a validade das formações eram os aspectos mais relevantes da nossa investigação.

4.2 Objetivos

Objetivamos nessa pesquisa, realizar um levantamento das necessidades de formação dos docentes atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental de redes municipais paulistas, especificamente:

- Identificar ações e critérios utilizados pelas Secretarias Municipais de Educação no que se refere a formação continuada dos docentes que compõe a rede de atendimento do 1º ciclo do Ensino Fundamental;
- Identificar campos e áreas privilegiadas na formação continuada de professores em ações de formação continuada das Secretarias municipais;
- Levantar as necessidades formativas dos docentes;
- Definir indicadores e/ou critérios para formação continuada de professores baseados em análise de necessidades.

4.3 Plano de trabalho

A pesquisa foi planejada para conter duas etapas. Na primeira realizamos um levantamento bibliográfico restrito ao plano temático proposto. Os estudos sobre os textos levantados permitiram a elaboração do planejamento do levantamento de dados. Formulamos e testamos por meio de estudo piloto, os instrumentos de coleta de dados que compuseram de:

- * questionário preenchido pelos professores e
- * entrevista estruturada realizada com gestores

Para coletar os dados da pesquisa, primeiramente aplicamos um questionário em uma pequena amostra de professores vinculados a algumas redes municipais de ensino da região de

Araraquara. Essa aplicação foi feita no início do 2º semestre do ano de 2005, tendo em vista que desejávamos coletar todos os dados no mesmo ano. O roteiro semi-estruturado de entrevista foi submetido a um especialista no estudo da política e gestão de sistemas educacionais.

A realização da segunda etapa da pesquisa foi planejada para acontecer em 2 momentos. No primeiro aplicamos os questionários definitivos, que foram aprimorados pelo estudo piloto, anteriormente realizado junto aos professores, e realizamos ainda, entrevistas com roteiro semi estruturado, junto aos gestores do setor de educação dos municípios selecionados para a pesquisa. No segundo momento, foi efetuado o processamento e análise dos dados empíricos.

4.4 Natureza da pesquisa

De acordo com os propósitos de nosso trabalho, fomos direcionados ao desenvolvimento de uma pesquisa de natureza quantitativa.

Vale ressaltar aqui que os estudos quantitativos no âmbito das investigações em educação encontram-se há tempos esquecidos. Nos últimos vinte anos houve uma predominância de pesquisas qualitativas, resultando em carências e necessidades de estudos quantitativos, para além daqueles apresentados por órgãos governamentais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Ministério da Educação - MEC, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, entre outros) e organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, OECD, Fundo das Nações Unidas para a Infância¹⁴ - UNICEF, Banco Mundial e outros).

A pesquisa quantitativa em educação, especialmente sobre a formação de professores, é limitada no país. Nosso estudo vem retomar o ensaio de pesquisas quantitativas no Brasil, realizadas em meados da segunda metade do século XX, e insistir na necessidade de reversão do quadro incipiente de pesquisas dessa natureza, uma vez que são importantes para conhecimentos generalizáveis de questões qualitativas na área educacional e visualizam contextos e realidades importantes em amplitude que a pesquisa qualitativa não abrange.

¹⁴ Tradução do inglês: The United National Children Fund.

Entretanto vale destacar que no estudo de **necessidades** de formação de professores, como já destacado por Esteves (2002), tem-se intensificado tentativas de não classificação da natureza da pesquisa, tendo em vista que a articulação dos dois tipos de investigação científica (quantitativa e qualitativa) são complementares, especialmente quando se trata da compreensão mais rica do real.

4.5 Procedimentos Metodológicos

A seguir descreveremos os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa. Para uma melhor apresentação didática, elencamos em subitens que se seguem:

4.5.1 Consulta à bibliografia

A consulta ao material bibliográfico esteve presente em todo processo da pesquisa, sendo que foi mais intensa nos períodos que antecederam e sucederam a coleta dos dados de campo. Nossa investigação procurava por temas gerais que se entrecruzam em nosso objeto de estudo, os quais destacamos a seguir:

- * formação de professores;
- * necessidades formativas;
- * dificuldades docentes;
- * trabalho do professor;
- * política de formação do professor;
- * formação continuada;
- * política educacional e municipalização do ensino;
- * metodologia da pesquisa quantitativa.

Na consulta aos materiais não houve distinção no tipo de material. Na sua maioria, entretanto, nossa consulta focou livros, teses, dissertações e artigos de revistas. Consultamos ainda, os principais documentos legais sobre a educação e formação de professores no país, e

estudos que pudessem de alguma forma contribuir para o fornecimento de dados sobre as questões relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, o que foi realizado por meio de recursos da *web*, principalmente, nos sites do MEC e do INEP, que traziam dados sobre censos educacionais, resoluções e projetos legais. Também consultamos anais de eventos significativos de grande peso e destaque no campo da educação, como a Associação Nacional de pós-graduação em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e, por vezes, utilizamos dados apresentados nesses eventos.

Procurávamos na consulta dos materiais, selecionar as informações que pudessem ser direcionadas e/ou relacionadas às necessidades de formação continuada dos professores de forma direta ou indireta.

4.5.2 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados

A elaboração de nossos instrumentos decorreu de um prévio levantamento de bibliografia que nos possibilitou circunscrever o objeto e, portanto, ter parâmetros de escolha da forma de coleta dos dados. Para o tipo de pesquisa que escolhemos, a quantitativa, o questionário é o melhor recurso para coletar dados em amplitude e com tempo escasso. Por outro lado, as questões qualitativas de nossa pesquisa, originadas em nossas hipóteses, em nossa intuição e, ainda também, em dados do campo e do discurso científico, nos exigiam a utilização de entrevistas, uma vez que essas possibilitam um maior refinamento e aprofundamento na abordagem das questões.

Assim, pelas características das informações a serem coletadas, optou-se por utilizar o questionário na coleta de informações junto aos professores, e entrevista de roteiro semi estruturado junto aos gestores.

4.5.2.1 Sobre o Questionário

Considerando que as questões orientadoras de nossa investigação encontram-se no bojo de um campo de pesquisa pouco investigado no Brasil, optamos pela elaboração de questionário novo, pois os questionários existentes na área em estudo não poderiam ser

(re)utilizados por nós, já que retratam questões do universo estrangeiro, ora inexploradas em nosso país, ora desconhecidas das nossas intenções mais gerais.

A construção da estrutura das perguntas do questionário pautou-se nas idéias de Hill e Hill (2000) que destacam pontos essenciais para investigações de pesquisas por questionário.

Assim, elaboramos e selecionamos algumas perguntas consideradas importantes para identificar necessidades formativas dos professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como base o estudo de Rodrigues e Esteves (1993) no qual se faz referência a questões voltadas às necessidades de formação docente e identificação de necessidades em pesquisas educacionais. Ressaltamos também a consulta que realizamos em alguns estudos estatísticos sobre o professor, como O PERFIL (2004) que traz alguns indicativos de necessidades a partir de problemas levantados pelos professores em pesquisa nacional financiada pela UNESCO, e o estudo de SINISCALCO (2003) que apresenta dados internacionais sobre os professores.

Um aspecto que nos preocupava na composição do questionário refere-se à forma didática de apresentação das perguntas, bem como a clareza e a síntese que as mesmas deveriam conter, uma vez que questionários muito longos dispersam a atenção e a colaboração com a pesquisa, além de dificultar a análise qualitativa em profundidade.

Alguns dados da literatura e de nossa experiência profissional nos possibilitaram o aperfeiçoamento das questões que compuseram nosso primeiro questionário, o qual foi avaliado por meio de um estudo piloto e reformulado posteriormente.

4.5.2.2 Sobre o estudo piloto

Seguimos as orientações de Hill e Hill (2000) no que se refere a amostra de composição de estudos preliminares: aleatória, pequena e extraída do universo de respondentes da investigação principal. Compuseram essa amostra 9 sujeitos do universo eleito, professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental de 3 municípios, sendo 3 de Araraquara, 2 de Américo Brasiliense e 2 de Santa Lúcia.

O questionário do estudo piloto era composto de 20 perguntas, sendo 4 abertas e 16 fechadas. Esse momento possibilitou-nos perceber que alguns professores apresentavam dificuldade para responder as perguntas fechadas que tinham mais de uma opção de resposta, bem como as que atribuíam uma mensuração valorativa, como aquelas cujas opções eram:

“muito”, “médio”, “pouco”, e ainda: “ótima”, “boa”, “regular”, “ruim”, “péssima”, “desconhece”.

Os respondentes precisaram de um tempo estimado de 10 a 15 minutos, valendo a ressalva de que alguns ainda, em discurso explicativo e/ou dúvidas sobre a resposta chegaram a ocupar até 25 minutos para responder ao questionário. Fazia-se evidente, já no segundo município em que aplicamos o estudo piloto, a necessidade de redefinição do questionário.

E como uma das finalidades do estudo piloto se refere à identificação de incoerências e erros, foi possível visualizar na aplicação junto aos docentes, um erro referente aos intervalos de tempo descritos para idade e tempo de atuação na profissão docente.

4.5.2.3 Sobre o Questionário Definitivo

Para a composição do questionário definitivo sentimos a necessidade de uma apresentação formal de seus objetivos, descrevendo as informações básicas da pesquisa. Também se fazia necessária a diminuição do número de perguntas, sob uma linguagem direcionada e específica ao conteúdo da resposta que implicasse um entendimento claro e ágil das perguntas, de modo que a aplicação não requeresse demasiado tempo dos professores, podendo, os questionários serem recolhidos após alguns minutos da entrega pela pesquisadora. Foram poucos professores que apresentaram algumas dúvidas relativas às questões que compuseram o questionário final.

O tempo de resposta variou de 3 a 7 minutos, sendo que nos momentos em que conseguimos reunir os professores de uma mesma escola em uma única sala, utilizamos um quarto de hora (15 minutos) entre a entrega dos questionários, explicação e recolha. O tempo destinado a cada UE variou de 35 minutos a pouco mais de 1 hora para os casos em que foi impossível disponibilizar uma sala para reunir os professores e, portanto, que as aplicações e explicações se davam em pequenos grupos ou individualmente. Em algumas escolas dos municípios de Matão, Nova Europa e Santa Lúcia, a aplicação do questionário junto aos professores se efetivou posteriormente à explicação e justificativa junto à direção das unidades escolares.

Tomamos cuidado para selecionar as perguntas a compor o questionário definitivo, e mesmo sabendo da pouca viabilidade de permanência de perguntas com pouca incidência de resposta (HILL e HILL, 2000, p. 76-77) – em nosso caso, as perguntas abertas – optamos pela

permanência de 3 das 4 perguntas abertas existentes em nosso questionário preliminar, pois se faziam potencializadoras de questões emergentes do cotidiano de trabalho dos professores e, também, quanto às motivações e desmotivações no que se refere às práticas de formação a que lhes eram destinadas.

Pedimos a um profissional da estatística alguns parâmetros para validarmos a definição dos tipos de cruzamentos que as perguntas selecionadas nos possibilitariam e, assim, fechamos o questionário¹⁵ com 11 perguntas, sendo 2 abertas e o restante fechadas. Assim, nosso questionário definiu-se pela constituição de dois tipos de perguntas:

- **Perguntas fechadas**

As perguntas fechadas ou possuíam apenas uma opção de resposta, ou duas ou mais opções. Percebemos já no momento da coleta dos dados, uma maior adesão dos professores em termos de disposição para responder às perguntas dessa natureza.

- **Perguntas abertas**

As poucas perguntas abertas que compuseram o questionário obtiveram reformulação de linguagem, mas permaneceram sob a essência da busca pelo objeto definido a priori no estudo piloto. Elas nos possibilitaram criar um banco de dados para subsidiar pesquisas e análises futuras, uma vez que a literatura sobre “temas” de formação, “motivações versus desmotivações” frente a ações de formação continuada oferecidas pelos municípios são carentes no campo educacional.

Tanto as perguntas abertas, quanto as perguntas fechadas nos oferecera dados de inferências sobre opinião, fatos, atitudes, valores e motivos (HILL e HILL, 2000, p.89), além de desejos, expectativas, carências e dificuldades (RODRIGUES e ESTEVES, 1993) que favoreceram a análise dos dados.

¹⁵ Dados sobre a construção e reestruturação do questionário foram apresentados no ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006. Recife-PE. **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Recife, 2006.

4.5.2.4 Sobre as Entrevistas

As entrevistas se deram junto aos responsáveis pela educação no âmbito das municipalidades. Nosso intuito não era de estabelecer contrapontos, mas de 1) identificar ações das Secretarias Municipais de Educação na formação continuada de docentes e os critérios que servem para essas ações, bem como o de 2) identificar campos e áreas privilegiadas na formação continuada dos professores das respectivas redes de ensino do interior paulista. Isso porque, como se sabe (ESTRELA, 1998), as necessidades formativas dos docentes, não se desvinculam do contexto organizacional e pedagógico da formação que lhe é direcionada.

Os contrapontos ou “viéses” escaparam, inevitavelmente, ao escopo de nossas intenções, confirmando nossa hipótese inicial de que há diferenças paralelas, convergentes e divergentes entre a forma de se desempenhar a formação continuada e de acatar as necessidades de formação apontadas pelos professores.

A entrevista ainda possibilitou traçar um perfil dos gestores dos sistemas de educação nos municípios, bem como identificar as dificuldades que possuem na gestão dessa prática.

A escolha dessa técnica de roteiro estruturado se mostrou frutífera para validar investigações que focalizam necessidades de formação, ainda que não seja utilizada com os sujeitos foco da pesquisa.

No que refere-se à construção do instrumento de coleta de dados, cabe registrar nesse momento que solicitamos de um especialista na área de planejamento e gestão da educação, um parecer sobre nosso roteiro de entrevista. Esse parecerista, professor de universidade, sugeriu algumas modificações que foram acatadas em função da plena pertinência das observações realizadas.

4.5.3 Sobre a análise dos dados

Para a análise dos dados atentou-se especificamente para o objeto da pesquisa: as necessidades de formação dos professores. Consideramos os apontamentos da literatura especializada no destaque de que:

[...] as necessidades de formação contínua não surgem nunca isoladamente, como algo dotado de significado em si, mas contextualizadas e referenciadas a situações, valores ou padrões desejáveis e desejados, numa projeção e antecipação do futuro (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 108).

O quadro teórico que situa nossas indagações nos levou a confrontar os dados coletados com os professores, com os dados fornecidos pelos gestores dos sistemas municipais de educação, especificamente no que se refere ao atendimento das necessidades de formação continuada que se efetivam junto aos professores.

Enquanto procedimento metodológico, a análise de necessidades¹⁶ pode ser utilizada para atender diversos fins e objetivos. Nesse trabalho atentamos para seu uso na evidência da situação formativa dos professores, a partir da segunda, das categorias de análise propostas por Barbier e Lesne (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.170):

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

A análise de necessidades de formação pode ainda ser analisada, a partir da identificação e/ou confrontação de dados de diferentes sujeitos.

Para a recolha e análise dos dados empíricos utilizamos o survey (HILL e HILL, 2000), também conhecido como sondagem, e os procedimentos de análise de necessidades propostos por Barbier e Lesne (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993).

Nesse sentido, a análise procedeu com o uso da descrição estatística e inferencial e com o uso da elaboração de categorias de análise a partir do material empírico. Esse procedimento, entretanto, sucedeu a elaboração de um banco de dados e do cruzamento de categorias (pré-definidas), que fora possibilitado com o uso do software estatístico SPSS e também do programa computacional Excel.

No que se refere ao enquadramento teórico, ainda vale pontuar que admitimos a origem da manifestação de necessidades de formação continuada segundo o vínculo profissional dos sujeitos, pois, consideramos que para entender as atribuições de necessidades, o lugar e a posição que os sujeitos ocupam nos parece influir decisivamente na visão que possuem sobre as necessidades.

As análises que se seguem nos capítulos seguintes tomam como base o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores que enfocam os fundamentos da análise de

¹⁶ Vale ressaltar que a análise de necessidades legitimou-se como discurso em função da urgência de adequação eficaz da formação continuada dos professores.

necessidades na formação dos professores e a importância de ações formativas no percurso da atuação profissional docente.

5 Caracterização do universo da pesquisa e do grupo estudado

5.1 Caracterização do universo

O universo da pesquisa foi composto pelos professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental de 27 unidades escolares (UE) municipalizadas, de 8 municípios da sub região administrativa de Araraquara. Os municípios escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa localizam-se na região central do Estado de São Paulo e concentram características populacionais sócio-econômicas e culturais representativas do país.

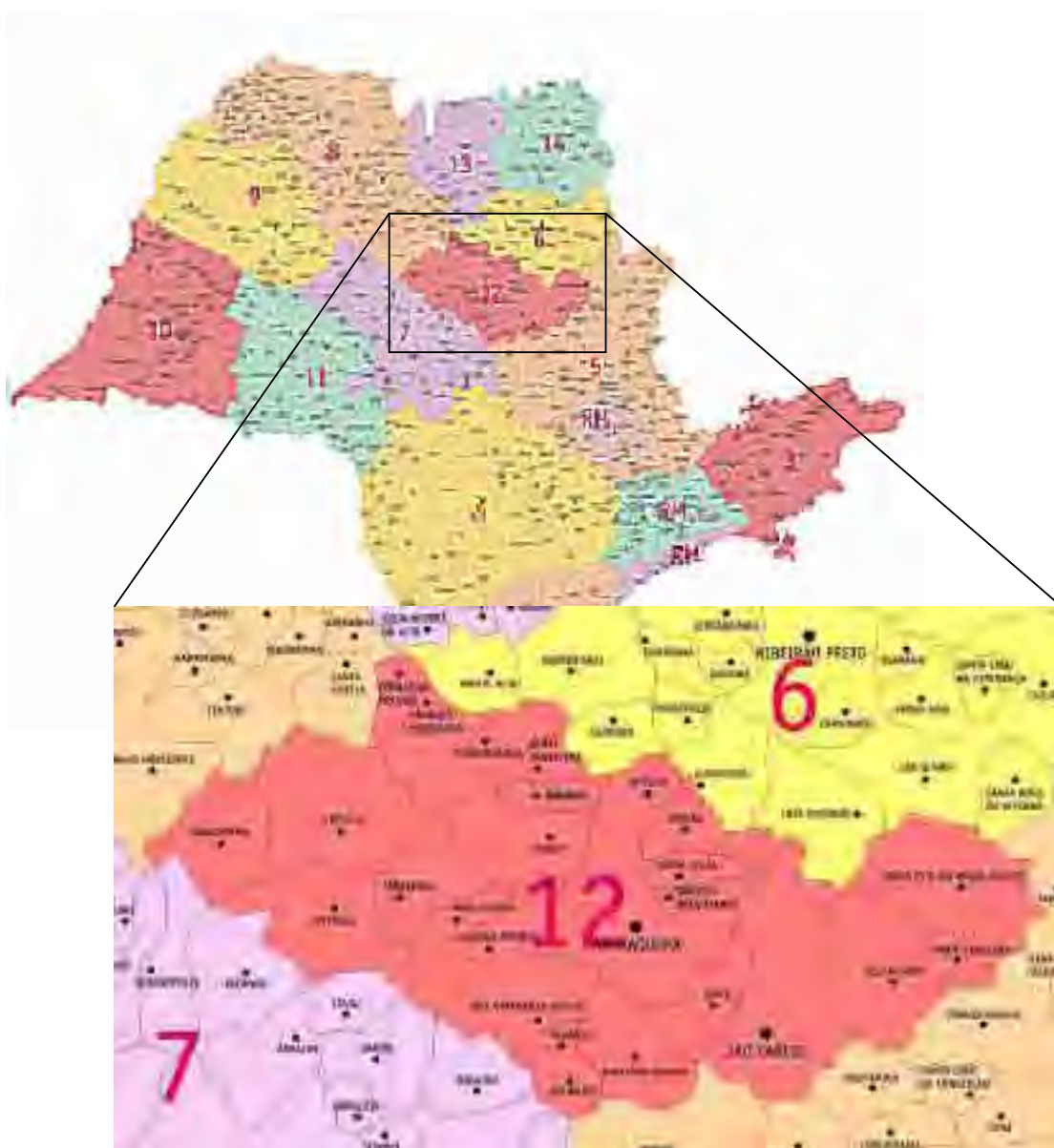


Figura 1 - Mapa do estado de São Paulo, com destaque da região que agrega os municípios selecionados para a pesquisa.

Todos os municípios que compõem a região pesquisada possuem o 1º ciclo do Ensino Fundamental, totalmente ou parcialmente municipalizado, o que potencializou o critério de seleção para o alcance de nossos objetivos.

5.1.1 Sobre os municípios

Dos municípios investigados, seis deles podem ser classificados como município de pequeno porte. Os únicos de médio porte nesta pesquisa são os de Araraquara e Matão.

De acordo com os dados, retirados em consulta preliminar, de que dispomos da Secretaria ou Departamento de Educação dos municípios citados, o maior número de escolas do nosso universo de pesquisa se concentra entre os municípios de pequeno porte (15 escolas), sendo relevante apontar a grande contingência de UE concentradas nos municípios de médio porte (12 UE), com destaque para a cidade de Araraquara que comporta mais de um terço (8 UE) do número total de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), como elucida o gráfico abaixo.

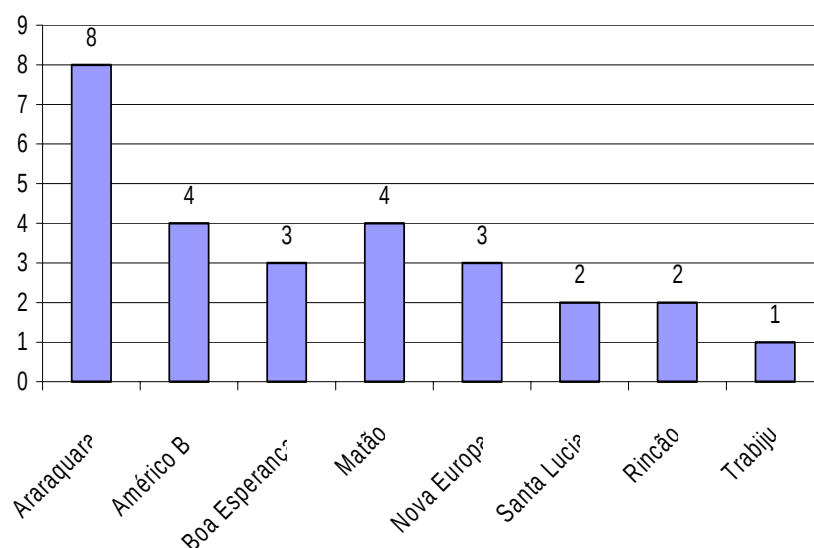


Gráfico 1 - Número de Unidades Escolares (UE) Municipais, por município.

A seguir, a tabela 1 mostra os dados do número de escolas e professores de escolas municipais de cada município.

Tabela 1 - Percentual e número de escolas e professores por município – escolas municipais.

Municípios	Escolas		Total de professores	
	nº	%	nº	%
Américo Brasiliense	4	14,8	96	19,9
Araraquara	8	29,6	188	39,0
Boa Esperança	3	11,1	41	8,5
Matão	4	14,8	60	12,4
Nova Europa	3	11,1	24	4,9
Rincão	2	7,4	30	6,2
Santa Lúcia	2	7,4	37	7,6
Trabiju	1	3,7	6	1,2
Total	27	100,0	482	100,0

Como se vê, Araraquara também concentra o maior número de professores, em decorrência de possuir o maior número de escolas.

Américo Brasiliense e Matão possuem número equivalente de escolas, sendo 4 UE em cada um desses dois municípios.

Boa Esperança e Nova Europa possuem 3 escolas municipais no nível de ensino escolhido para a pesquisa, sendo que Boa Esperança tem quase o dobro do número de professores atuantes em Nova Europa.

Rincão e Santa Lúcia possuem apenas 2 escolas municipais e número de professores equivalentes atuando na docência das séries iniciais da escolarização.

O município de Trabiju, que não atinge 1.500 habitantes, possui apenas uma unidade escolar, onde funciona o ensino das séries iniciais de responsabilidade municipal e os demais níveis de ensino de responsabilidade Estadual.

5.1.2 Sobre as U.E

Todas as escolas eram públicas, municipais ou municipalizadas. Algumas atendiam apenas o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e outras, todo o Ensino Fundamental. Houve

uma escola (no município de Trabiçu) em que funcionava todo Ensino Fundamental e Médio, sendo que apenas o 1º ciclo era de responsabilidade municipal.

Todas as escolas possuíam direção escolar e a maioria possuía coordenação pedagógica.

Quanto à estrutura física, percebemos uma variação significativa entre os municípios e entre as localidades municipais. As escolas de periferia, com exceção daquelas de modelos CAIC (Araraquara e Matão), são em sua maioria, escolas que carecem de reformas físicas no prédio.

Todos os municípios de pequeno porte apresentaram carência de infra-estrutura física e pedagógica e/ou de materiais permanentes no interior das escolas. De um modo geral, as escolas possuíam um espaço consideravelmente amplo, tanto no que se refere às salas de aula, quanto no que se refere ao pátio.

A maioria dos municípios apresentaram carência no que se refere a disposição de um ambiente informatizado para o uso de alunos e professores.

5.2 Caracterização do grupo em estudo

Com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa quantitativa (BABBIE, 2001), especificamente, segundo o método de pesquisa de *survey*, pensávamos, em princípio, em executar essa pesquisa a partir de uma amostra probabilística, pois desconhecíamos o número de professores existentes na região em estudo.

Entretanto, o profissional da área de estatística consultado para elaborar o delineamento do levantamento de dados, após avaliar o tamanho e as características da população, o tipo de cruzamento de informações levantadas que gostaríamos de obter, a redução inexpressiva dos custos da pesquisa (o custo maior era com as viagens, que não poderiam ser reduzidas) e as características das variáveis em estudo, sugeriu-nos que o instrumento de pesquisa (questionário) fosse aplicado a todos os professores que se dispusessem a preenchê-lo.

De fato não é pretensão da pesquisa, utilizar procedimentos de inferência estatística para projeção de resultados ou testes de hipóteses. Como já dissemos anteriormente, é nosso objetivo levantar as necessidades de formação continuada dos professores na região, apesar de

acreditarmos que o que ocorre nessa região com a formação continuada dos profissionais do ensino não difere muito do que ocorre em outras regiões do estado.

Assim, em princípio buscamos realizar um censo junto à população alvo do estudo. Nossa aplicação em 8 municípios da região central do estado – especificamente a região administrativa de Araraquara – previa pouco mais de 500 sujeitos¹⁷. Entretanto, dado o caráter voluntário de participação, não conseguimos a adesão de todos ao nosso projeto. Como veremos a seguir a proporção de participantes variou muito entre os municípios e entre as escolas.

Destacamos que a aplicação dos questionários entre os professores atingiu 100% dos presentes e ainda professores que não se encontravam no recinto na UE. Esse dado é de suma importância, uma vez que a coleta se realizou no bimestre final do ano letivo, compreendendo meados do mês de outubro a dezembro de 2005 e, portanto, não raro encontramos docentes em licenças, férias acumuladas, substituição, passeios com os alunos, entre outros fatores que nos fizeram ter que voltar mais de uma vez à UE para conseguir coletar os dados junto a alguns desses professores. Em alguns casos houve necessidade de deixar parte do material para ser auto aplicado. Esse procedimento, entretanto, não foi o ideal na recolha e obtenção dos dados, pois na grande maioria, a devolução do material foi muito inferior à esperada¹⁸.

Contávamos, obviamente, com a disponibilidade dos professores em responder ao questionário, bem como com a possibilidade de encontrarmos com esses profissionais no período em que realizamos a coleta, últimos 50 dias letivos.

Ao todo obtivemos a participação de 331 sujeitos, distribuídos segundo a tabela 2 a seguir. Notamos que todos os municípios tiveram participação superior a 50% do total de docentes atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Em dois municípios (Araraquara e Rincão) o percentual de respondentes não atinge 70% do total de professores atuantes na função, enquanto que os demais são superiores a esse percentual, chegando a 100%, o que valida a extensão e amplitude de nossa amostra.

Nossa amostra, por fim, se compôs de professores em exercício da função nas redes municipais selecionadas e também de gestores da educação, responsáveis pela administração das redes de ensino do universo.

¹⁷ Número referente aos professores efetivos e contratados.

¹⁸ No município de Nova Europa, todos os questionários foram devolvidos, entretanto não se teve rigor quanto a separação por escola. Já em Araraquara nem todas as escolas colaboraram com a pesquisa de forma efetiva, visto o alto índice de inadimplência na devolução do material.

Tabela 2. Número e porcentagem de professores existentes e de respondentes por escola no município e porcentagem de respondentes em relação aos existentes por escola e por município.

MUNICÍPIO	EMEF	Professores		Respondentes		% Respondentes / Professores
		nº	%	nº	%	
AMÉRICO BRASILIENSE	Total	96	100,0	68	100,00	70,8
	D. Lucia	16	16,7	7	10,30	43,8
	V. Gomes	15	15,6	18	26,50	120,0
	A. Roncali	13	13,5	20	29,40	153,8
	Dr. João B.	21	21,9	23	33,80	109,5
ARARAQUARA	Total	188	100,0	105	100,00	55,9
	CAIC-SD	27	14,4	6	5,70	22,2
	Altamira	22	11,7	8	7,60	36,4
	L.R. Salinas	17	9,0	9	8,60	52,9
	R. Medina	25	13,3	11	10,50	44,0
	Olga F.C.	20	10,6	16	15,20	80,0
	H. Scabello	21	11,2	18	17,10	85,7
	CAIC-VS	31	16,5	20	19,00	64,5
	W. Saffioti	25	13,3	17		68,0
BOA ESPERANÇA	Total	41	100,0	33	100,00	80,5
	Profa.A.C.Vianna	8	19,5	8	24,20	100,0
	V. A.J. Beraldo	11	26,8	9	27,30	81,8
	A. M..Mazzali	22	53,7	16	48,50	72,7
MATÃO	Total	60	100,0	45	100,00	75,0
	Silvania	6	10,0	6	13,30	100,0
	H. Borsete	8	13,3	8	17,80	100,0
	Adelino	23	38,3	14	31,10	60,9
	CAIC	23	38,3	17	37,80	73,9
NOVA EUROPA	Total	24	100,0	23	100,00	95,8
	3 escolas*	24	100,0	23	100,00	95,8
RINCÃO	Total	30	100,0	20	100,00	66,7
	M.I.B. Biffi	5	16,7	5	25,00	100,0
	Dr.J.Servidone	25	83,3	15	75,00	60,0
SANTA LÚCIA	Total	37	100,0	31	100,00	83,8
	Tanios Zibeide	16	43,2	11	35,50	68,8
	Padre Gregori	21	56,8	20	64,50	95,2
TRABIJU	Total	6	100,0	6	100,00	100,0
	A.E.Nogueira	6	100,0	6	100,00	100,0
TOTAL		482		331		68,6

* Em Nova Europa, compõe o quadro de UE participantes: EMEF Anita Ferraz Malgoni, EMEF Prefeito Francisco Metidieri, EMEF Jardim São Paulo, as quais possuem 8 docentes em cada uma delas. Estas não tiveram o nome da UE discriminado na tabela porque não pudemos identificar os respondentes por escola.

No que se refere aos respondentes por escola, destacamos o caso de Américo Brasiliense, onde na maioria das UE, o número de professores respondentes supera o número de professores respondendo por salas de aula. O município possui um quadro atípico no que se refere ao quadro de docentes, visto que um terço deles (31) constitui-se ou de docentes que desempenham outros cargos e funções, ou que se encontram afastados da função docente. Como a coleta se efetivou em período final do ano letivo, acreditamos que houve professores com afastamento e também em substituição de sala que responderam ao questionário, fazendo com que a amostra da escola superasse o número esperado.

Há que se destacar ainda que o controle sobre a categoria de respondentes não se pode efetivar em decorrência da discrepância existente entre os municípios no que se refere à nomenclatura, e ao não controle quanto à devolução dos questionários que permaneciam nas U.E. pela ausência do número total de professores existentes na escola em questão, e também da disponibilidade e aceitação dos dirigentes quanto a entrega do maior número possível de questionários respondidos, portanto, da participação maciça dos professores (efetivos ou não) na pesquisa.

Em Araraquara, o número total de professores atuantes nesse nível de ensino, de acordo com as informações da Secretarias de Educação (SE) era de 220. Entretanto, quando fornecidos os dados de professores por escola, esse número totalizava 194. Isso pode ser em parte justificado pelo número de professores atuantes em escolas rurais que não foram incluídos no estudo e, em parte por não ter a S.E. informado a existência da escola Luiz Roberto Salinas Forte.

Em Rincão existem 30 professores efetivos e 9 que se encontram em caráter de substituição.

Para uma melhor disponibilização didática dos dados, elencamos algumas categorias para caracterização dos professores: a) sexo, b) idade, c) tempo de atuação profissional, d) tipo de escola freqüentada na formação inicial do professor, e) tipo de formação ou curso de formação inicial, segundo os municípios aos quais se vinculam.

5.2.1 Sobre o gênero ou sexo dos professores

A maioria absoluta dos professores atuantes nesse nível de ensino são mulheres, correspondendo a 97,3% do total de respondentes. Os professores do sexo masculino

correspondem a 2,7% (9) do total de professores respondentes, sendo que a maior parte deles vinculam-se a rede municipal de Araraquara, como mostra a figura 2 a seguir.

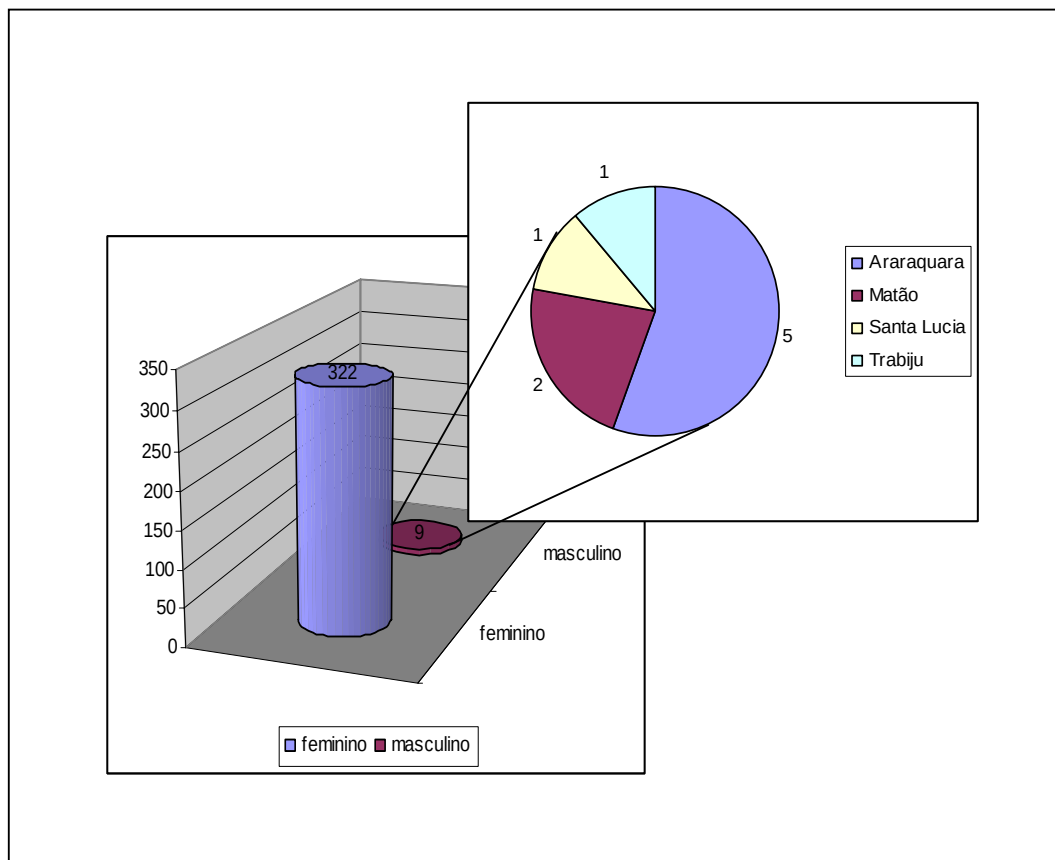


Gráfico 2 - Número de professores por sexo e número de professores do sexo masculino por cidade.

A profissão nesse nível de ensino é predominantemente feminina e a ocorrência dos homens se dá majoritariamente nos municípios de médio porte.

Dados internacionais (SINISCALCO, 2003) indicam que o número de mulheres supera o número de homens em todos os países nesse nível de ensino. Nos países em desenvolvimento, entretanto, a grande concentração de mulheres nas séries iniciais da escolarização é maior do que em países desenvolvidos e deve-se à baixa remuneração. Já nos países desenvolvidos a docência constitui uma profissão privilegiada, principalmente para as mulheres, uma vez que oportuniza aliar funções familiares, emprego, melhores salários e crescimento profissional.

No Brasil, o salário da categoria profissional docente acompanhou o declínio salarial da população. De acordo com os dados nacionais (O PERFIL, 2004), essa pauperização é mais acentuada no território brasileiro entre os professores que atuam em municípios do interior dos Estados, do que entre os que trabalham em grandes centros.

5.2.2 Sobre a idade dos professores

A grande concentração de professores encontra-se na faixa etária de 26 a 45 anos de idade, o que caracteriza a relativa jovialidade dos professores da região pesquisada tomando por base as expectativas de vida média internacionais e também nacionais.

A maioria dos professores respondentes, entretanto, encontra-se no intervalo de idade de 31 a 40 anos, o restante se distribui nos intervalos de 20 a 30 anos, de 41 a 50 anos e com mais de 50 anos de idade, como se vê a partir da tabela a seguir.

Tabela 3 - Distribuição de frequências de professores segundo idade, por município.

idade	Américo																		Total	
	Brasiliense		Araraquara		Boa Esperança		Matão		Nova Europa		Rincão		Santa Lúcia		Trabijuú					
	Nº	%	nº	%	Nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%		
21-25	3	4,4	6	5,7	1	3,0	2	4,4	2	8,7	-	-	1	3,2	-	-	15	4,5		
26-30	18	26,5	29	27,6	4	12,1	3	6,7	2	8,7	1	5,0	9	29,0	-	-	66	19,9		
31-35	12	17,6	34	32,4	2	6,1	8	17,8	2	8,7	2	10,0	7	22,6	3	50,0	70	21,1		
36-40	17	25,0	13	12,4	7	21,2	10	22,2	6	26,1	5	25,0	11	35,5	1	16,7	70	21,1		
41-45	10	14,7	12	11,4	5	15,2	9	20,0	7	30,4	5	25,0	2	6,5	1	16,7	51	15,4		
46-50	3	4,4	5	4,8	6	18,2	4	8,9	1	4,3	2	10,0	1	3,2	-	-	22	6,6		
51-55	5	7,4	3	2,9	7	21,2	3	6,7	3	13,0	3	15,0	-	-	-	-	24	7,3		
56-60	-	-	3	2,9	1	3,0	6	13,3	-	-	2	10,0	-	-	1	16,7	13	3,9		
Total	68	100,0	105	100,0	33	100,0	45	100,0	23	100,0	20	100,0	31	100,0	6	100,0	331	100,0		

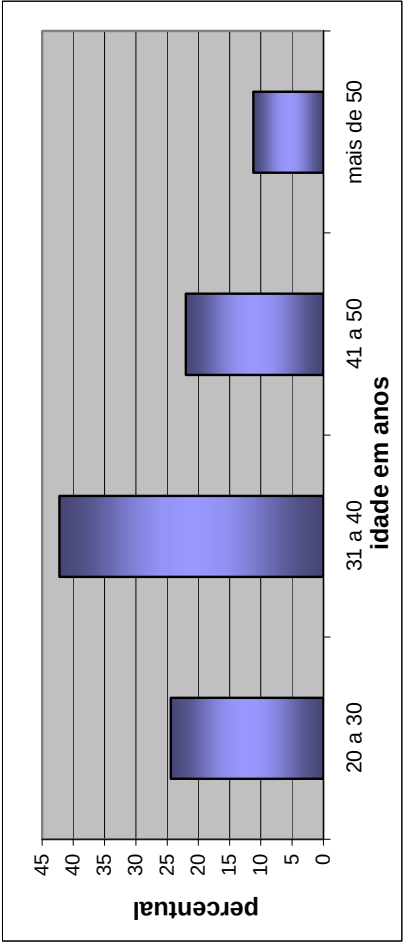


Gráfico 3 – Idade dos professores em anos.

De acordo com a tabela anterior, a grande maioria dos professores possui entre 26 e 40 anos de idade, sendo que a maior parte desse total se concentra na faixa etária de 31 a 40 anos (42,2%).

Os professores mais jovens (na faixa de 26 a 30 anos) são proporcionalmente mais representativos nos municípios de Américo Brasiliense (26,4%), Araraquara (27,6%) e Santa Lúcia (29%). Há poucos professores (3,6%) com mais de 55 anos atuando na profissão docente, sendo que a maioria desses se vincula aos municípios de médio porte (Matão e Araraquara).

Alguns municípios pequenos (Rincão e Trabiçu), não possuem professores com idade entre 21 a 25 anos. De um modo geral, nota-se que essa faixa etária possui pouca representatividade (4,5%) se comparada ao total de respondentes.

A tabela 4, a seguir, apresenta a média de idade dos professores dos municípios pesquisados.

Tabela 4 - Média e desvio padrão das idades dos professores, por município.

Municípios	médias	Dp
Américo Brasiliense	36,6	7,86
Araraquara	35,3	7,99
Boa Esperança	42,9	9,11
Matão	41,8	9,60
Nova Europa	39,8	8,37
Rincão	44,0	8,20
Santa Lúcia	34,6	5,64
Trabiçu	40,2	8,98
Todos	38,1	8,82

A maioria dos professores da região possui idade próxima à média nacional que é 37,8 anos (O PERFIL, 2004). Nota-se que a variação da média de idade dos professores dos municípios é alta, chegando a uma diferença de 10 anos, como no caso de Rincão e Santa Lúcia – municípios que apresentam, respectivamente, a média mais alta (44 anos) e mais baixa (34,6 anos).

5.2.3 Tempo de atuação profissional dos professores

No que se refere ao tempo de atuação profissional docente, nota-se que na grande maioria dos municípios, os professores possuem pouco tempo na docência. A tabela 5 expõe a média de tempo de atuação dos professores respondentes:

Tabela 5 - Média e desvio padrão do tempo de atuação dos professores, por município.

Município.	Médias	dp
Américo Brasiliense	9,0	6,31
Araraquara	6,2	5,01
Boa Esperança	13,6	8,06
Matão	12,0	7,05
Nova Europa	9,7	5,47
Rincão	11,9	7,10
Santa Lúcia	6,3	5,87
Trabiju	9,5	6,53
Todos	9,0	6,75

Como se vê, os professores atuantes nas redes de Boa Esperança, Matão e Rincão são respectivamente, os professores que possuem mais tempo de atuação no magistério. Esperando que o tempo de atuação dos professores esteja positivamente relacionado com suas idades, deduzimos que os professores desses municípios tenham ingressado na docência mais tardiamente do que os professores de Araraquara e Santa Lúcia.

Tabela 6 - Média e desvio padrão das idades dos professores, por tempo de atuação.

Anos de atuação	médias	dp
Menos de 5	29,5	6,79
5 a 10	31,7	7,21
11 a 15	37,1	6,87
16 a 20	40,8	6,14
21 a 25	48,6	5,46
26 a 30	52,0	2,00
31 a 35	51,0	-
36 a 40	56,0	-
Total	38,1	8,82

De acordo com a tabela 6, vê-se que os professores têm ingressado na docência mais tardiamente, em termos de idade – fato que pode explicar a existência do baixo número dos que permanecem ou atuam na profissão por mais de 25 anos (2,4%) nessa região.

Destaca-se ainda que a profissão docente tem-se apresentado atraente para excluído(a)s do mercado de trabalho, já que a condição empregatícia no setor público, não delimita idade de ingresso e experiência na área. A possibilidade de emprego rápido e público, bem como de agregar outras tarefas laborais na carga horária diária são aspectos que colaboram para que a profissão atraia pessoas de várias idades, especialmente mulheres.

Na tabela a seguir apresentamos o tempo de atuação dos professores da região pesquisada.

Tabela 7 - Distribuição de freqüências de professores segundo tempo de atuação, por município.

Américo Brasiliense																											
Araraquara				Boa Esperança				Matão				Nova Europa				Rincão				Santa Lúcia				Trabiju			
n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Menos de 5				9	13,2	22	21,0	3	9,1	3	6,7	1	4,3	1	5,0	10	32,3	-	-								
5 a 10				25	36,8	54	51,4	7	21,2	11	24,4	10	43,5	7	35,0	11	35,5	4	66,7								
11 a 15				17	25,0	18	17,1	5	15,2	11	24,4	5	21,7	3	15,0	4	12,9	-	-								
16 a 20				15	22,1	9	8,6	8	24,2	15	33,3	6	26,1	5	25,0	6	19,4	1	16,7								
21 a 25				-	-	2	1,9	7	21,2	3	6,7	1	4,3	3	15,0	-	-	1	16,7								
Mais de 25				2	2,9	-	-	3	9,1	2	4,4	-	-	1	5,0	-	-	-	-								
Total				68	100,0	105	100,0	33	100,0	45	100,0	23	100,0	20	100,0	31	100,0	6	100,0								

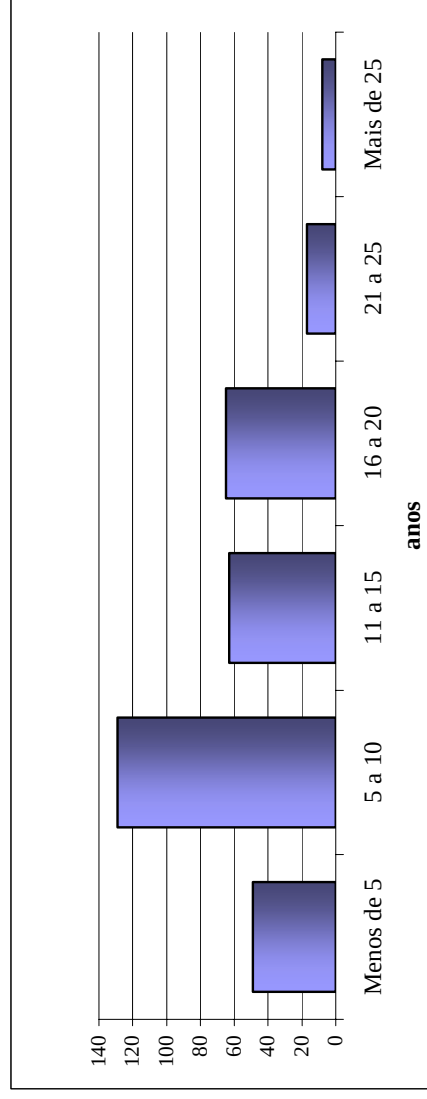


Gráfico 4 – Tempo de atuação na docência.

A faixa mais representativa quanto ao tempo de atuação profissional na docência é a que agrega professores que possuem de 5 a 10 anos na profissão. Essa faixa é a que possui maior número de professores na maioria dos municípios, com exceção de Matão.

De um modo geral, nota-se que há uma diminuição no percentual de professores: quanto maior é o tempo de atuação na docência, pois como se vê, há poucos professores que possuem mais de 20 anos na profissão.

Os dados apontam que a região possui poucos professores chegando à aposentadoria na carreira docente, o que, provavelmente está relacionado à realização relativamente recente de concursos nos últimos anos nos municípios pesquisados e à tendência do aumento de idade das pessoas que buscam a profissão de professor.

No que se refere à questão de gênero, vale ressaltar que os professores do sexo masculino estão em todos os intervalos de tempo de atuação profissional na docência, sendo que apenas 1 possui mais de 25 anos na carreira.

5.2.4 Tipos de escola para formação docente

As instituições públicas de ensino exercem uma significativa representatividade na formação dos professores da região pesquisada, principalmente nos municípios de médio porte (Araraquara e Matão). A presença de universidades públicas na região é um fator que favoreceu a condição formativa dos professores, já que mais da metade do grupo de respondentes (51,7%) formou-se integral ou parcialmente em instituição pública de ensino (41,7%), como demonstra a tabela 8 a seguir.

Tabela 8 - Número e percentual de professores por município segundo tipo de escola freqüentada durante a formação docente.

Cidade		Tipo de Escola			Total
		Públ.\Privada	Privada	Pública	
Américo Brasiliense	n°	38	3	27	68
	%	55,9	4,4	39,7	100,0
Araraquara	n°	21	4	80	105
	%	19,0	3,8	76,2	100,0
Boa Esperança	n°	16	2	15	33
	%	48,5	6,1	45,5	100,0
Matão	n°	18	3	24	45
	%	40,0	6,7	53,3	100,0
Nova Europa	n°	16	3	4	23
	%	69,6	13,0	17,4	100,0
Rincão	n°	8	6	6	20
	%	40,0	30,0	30,0	100,0
Santa Lúcia	n°	17	1	13	31
	%	54,9	3,2	41,9	100,0
Trabiju	n°	4	-	2	6
	%	66,7	-	33,3	100,0
Total	n°	138	22	171	331
	%	41,7	6,6	51,7	100

Dos professores que usufruíram da formação em instituições particulares (48,3%), 41,4% também realizou parte dessa formação em instituições públicas. Um percentual baixíssimo (6,6%) dos professores formaram-se apenas em instituições privadas. Contudo, considerando que a formação de professores dar-se-á apenas em nível superior, estimamos que a participação das instituições privadas na formação de professores tende a aumentar consideravelmente.

A grande incidência de reposta no item “parte em pública e parte em privada”, explica-se por dois principais fatores: o primeiro se refere ao fato dos sujeitos professores serem atuantes no ensino das séries iniciais, cuja entrada na profissão deu-se em decorrência da formação de professores em nível médio, que basicamente era oferecido predominantemente pelas instituições públicas; e o segundo fator, refere-se à formação superior por iniciativa própria, ou em decorrência da exigência legal, ter se efetivado em instituições privadas de formação de professores, cuja proliferação se fez perceptível nos últimos anos no país.

A região que compõe o universo da pesquisa é fértil na ilustração desse quadro, pois evidencia a existência de uma maior participação (e proliferação) das instituições superiores privadas que oferecem curso de formação de professores para o 1º ciclo do EF, uma vez que

as públicas, uma estadual localizada no município de Araraquara e uma federal, em um município vizinho, totalizam uma pequena parcela dos formandos da região.

5.2.5 Cursos de formação inicial de professores

A titulação de grande parte dos professores respondentes se efetivou no ensino superior, refletindo a exigência da última LDB (BRASIL, 1996). Destes, aproximadamente 1/3 (um terço) aponta ter realizado estudos em nível de pós-graduação.

Do total de professores respondentes a grande maioria cursou magistério em nível de 2º grau e Pedagogia, dos quais destacam-se aqueles vinculados à rede de ensino dos municípios de Boa Esperança (57,6%), Nova Europa (43,5%) e Trabiçu (83,3%) e Araraquara (40%), sendo que neste último município, o percentual de professores com essa formação é proporcional aos que afirmam ter cursado apenas o curso de Pedagogia, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 9 - Distribuição de frequências de professores segundo curso de formação inicial, por município.

Curso	Américo Brasileense		Araraquara		Boa Esperança		Matão		Nova Europa		Rincão		Santa Lúcia		Trabiju		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Licenciatura	2	2,9	5	4,8	-	-	6	13,3	1	4,3	1	5,0	-	-	-	-	15	4,5
Magistério	6	8,8	2	1,9	-	-	8	17,8	1	4,3	1	5,0	3	9,7	-	-	21	6,3
Magistério e Licenciatura	9	13,2	10	9,5	1	3,0	4	8,9	8	34,8	1	5,0	2	6,5	-	-	35	10,6
Magistério e Normal Superior	14	20,6	2	1,9	3	9,1	3	6,7	1	4,3	5	25,0	12	38,7	-	-	40	12,1
Magistério e Pedagogia	17	25,0	37	35,2	18	54,5	6	13,3	10	43,5	3	15,0	7	22,6	5	83,3	103	31,1
Normal Superior	5	7,4	1	1,0	2	6,1	5	11,1	-	-	1	5,0	1	3,2	-	-	15	4,5
Pedagogia	13	19,1	37	35,2	6	18,2	6	13,3	2	8,7	5	25,0	5	16,1	1	16,7	75	22,7
Outros	2	2,9	11	10,5	3	9,1	6	13,3	0	0,0	3	15,0	1	3,2	0	0,0	26	7,9
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	1	2,2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,3
Total	68	100,0	105	100,0	33	100,0	45	100,0	23	100,0	20	100,0	31	100,0	6	100,0	331	100,0

A grande maioria dos professores tem formação em nível superior, e o curso de Pedagogia é o mais representativo entre os docentes que possuem formação específica para atuar no ensino.

De acordo com a tabela, vê-se que os municípios de Araraquara, Boa Esperança, Nova Europa e Trabiçu, apresentam mais de 50% dos docentes formados no curso de Pedagogia. Em outros municípios, contudo, nota-se que é proporcionalmente alto o número de professores que cursaram Normal Superior tendo como precedente o curso de Magistério, como é o caso de Américo Brasiliense (20,6%), Rincão (25%) e Santa Lúcia (38,7%). Percebe-se ainda que nos municípios de Boa Esperança e Trabiçu, todos os professores possuem curso superior com formação específica para atuar no 1ª ciclo do EF, sendo que em Trabiçu todos os professores possuem Pedagogia.

É curioso notar a existência de licenciados atuando nas séries iniciais do EF, ainda que seja um número pequeno de professores (15 ou 4,5% do total de respondentes); eles não mencionam ter curso de Magistério, o que nos deixa dúvidas sobre a forma pela qual adentraram na carreira para esse nível de ensino.

De um modo geral, nota-se que a quase totalidade dos docentes cumpre as exigências legais (BRASIL, 1996) referentes à titulação para lecionar nas séries iniciais do EF, e o curso de Magistério aparece como primeira formação para cerca de 2/3 do total de docentes. Proporcionalmente, são poucos os professores que mencionaram possuir apenas o curso de Magistério (6,3% ou 21 docentes) como formação, sendo Matão o município que comporta o maior número de professores com essa formação profissional.

5.2.6 - A pós-graduação na qualificação dos professores

O índice de professores que não possuem formação em pós-graduação é bastante elevado no contexto de nossa amostra e exprime a dificuldade de os professores da educação básica, especialmente no âmbito público, buscarem essa modalidade de formação.

Tabela 10 - Número e porcentagem de professores segundo formação em nível de pós-graduação.

Cidade	Cursaram						Não cursaram		Total
	Aperfeiçoamento		Especialização		Mestrado		n°	%	
	n°	%	N°	%	n°	%			
Américo Brasiliense	3	4,4	17	25,0	1	1,5	47	69,1	68
Araraquara	17	16,2	38	36,2	6	5,7	44	41,9	105
Boa Esperança do Sul	1	3,0	12	36,4	-	-	20	60,6	33
Matão	1	2,2	9	20,0	-	-	35	77,8	45
Nova Europa	-	-	3	13,0	-	-	20	87,0	23
Rincão	-	-	2	10,0	-	-	18	90,0	20
Santa Lucia	4	12,9	4	12,9	-	-	23	74,2	31
Trabijú	-	-	1	16,7	-	-	5	83,3	6
Total	26	7,9	86	26,0	7	2,1	212	64,0	331

A maioria dos professores formados em nível de pós-graduação, concentra-se no município de Araraquara, cuja incidência de respostas ultrapassa 50% dos respondentes nesse município e a 1/3 do total de respondentes da pesquisa. Araraquara tem uma vantagem sobre os demais municípios pesquisados, pois concentra instituições de nível superior pública e privada e, portanto, possui maiores condições de oferecimento e possibilidades de acesso a esse nível (pós-graduação) de formação aos professores da rede de educação básica.

Como se vê na tabela acima, a modalidade mais cursada desse nível de formação é a especialização, que atinge 26% do total de respondentes, o que equivale a 86 professores. Essa modalidade está presente em todos os municípios, pois há que se considerar que se faz possível encontrá-la em praticamente todas as instituições de nível superior da região, sob forma (horário, presença, duração, etc) diversa, ampla e sofisticada – o que facilita bastante a procura e possibilidade de curso pelos docentes que, geralmente, possuem pouco tempo para formações não atreladas ao trabalho e/ou vinculadas àquelas oferecidas pelas SE municipal.

Os municípios que mais se destacam quanto à formação dos professores nessa modalidade são: Araraquara (36,2%), Boa Esperança (36,4%) e Américo Brasiliense (25%). Com menos de 15% de representatividade encontram-se Nova Europa (13%), Rincão (10,2%) e Santa Lúcia (12,9%).

O índice de professores que cursaram aperfeiçoamento é relativamente baixo se comparado com aqueles que cursaram especialização, sendo representantes dessa modalidade de formação os municípios de Araraquara, Américo Brasiliense, Matão, Boa Esperança e Santa Lúcia, o que corresponde a apenas 7,9% do total de respondentes.

Das modalidades de formação em nível de pós-graduação cursadas pelos docentes, o curso de mestrado é o que apresenta o menor índice, com 2,1% (ou 7 professores do total), em decorrência tanto da disponibilidade de tempo e esforço que o curso exige no período de 2 a 3 anos de duração, dificuldade de acesso em função das poucas vagas existentes nas faculdades públicas e do alto custo nas faculdades privadas, somado ainda ao pouco ou nenhum incentivo por parte das SE no que se refere à dispensas, bonificações salariais e/ou de carreira na rede de educação básica do município. Em função de tantas limitações, a maioria dos municípios não possuem professores com essa formação, sendo encontrado apenas em Américo Brasiliense e Araraquara.

Parece claro que os professores que não possuem formação inicial em curso de pedagogia ou similar, busquem uma formação mais específica em nível de pós-graduação, ocorrendo o mesmo entre aqueles que não encontram respostas no interior dos sistemas de ensino em que trabalham. De todo modo, a grande representatividade nesse nível de formação é entre aqueles que possuem formação específica (Pedagogia, Normal Superior), tendo em vista o número de professores que possuem apenas magistério ou licenciatura e/ou ambos ser inferior ao número relativo aos professores que possuem especialização.

A própria organização de alguns cursos de pós-graduação pressupõe uma prática pedagógica entre iniciados. Entretanto, os dados apontados nessa pesquisa indicam que há um grande contingente de profissionais não iniciados na profissão. Nesse sentido, evidencia-se, por um lado, a inserção dos profissionais no mercado de trabalho, especialmente na educação, cuja expansão de cursos de formação de professores se dá significativamente. Por outro lado, há dificuldade dos integrados no mercado de continuarem estudando, uma vez que tempo e remuneração são dois aspectos de peso na busca de maior qualificação profissional.

Abaixo o gráfico demonstrativo de formação dos professores, incluindo a pós-graduação.

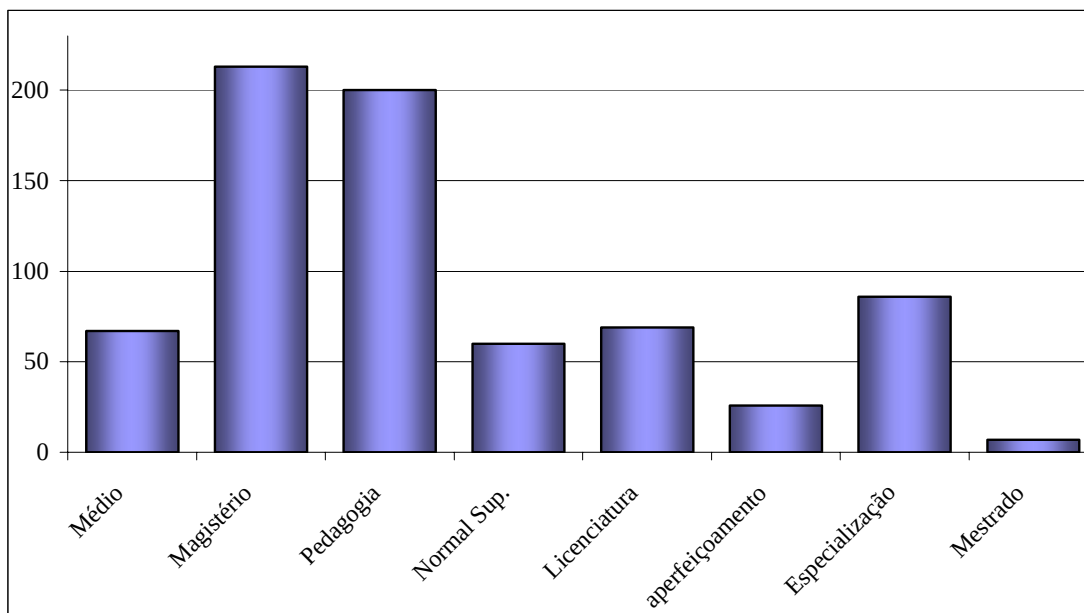


Gráfico 5 – Número de professores por níveis e curso de formação docente.

5.3 Concluindo

Os traços mais marcantes característicos da população em estudo são a grande concentração feminina e predomínio de professores na faixa etária de 31 a 40 anos, e também o predomínio de experiência profissional entre 5 e 15 anos.

A grande maioria dos professores desfrutou de formação em instituição pública de ensino, seja de modo integral ou parcial, o que justifica em grande parte o nível e o curso de formação da maioria dos docentes: formação em Magistério e alguma formação específica para atuar nas séries iniciais do EF.

A procura pela pós-graduação pode ser entendida tanto em termos de oferta da região, como em termos de uma tentativa dos professores em buscar momentos formativos que respondam às suas necessidades de formação.

Considerando as proporções de professores respondentes por município, nota-se uma tendência dos municípios maiores apresentarem quadros docentes com qualificação superior aos demais municípios, provavelmente pelas condições de desenvolvimento urbano e cultural que esses possuem, quanto pelas condições de trabalho em termos de vantagens e custos mais favoráveis para os docentes.

6 Análise e discussão dos dados dos professores

Para analisarmos os dados empíricos, obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores sobre necessidades de formação, adotamos a referência das **expectativas dos indivíduos ou grupos** proposta por Barbier e Lesner (apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993)¹⁹, a qual melhor atende aos objetivos do tipo de levantamento que realizamos.

O processo de análise iniciou-se por meio de cruzamentos simples dos dados obtidos do questionário, os quais se relacionam à situação da formação continuada dos professores e que, no caso da opinião dos professores, podem ser visualizados a partir dos seguintes aspectos:

- * nível de (in)satisfação com as formações oferecidas pelas SEM;
- * temas expressos como necessários em ações de formação continuada;
- * contribuições das ações de formação continuada para a mudança da prática docente;
- * (des)motivações dos professores para a realização de ações formativas.

Para uma melhor exploração dos dados, optamos também por apresentar alguns cruzamentos dos itens supracitados com nível e curso de formação dos professores, e tempo de atuação profissional.

6.1 (In)Satisfação dos professores com as ações de formação continuada

O conhecimento do nível de satisfação dos professores é importante especialmente para as instâncias promotoras das ações de formação contínua, uma vez que essas idealizam alguma eficácia de suas ações sobre o campo de atuação.

O nível de satisfação²⁰ pode ser averiguado a partir de diversos aspectos. Nossos cruzamentos realizados a partir do tipo de formação que as SEM oferecem, dos cursos e níveis de formação, e do tempo de atuação profissional que os professores possuem, nos possibilitou realizar algumas considerações.

¹⁹ Barbier e Lesne são autores franceses, cujas categorias de análise de necessidades são muito conhecidas e difundidas internacionalmente. Contudo, a consulta aos originais não pode ser realizada em função da limitação editorial para a língua francesa, o que nos fez buscar a interpretação da obra em Rodrigues e Esteves (1993).

²⁰ Para entender melhor o nível de satisfação dos professores com as ações de formação continuada de que participam utilizamos das questões 6, 7 e 8 do questionário, respectivamente referentes a modalidade formativa oferecida pelo Departamento ou SEM, nível de atendimento das necessidades de formação no âmbito da formação continuada oferecidas pelas SEM, e nível de influência que as ações de formação continuada exercem sobre a prática dos professores, as quais foram cruzadas com as questões de número 3 e 5, referentes ao tempo de atuação profissional e ao curso e nível de formação que possuem. Idem ao anexo 1.

6.1.1 por tipo de formação oferecida pelas SEM

As Secretarias de Educação dos municípios têm realizado diferentes modalidades formativas para capacitarem os professores, cuja variação principal se dá em função do tempo de duração dessas modalidades.

O ano de 2005 apresentou maior número de modalidades de curta e longa duração nos municípios pesquisados²¹. A tabela a seguir apresenta a frequência geral com que aparece cada modalidade formativa na região central do estado de São Paulo.

Tabela 11 - Número de professores e percentual por modalidade de formação oferecida pelas SEM.

<i>Modalidade</i>	<i>nº de professores</i>	<i>%</i>
Palestras	290	88
Oficinas\workshops	108	33
Cursos até 8h	135	41
Cursos de 8h a 20h	94	28
Cursos de 20h a 60h	160	48
Cursos com mais de 60h	102	31
Outros eventos	7	17
Respostas em branco	2	0,6

Do quadro de opções formativas que apresentamos na ocasião da aplicabilidade do questionário, percebe-se que a “palestra” mostra-se como a modalidade mais recorrente no âmbito das ações de formação continuada dos professores (88%). Considerando que os demais itens não obtiveram valores acima de 50% do total de respondentes, a representatividade da palestra como principal modalidade formativa é acentuada²².

²¹ Ver anexo 3, referente ao número de professores por modalidade formativa oferecida pela SE dos municípios pesquisados.

²² Sobre esse aspecto, há de se considerar as limitações orçamentárias que os municípios possuem, especialmente os de pequeno porte, cujos recursos do FUNDEF não tem lhes proporcionado condições efetivas de melhorias no setor educacional.

Um alto percentual recai sobre os “cursos de 20h a 60h”, porém com menor intensidade, tendo em vista que menos da metade (160 ou 48%) dos respondentes afirmam participar dessa modalidade de formação.

De um modo geral, pode-se afirmar que os cursos são bastante requisitados, havendo um certo equilíbrio entre eles. Por outro lado, nota-se que as SEM. não tem dado atenção a outras modalidades de formação e/ou os professores tem tido dificuldade de identificá-las em função das diferentes nomenclaturas que podem receber em cada municipalidade²³. Com esse quadro funcional de modalidades formativas oferecidas pelas SEM. justifica-se a “(in)satisfação” dos professores com as ações de formação continuada e, conseqüentemente, as implicações que essas formações possuem no âmbito da “mudança da prática” docente, como demonstrado detalhadamente no gráfico e na tabela a seguir.

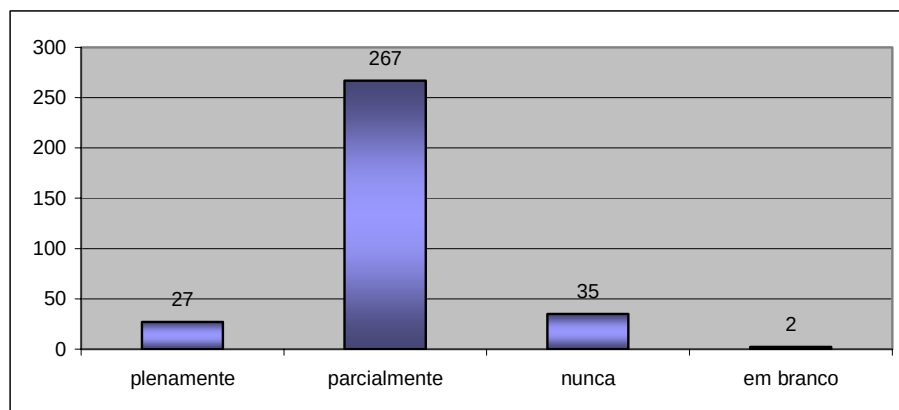


Gráfico 6 - Nível de satisfação dos professores com as ações de formação continuada oferecidas pelas SEM.

²³ Aqui também consideramos a limitação no questionário que não se preocupou em coletar outros dados referentes aos tipos de formação. Sobre a recolha desse dado, olhar questão de número 6 do questionário em anexo.

Tabela 12 - Número e porcentagem de professores segundo modalidades de formação continuada oferecidas pela S.E.M. e nível de satisfação dos professores com as formações.

Nível de satisfação									
Modalidades	Plenamente		Parcialmente		Nunca		Em branco		Total
	N	%	n	%	n	%	N	%	n
Palestra	26	9,0	234	80,7	28	9,7	2	0,7	290
Oficina\workshop	6	5,6	93	86,1	7	6,5	2	1,9	108
Curso até 8h	7	5,2	120	88,9	7	5,2	1	0,7	135
Curso de 8h a 20h	9	9,6	76	80,9	8	8,5	1	1,1	94
Curso de 20h a 60h	19	11,9	133	83,1	8	5,0	-	0,0	160
Curso com mais de 60h	16	15,7	84	82,4	2	2,0	-	0,0	102
Outra	2	3,4	50	86,2	6	10,3	-	0,0	58
Em branco	-	0,0	1	50,0	1	50,0	-	0,0	2
Total	27	8,2	267	80,7	35	10,6	2	0,6	331

A grande maioria dos professores afirma que as modalidades formativas das quais participam no âmbito da formação continuada oferecida pelas SEM, satisfazem de modo **parcial** as necessidades de formação que possuem. Desses professores, destacam-se aqueles que assinalaram o item referente aos cursos de até 8h, cujo percentual (88,9%) é o mais alto entre os respondentes do nível **parcialmente**.

No que se refere ao uso da palestra como modalidade de formação, destacamos que a mesma possui maior facilidade no que se refere ao quesito execução, uma vez que é realizada em intervalos de tempo de curta duração e custo para sua realização do que as demais modalidades. Também há o fato de reconhecermos que o caráter transmissivo das ações de formação continuada, colabora para ações isoladas e pontuais (como as viabilizadas por palestras). Vale destacar, que o número de professores que afirmam se satisfazer **plenamente** com ações formativas na modalidade palestra, não é superior ao número de professores que respondem nunca (28) estarem satisfeitos com as mesmas.

Como já afirmamos anteriormente, as SEM, de uma forma geral, não tem procurado identificar necessidades de formação dos docentes para a busca e organização de ações

formativas. Assim, os professores ficam expostos à “sorte” de haver alguma modalidade de interesse. Entretanto, o atendimento das necessidades intrínsecas, profissionais e pessoais ou ainda institucionais ou de sistemas, são necessidades muito particulares que dificilmente são supridas na ausência de objetivos predefinidos e sistematicidade da identificação e análise de necessidades.

A ausência de sistematicidade e continuidade nas ações de formação continuada leva ainda os professores a buscar modalidades de formação mais duradouras, como demonstra o número de respondentes que assinalaram o item referente a cursos de 20h a 60h. Considerando que a maioria das formações realizadas pelos professores estão vinculadas às formações oferecidas pelas SEM, pode-se inferir, a partir desse dado, que as SEM têm atentado para não concentrar as ações formativas em modalidades de curta duração.

Não obstante, as atividades formativas de curta duração compõem o terceiro bloco de modalidades mais oferecidas (workshops e cursos de até 8h).

De um modo geral, nota-se que o número de professores insatisfeitos (10,6% ou 35 professores) é maior do que os que se consideram satisfeitos (8,2% ou 27 professores) com as modalidades de formação continuada oferecidas pelas SEM.

Se entendermos que a satisfação de uma necessidade implica no suprimento de uma carência, falha ou aparato que subsidie o desenvolvimento de ações implica reconhecermos também que, quanto menor for a relação entre formação e satisfação das necessidades formativas, menor será a implicação e validade dessas formações na atuação prática dos professores.

6.1.2 por cursos de formação dos professores

A formação dos professores da região pesquisada é diversa. Além dos formados em algum curso de formação específica para o magistério das séries iniciais do 1º ciclo do Ensino Fundamental (Pedagogia, Normal Superior e antigo Magistério em nível médio), há ainda professores que cursaram alguma licenciatura e/ou que possuem cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação (especialização, mestrado).

A formação específica para atuação no 1º ciclo do EF é uma característica marcante da formação dos professores da região pesquisada. Entretanto, faz-se presente, ainda que em grau

incidência, professores que cursaram alguma licenciatura em sua formação inicial²⁴, como se vê a partir da tabela a seguir.

Tabela 13 - Nível de atendimento das necessidades de formação continuada de professores pelas Secretarias de Educação Municipais segundo curso de formação docente.

Cursos	Nível de atendimento das necessidades								Total	
	Plenamente		Parcialmente		Não atende		Em branco			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Magistério	19	70,4	168	62,9	24	68,6	2	100,0	213	64,4
Pedagogia	14	51,9	163	61,0	24	68,6	-	-	201	60,7
Normal Superior	12	44,4	45	16,9	2	5,7	1	50,0	60	18,1
Licenciatura	3	11,1	54	20,2	11	31,4	1	50,0	69	20,8
Aperfeiçoamento	1	3,7	20	7,5	5	14,3	-	-	26	7,9
Especialização	5	18,5	67	25,1	14	40,0	-	-	86	26,0
Mestrado	-	-	7	2,6	-	-	-	-	7	2,1
Total	27	100,0	267	100,0	35	100,0	2	100,0	331	100,0

De um modo geral, podemos notar que os professores possuem um certo receio de manifestar sua insatisfação quanto às ações de formação de que participam.

O vínculo institucional com o sistema em que se inserem, o medo de represálias e ainda a instabilidade empregatícia são alguns fatores que podem ter inibido os professores em suas respostas²⁵, fato que se demonstra em função do alto índice percentual no item **parcialmente**, encontrado de forma homogênea, indistintamente entre todos os municípios.

Entre os que respondem estar **plenamente** atendidos, destaca-se a maioria dos professores que cursou Magistério em sua formação inicial (70,4%), mais da metade dos que cursaram Pedagogia (51,9%), e os que cursaram o Normal Superior (44,4%). Dos professores que possuem graduação, se faz a maioria os que cursaram Pedagogia (51,9%).

²⁴ Não foi intenção nessa pesquisa averiguar o tipo ou modalidade de formação obtida no nível de formação inicial e tampouco no nível de aperfeiçoamento ou pós-graduação. Entretanto, sabe-se que atualmente práticas de formação variam em função do tempo de duração dos cursos, modalidade presencial, semi-presencial e EAD, entre outros quesitos.

²⁵ Sabe-se que ações clientelistas ainda prevalecem entre aqueles que detêm algum tipo de poder no seio das municipalidades, especialmente as de menor representatividade administrativa.

Nota-se ainda que, com exceção dos professores que cursaram o Normal Superior, o maior número de respondentes assinalou o nível “**não atende**”, sendo que a maioria deles ou cursou Magistério e/ou Pedagogia.

Dos professores que possuem graduação, os que cursaram licenciatura constituem a maioria entre os que se consideram não atendidos em suas necessidades. Se há alguma tendência de resposta para esse nível de (in)satisfação em função da especificidade da formação inicial, não foi possível identificá-la nesse grupo.

Há um índice significativo de professores que possuem pós-graduação, que apontaram **nunca** serem atendidos nas ações de formação continuada. A esse respeito, nossa hipótese é a de que, em decorrência de uma formação diferenciada, realizada após a formação inicial – portanto uma formação continuada – pode haver comparações no que se refere as ações formativas das diferentes instâncias (instituição de ensino superior versus as oferecidas pelas Secretarias de Educação, por exemplo), levando-os a realizarem juízos de valor sob pesos e medidas distintas.

6.1.3 por tempo de atuação profissional

Como vimos na caracterização dos professores, a maioria deles possuem entre 5 e 15 anos de experiência profissional, concentrando-se naqueles que possuem de 5 a 10 anos na carreira.

No cruzamento dos dados referentes ao tempo de atuação profissional com o nível de satisfação dos professores para com as ações de formação continuada das S.E.M. de que participam, temos os seguintes dados e apontamentos:

Tabela 14 - Número e porcentagem do nível de atendimento\ satisfação das necessidades por tempo de atuação profissional docente.

Tempo de atuação	Nível de atendimento						Não resposta		Total
	Plenamente		Parcialmente		Nunca				
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº
Menos de 5	2	4,10	42	85,70	5	10,20	-	-	49
5 a 10	5	3,90	103	79,80	20	15,50	1	0,80	129
11 a 15	8	12,70	48	76,20	6	9,50	1	1,60	63
16 a 20	7	10,80	54	83,10	4	6,20	-	-	65
21 a 25	4	23,50	13	76,50	-	-	-	-	17
Mais de 25	1	12,50	7	87,50	-	-	-	-	8
Total	27	8,20	267	80,70	35	10,60	2	0,60	331

A maioria dos professores **plenamente** satisfeitos refere-se aos que possuem de 11 a 20 anos de experiência. A minoria, por sua vez, encontra-se entre os que possuem até 5 anos e mais de 25 anos na carreira.

Dos professores que julgam ser **parcialmente** atendidos, a maioria possui de 5 a 10 anos de experiência, havendo um certo equilíbrio em termos de representatividade numérica entre os professores com até 20 anos de experiência – fato que se dá a pouca concentração de professores com mais de 20 anos de profissão docente.

Dos poucos professores com mais de 20 anos na profissão docente (25 do total de respondentes), a maioria (20) respondeu ser **parcialmente** atendidos em suas necessidades formativas, o que aponta grandes potencialidades da formação continuada efetivar mudanças de concepções e práticas profissionais desses docentes.

O maior número de insatisfeitos com a formação das SEM são os professores que possuem de 5 a 10 anos na profissão – corroborando a tese de que os professores em início de carreira²⁶ possuem maiores dificuldades profissionais do que os professores mais experientes. A significação desse dado é bastante valorativa se pensarmos que as formações proporcionadas pelas SEM são oferecidas aos professores, independentemente do tempo que exercem a docência.

²⁶ Ver INFORSATO, E. do C. Dificuldades de professores iniciantes: elementos para um curso de didática. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1995.

6.2 Formação continuada e mudança da prática

Ações formativas, principalmente as de caráter contínuo, sempre visam a mudança de prática do profissional, tendo em vista melhorar seu desempenho e, assim, atender as necessidades exigidas pelos serviços prestados. Entretanto, como se sabe, para a efetivação de mudanças no modo de atuar do professor é necessário que os professores adquiram aprendizagens (GARCIA, 1998) e que essas aprendizagens sejam significativas aos contextos em que se inserem. Dito de outro modo, as formações precisam estar atreladas às necessidades que os docentes apresentam (RODRIGUES e ESTEVES, 1993; ESTRELA, 1998; ESTEVES, 2002).

Algumas das necessidades manifestadas podem, ainda, ser mensuráveis por meio de indicadores que validam a eficácia da formação sobre o contexto educacional, o qual deve ser parâmetro para se efetivar inserções que visam à melhoria da qualidade da educação (INDICADORES, 2004).

Nessa categoria apresentaremos alguns cruzamentos que oferecem elementos para se estruturar formação continuada para os professores.

6.2.1 por curso de formação inicial

No que se refere ao direcionamento das ações de formação para mudanças no contexto real das dificuldades e aspirações dos professores, é válido considerar a satisfação que os professores apresentam em função da formação que possuem. Em muitos aspectos a formação inicial pode ser um indicador de planejamento de formação continuada.

Para obter dados sobre essas afirmações fizemos o cruzamento do curso e nível de formação, com o nível de influência que as formações possuem sobre a prática dos professores, do qual obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 15 - Número e porcentagem da influência da formação continuada para a mudança na prática docente por curso e nível de formação

Cursos	Nível de influência e mudança									
	Total		Parcial		Nenhum		Em branco		Total	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Magistério	17	63,0	176	64,2	18	64,3	2	100,0	213	64,4
Pedagogia	14	51,9	164	59,9	22	78,6	1	50,0	201	60,7
Normal Superior	10	37,0	48	17,5	1	3,6	1	50,0	60	18,1
Licenciatura	4	14,8	57	20,8	8	28,6	-	-	69	20,8
Aperfeiçoamento	2	7,4	22	8,0	2	7,1	-	-	26	7,9
Especialização	7	25,9	70	25,5	9	32,1	-	-	86	26,0
Mestrado	-	-	7	2,6	-	-	-	-	7	2,1
Total	27	100,0	274	100,0	28	100,0	2	100,0	331	100,0

Como era de se esperar, um grande contingente de professores (274 sujeitos) aponta que as ações de formação continuada oferecidas pelas SEM influenciam de modo **parcial** suas atuações em sala de aula.

Do total de professores que afirmam que a prática muda de forma **parcial** (274) apenas 10% (27 sujeitos) corresponde aos que afirmam que as formações das quais participam possui **total** influência sobre a prática. Nesse percentual compõe na maioria os professores com formação específica para a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, nos níveis médio e superior, sendo que os de nível médio compõe a maioria.

A partir desses dados há uma grande probabilidade de as formações terem mais influência em termos de mudança de ações entre os professores com menor grau de escolaridade ou formação.

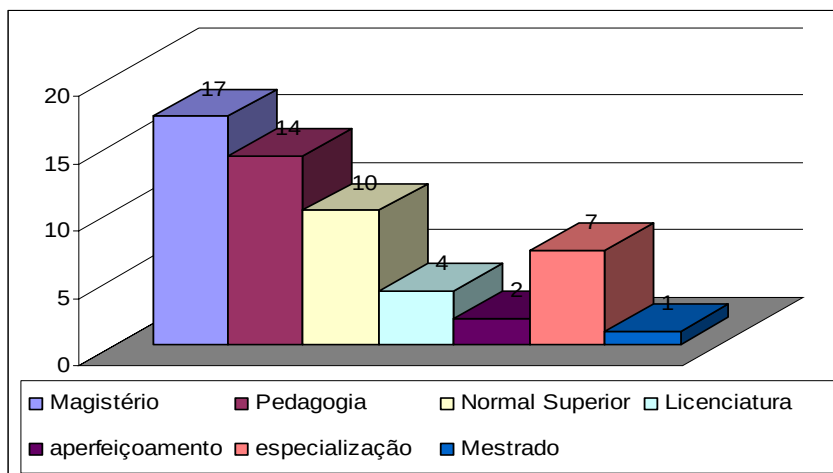


Gráfico 7 - Número de professores que indicam “total” influência da formação continuada sobre a prática segundo curso e nível de formação

Como a tendência do quadro de professores em exercício da profissão no Brasil é a de ser formado em nível superior, as ações de formação continuada tendem a mostrar-se limitadas nesse quesito, especialmente se permanecerem sob o domínio de ações nas quais a informação prevalece sobre a resolução de problemas.

Outro dado perceptível a partir desse cruzamento pontua que, a totalidade dos professores com Mestrado compõe o quadro dos que afirmam mudar “**parcialmente**” suas ações a partir de formações contínuas, o que comprova a importância da formação continuada para todos os professores, independentemente do nível de formação que possuem.

Ainda no bloco do item que afirma ser “**parcial**” o nível de influência que a formação continuada possui sobre a prática, a maior parte de respondentes são os professores formados nos cursos de Magistério e/ou Pedagogia.

O quadro a seguir apresenta a representatividade que o nível “**parcial**” obteve nas repostas dos professores.

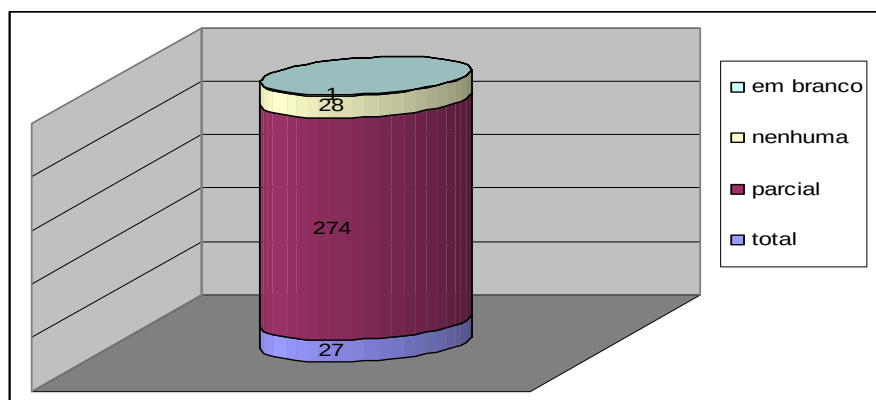


Gráfico 8 - Número de professores que indicam “parcial” a influência da formação continuada sobre a prática segundo curso e nível de formação.

O item “**nenhum**” obteve número de respondentes equivalente aos que afirmaram “**total**” mudança na prática, como se vê a partir da tabela anterior.

Aproximadamente 8% do total de respondentes afirmam que mudam **totalmente** (27 sujeitos) sua prática após participarem das ações de formação continuada oferecidas pelas SEM, sendo igualmente aproximado o percentual daqueles que afirmam que essas ações não implicam mudança em suas práticas (28 sujeitos).

Nesse contexto em que poucos são os professores que não são influenciados a mudar a prática, assim como também há poucos que afirmam que a prática muda totalmente suas ações, vale reafirmar as limitações que as práticas formativas têm apresentado nos moldes em que se estruturam, bem como a urgente necessidade de reformulação dessas para o alcance de objetivos qualitativos na educação.

6.2.2 por tipo de formação continuada oferecida pela SEM

Outros fatores como os tipos de modalidades formativas, também possuem influência no nível de mudança que a formação continuada exerce sobre a prática, havendo, contudo, uma tendência para considerarmos mais válidas as ações de longa duração. Para responder à contribuição que podem ter as modalidades formativas tomadas pelas S.E.M., como meio de viabilizarem a formação contínua dos professores, cruzamos os dados referentes às

modalidades e ao nível de mudança que possuem sobre a prática dos professores. A tabela a seguir apresenta alguns resultados:

Tabela 16 - Número e porcentagem de professores segundo modalidades de formação continuada oferecidas pela SEM e nível de influência dessa formação na prática docente.

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

De um modo geral nota-se que as modalidades de formação continuada são consideradas por mais de 80% dos respondentes como modalidades **parcialmente** potenciais para a mudança da prática.

Dos respondentes que indicaram a palestra como modalidade formativa da qual participam, se equilibram os que consideram que a mesma possui **total** influência para a mudança da prática (8,3% ou 24 sujeitos), e os que consideram a mesma ineficaz para esse fim (8,6% ou 25 sujeitos). Entretanto, essa modalidade foi a mais votada entre os que consideram que a formação continuada possui **nenhuma** eficácia sobre a prática docente. A modalidade oficina e\ou workshop também encontra no bloco das modalidades tidas como insuficientes no que se refere a influência para a mudança da prática, o que nos possibilita afirmar que as formações de curta duração tendem a possuir pouquíssima ou nenhuma influência sobre a mudança de práticas educativas do professor.

Nesse sentido, ainda, as modalidades de curta duração (como palestra, oficinas e cursos com menos de 8h) que compõe o rol de modalidades consideradas como aquelas que não possuem o poder de mudar a atuação prática, possuem uma dinâmica formativa muito diferenciada, se comparado àquelas que possuem uma carga horária maior, o que colabora por

limitar tanto a participação efetiva dos professores na formação como a capacidade de absorção e reflexão dos conhecimentos ali abordados.

Para aperfeiçoamentos posteriores no âmbito das adequações de práticas formativas condizentes com as necessidades expressas pelos docentes, vale a consideração de que formações de curta duração podem apresentar benefícios financeiros para as SEM, entretanto, em termos de aplicabilidade são insignificantes, valendo apenas para introduzir temáticas e/ou reflexões pertinentes a futuras formações.

No bloco dos que consideram as ações de formações continuada totalmente eficazes para a mudança da prática docente, tomam destaque os **cursos de 20h a 30h** (10% do total de respondentes), bem como **outras** (8,6% do total de professores) modalidades não citadas por nós, as quais provavelmente participam por iniciativa própria - podendo ou não ser custeadas pelas SEM, como a participação em eventos em geral (congressos, simpósios, encontros) e outros cursos, geralmente atrelados às universidades da região.

6.2.3 por tempo de atuação profissional

A experiência que professores têm, entendida como tempo em que exercem a profissão de professor é um aspecto importante para se conhecer melhor a profissão docente e, portanto, é um elemento a ser considerado em propostas de ações contínuas que almejam alguma eficácia.

Nesse item, buscamos apresentar o nível de influência que possuem as formações para os professores em função do tempo que exercem a profissão.

Um panorama geral sobre esse cruzamento aponta que as grandes maiorias dos professores são passíveis de mudanças parciais no que se refere ao nível de influência na prática, segundo o tempo de atuação profissional na docência. Um elemento hipotético a ser considerado a partir desse dado, refere-se a pouca clareza e precisão pré-definida dos objetivos das ações de formação continuada, bem como do modo de desenvolver essas formações.

Entretanto nota-se, ainda que timidamente, um impulso para mudança da prática mesmo entre os professores mais experientes – que supostamente possuem uma estabilidade no que se refere às dificuldades e os meios de resolução de problemas da prática – como é o caso dos professores que possuem de 16 a 20 anos na carreira docente.

Tabela 17 - Número e porcentagem da influência da formação continuada para a mudança na prática por tempo de atuação profissional docente.

Tempo de atuação	Nível de mudança						Não resposta		Total
	Totalmente		Parcialmente		Não muda				
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº
Menos de 5	3	6,10	42	85,70	4	8,20	-	-	49
5 a 10	10	7,80	104	80,60	15	11,60	-	-	129
11 a 15	5	7,90	52	82,50	5	7,90	1	1,60	63
16 a 20	8	12,30	52	80,00	4	6,20	1	1,50	65
21 a 25	1	5,90	16	94,10	-	-	-	-	17
Mais de 25	-	-	8	100,0	-	-	-	-	8
Total	27	8,20	274	82,80	28	8,50	2	0,60	331

A distinção entre os que afirmam mudar **totalmente** a partir das formações e dos que afirmam não possuir mudanças é apenas de 1 professor em favor dos que **não mudam** a prática. Dos professores que afirmam mudar **totalmente** a prática, a maioria encontra-se entre aqueles que possuem de 5 e 10 anos e de 16 a 20 anos de experiência profissional.

No bloco dos que afirmam **não mudar** a prática a partir das formações continuadas não há representantes com mais 20 anos de experiência profissional. Curiosamente, os professores que possuem de 5 a 10 anos de experiência na carreira também são a maioria nesse bloco.

No que se refere aos professores iniciantes, vê-se que as modalidades de formação são bastante limitadas para ajudá-los nos problemas da prática docente. Uma hipótese de explicação é o fato de que, por ser, em sua maioria, ações pontuais, de curta duração, em geral sob modelos em que os formandos não participam ativamente, elas figuram apenas uma extensão do modelo transmissivo de formação inicial predominante.

A distância entre o que se fala aos professores em ações formativas e os problemas por eles vivenciados em sala de aula, somados ao falso discurso de co-autoria dos professores no processo de formação, levam os docentes a tentativas de silenciar a real validade das práticas de formação continuada.

Entretanto se considerarmos que a “mudança” de prática pode ter sido entendida pelos respondentes como alguma contribuição ou aperfeiçoamento, o alto índice dos que alegaram

“parcialmente” justifica-se, principalmente entre os professores mais experientes, que se mostram mais aptos a extrair das ações formativas alguma contribuição para mudar ou inovar a atuação. No que se refere aos municípios, individualmente, o nível “parcial” também é predominante entre os professores respondentes da pesquisa²⁷.

6.3 Necessidades de formação continuada

A montagem dessa categoria de análise se deu a partir de alguns dados coletados do questionário que fora aplicado junto aos professores²⁸. Esses dados foram considerados como elementos indicadores de necessidades formativas, especialmente por refletir as expectativas desses sujeitos com relação às suas participações em formações vindouras. Para sua composição, baseamo-nos no levantamento de temas e campos de interesse manifestados pelos professores que apresenta elementos férteis para entender, algumas dificuldades, carências, debilidades e/ou impasses, e desejos acerca das necessidades de formação docentes.

As manifestações decorrem da percepção que os professores têm acerca de seu trabalho e função e são representativas da reflexão que realizam sobre suas práticas educativas.

No que se refere ao modo de levantamento dos campos temáticos, vale a consideração de que os professores não foram trabalhados para uma apuração das necessidades – nem era a nossa intenção de pesquisa.

A conscientização pelos professores de que os processos formativos são indicadores de qualidade e melhoria das práticas educativas, incentiva levantamentos de necessidades, uma vez que, esses são momentos oportunos de explicitação das vias pelas quais o ensino pode fortalecer-se no que se refere à coerência entre a ação educativa do professor e as realidades de trabalho aos quais se vinculam.

²⁷ Para maiores detalhamentos idem ao Anexo 4, que apresenta dados precisos sobre o nível de influência que as ações de formação continuada têm, segundo os professores inquiridos, sobre a mudança da prática docente. Os dados referentes a maioria permite-nos indagar sobre a histórica prática das formações que “enformam” as informações ao invés de propiciarem aprendizagens significativas. Estamos a nos referir às formações que tomam os professores como “tábulas rasas”, ou ainda, como desprovidos de um conhecimento e saber próprio da experiência profissional e pessoal.

²⁸ Estamos nos referindo às questões de número 9 e 10 do questionário. Idem ao anexo 1.

6.3.1 sobre a identificação de necessidades

Como se sabe as necessidades de formação docente é um campo bastante vasto para o conhecimento da atuação do professor e da realidade na qual esse se integra. Como um elemento subjacente em cada sujeito, essas necessidades podem se explicitar por vias diversas.

A identificação de necessidades está em consonância com o perfil atual do profissional docente. Ainda que, timidamente, nota-se uma preocupação dos professores no que se refere à extensão de suas capacidades e competências profissionais para além da sala de aula. Isso não apenas porque há uma quantidade significativa de temas que os professores consideram importantes para o aperfeiçoamento profissional, mas também, porque reconhecem que cada vez mais se reafirma a necessidade do professor ser educador.

Na sociedade atual, os laços que estreitam a distância de ensinar e educar são marcantes especialmente entre os professores. A necessidade de dar conta desse perfil mais abrangente, requerido pelo contexto social e educacional das escolas e dos alunos, origina-se nos próprios professores que se conscientizam de seu papel de agentes de mudanças e para mudanças e que precisam continuamente se qualificar e aperfeiçoar seus conhecimentos e saberes. A participação efetiva dos professores em processos formativos sinaliza a disposição desses profissionais para mudanças qualitativas.

Esse sub-item se caracteriza pela solicitação temática dirigida aos docentes no que se refere às necessidades formativas por eles sentidas as quais serão apresentadas por meio do que denominamos “categorias temáticas”.

Os temas sugeridos pelos docentes para a realização de ações de formação continuada, dispostos em 12 categorias, foram agrupados em função da semelhança e da proximidade que apresentavam. Para a estruturação dessas categorias foi realizada uma análise do conteúdo das respostas seguido da identificação da temática essencial.

A contagem fez-se a partir do número de temas que apareceram, sendo que ao categorizá-los houve a necessidade de acoplar temas que se assemelhavam. Isso significa dizer que, com exceção das respostas em branco que correspondem exatamente ao número de professores que não responderam à questão, o número e percentual referente em cada categoria pode não corresponder, necessariamente, ao número de professores que indicaram a mesma.

As categorias elencadas são representativas de elementos importantes tanto para a melhoria da didática, quanto para o aperfeiçoamento dos conhecimentos e técnicas relacionados ao trabalho docente. São representantes ainda dos problemas que o sistema educacional apresenta e manifesta a preocupação dos docentes no que se refere à busca por soluções desses problemas.

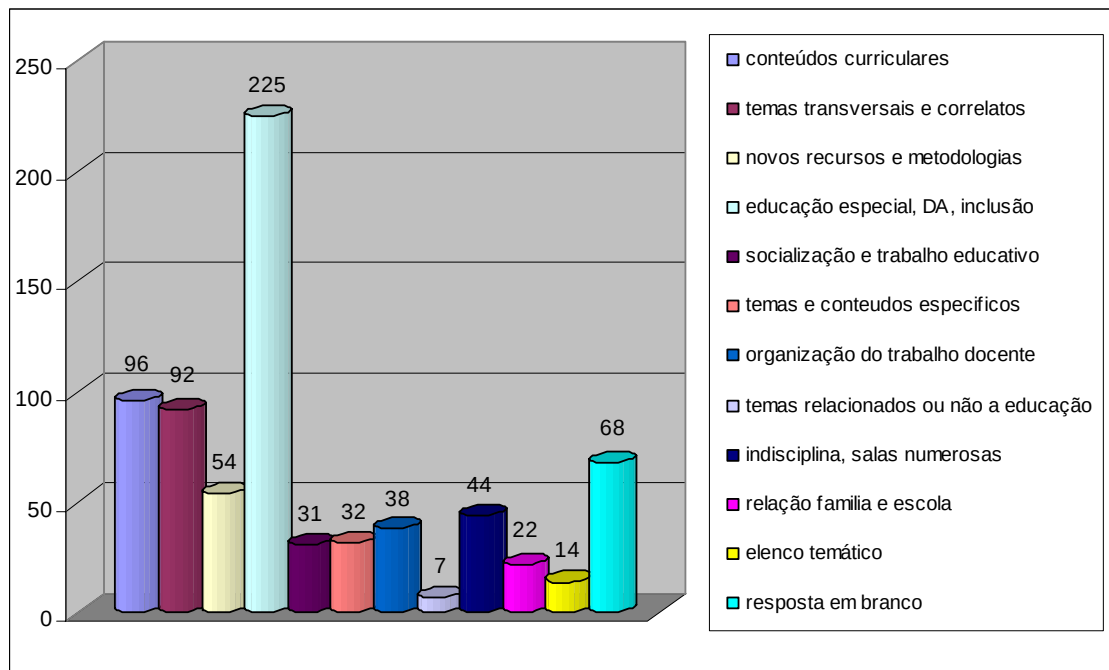


Gráfico 9 - Incidência temática por categoria.

No quadro de categorias é representativa a pluralidade com que algumas temáticas aparecem. Dentre elas e com maior índice de manifestações, destacam-se a “educação especial, dificuldades de aprendizagem e inclusão²⁹”, que são representativas não apenas da realidade local dos municípios pesquisados, mas também da dificuldade acentuada que as escolas têm enfrentado, especificamente no que se refere ao cumprimento de reformas educacionais e aos anseios da sociedade moderna.

²⁹ Ainda que o tema inclusão esteja imbuído na educação especial, preferimos discriminá-los individualmente tal qual foram manifestados pelos professores e também porque o termo inclusão nos parece mais abrangente no que se refere, especialmente, ao trabalho com as minorias em geral. Desconhecemos, entretanto, esse consenso junto aos professores da pesquisa.

De 229 incidências, 130 são referentes à temática “inclusão”³⁰, o que comprova que a distância entre proposições e práticas é enorme e a ausência de meios que viabilize a diminuição dessa distância não apenas limita o alcance da ação educativa do professor, como também favorece práticas discriminatórias que contrariam os direitos sociais das minorias. Não raro se fortalecem as evidências de que, na ausência de uma formação específica, os professores continuarão sentindo-se despreparados e desmotivados a trabalhar com práticas efetivas de inclusão.

Outro número representativo refere-se aos professores que apontam a necessidade de formação no campo dos conhecimentos específicos da docência e dos conteúdos escolares. Se somados vemos que a incidência é bastante representativa, o que nos oferece potencial para inferir a carência que os conteúdos da escolaridade elementar têm na formação inicial dos professores. Percebe-se, entretanto, que os professores vêm na formação continuada um importante instrumento para a busca de aperfeiçoamentos, suprimentos de carências formativas e/ou possibilidade para viabilizar mudanças.

No quadro a seguir, expomos os indicadores que compuseram o quadro das categorias acima descritas, de acordo com as palavras chaves encontradas nas respostas (abertas).

³⁰ Dados apresentados na 29ª Reunião Anual da ANPED. Maiores detalhes e outros cruzamentos podem ser encontrados no artigo: INFORSATO, E. do C.; GALINDO, C. J. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. CD-ROM. Caxambu, MG, 2006. Idem às referências bibliográficas.

categorias	n	%	Indicadores
conteúdos curriculares	96	29,0	alfabetização, conteúdos curriculares; diversas áreas de ensino
temas transversais e correlatos	92	27,8	ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, consumo e trabalho, conteúdo afro-cultural, temas inovadores; novos temas; sexualidade, orientação sexual e educação sexual; violência; assédio; resiliência; drogas
novos recursos e metodologias	54	16,3	novas metodologias; novas atividades; lúdico; dinâmicas; jogos; informática e novas tecnologias; projetos; novos recursos; didática, modo de conduzir a aula; prática pedagógica, interdisciplinariedade; atividades culturais
educação especial, D.A, inclusão	225	69,2	inclusão; educação especial; necessidades educacionais especiais; dislexia, hiperatividade, língua de sinais; diferenças individuais; dificuldades de aprendizagem, processos de aprendizagem, psicopedagogia; defasagem ensino-série; diferentes níveis de aprendizagem; classes multiseriadas; recuperação paralela
socialização e função docente	31	9,4	socialização; interação; relacionamento pessoal; formação do indivíduo; realidade do aluno; carreira; valorização docente; saúde do professor; dificuldades profissionais; papel docente
temas e conteúdos específicos	32	9,7	trabalho em equipe; educação para a paz; literatura popular infantil; assédio moral; filosofia para crianças; Leis e reformas educacionais; inglês; aulas de campo; resolução de problemas; relação teoria-prática; preservação do patrimônio público
organização do trabalho docente	38	11,5	planejamento; avaliação; abordagens e teorias pedagógicas; estudos teóricos específicos da formação do professor; progressão continuada, sistema de ciclos
temas relacionados ou não a educação	7	2,1	trabalho e consumo; economia doméstica; responsabilidade familiar
indisciplina, salas numerosas	44	13,3	manejo da disciplina na sala de aula; salas superlotadas;
relação família-escola	22	6,6	relação família-escola; reunião de pais; maior participação dos pais na escolaridade dos filhos
referência à questão 10 do questionário	14	4,2	Idem a questão 10 do questionário
não responderam	68	20,5	
Total	331	100,0	

Quadro 2 - Número e percentual de professores por categorias e indicadores dos temas sugeridos.

De acordo com os dados da tabela, nota-se que alguns campos temáticos possuem um grande contingente de respostas concentradas, como é o caso da categoria relacionada à

educação especial, inclusão e as dificuldades de aprendizagem (DA) dos alunos. O alto número retrata a dificuldade que os professores apresentam nos aspectos relacionados à aprendizagem das pessoas com alguma deficiência³¹.

A carência de formação mínima para o trabalho junto aos deficientes, agora incluso no processo de educação escolar, pontua não só a limitação das universidades na formação dos profissionais do ensino para campos emergentes de suas práticas educativas profissionais, como também reforça idéias e práticas equivocadas e obsoletas na área da educação especial.

É preocupante notar a incidência de requisições formativas voltadas aos conteúdos escolares, estes entendidos como conteúdos do currículo explícito e oculto. Além de evidenciar um quadro de limitações, insegurança e/ou cobrança por melhores desempenhos do professor, revela-nos uma condição formativa docente aquém da realidade sócio-cultural exigida para esse profissional. Por outro lado, esse dado também pode ser interpretado como uma mudança de perfil docente: aquele que se interessa pela busca de formação contínua como condição para o exercício da sua prática educativa.

Um aspecto importante a ser destacado na categoria “conteúdos curriculares” refere-se ao fato de mais de 50% das respostas serem referente à “alfabetização”, explicitando, portanto, uma das maiores dificuldades que os professores do Ensino Fundamental, especialmente do 1º ciclo, têm encontrado. Por motivos de apresentação didática, preferimos agrupá-los em uma mesma categoria, pois a “alfabetização” está intrinsecamente ligada aos conteúdos de uma forma geral e a Língua Portuguesa de forma específica.

A partir da tabela anterior, chama atenção o alto número de respostas na categoria “temas transversais e correlatos”, o qual insere respostas tais como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, consumo e trabalho, orientação e educação sexual³², sexualidade, conteúdo afro-cultural, temas inovadores ou novos temas, violência, resiliência, drogas, o que caracteriza um quadro propício de renovações pedagógicas tanto para o ensino quanto de práticas, concepções e valores pelos quais perpassam as relações sociais na escola.

No que se refere às práticas de aprendizagem e ensino, que nos remete, em um primeiro momento, aos conteúdos escolares, é pertinente salientar que compreender os

³¹ Corroborar dessa opinião Sassaki, Romeu Kazumi em seu texto: Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. As referências podem ser encontradas ao final do presente estudo.

³² Os termos orientação e educação sexual foram usados indistintamente pelos professores. Entretanto, há uma distinção conceitual na literatura especializada, que basicamente delega à orientação sexual a finalidade objetiva de estruturação sistematizada de ações educativas voltadas para o campo da sexualidade. Já a educação sexual permeia todas as relações sociais desde o nascimento até a morte, sendo indistintamente praticada pelas instituições (família, escola, outras). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (2000) sugerem que a escola deve trabalhar a orientação sexual. Para maiores esclarecimentos, ver também: RIBEIRO, P. R. M. Orientação além da informação. São Paulo: EPU, 1990.

conteúdos é diferente de ensinar os conteúdos. A compreensão pressupõe o domínio de conhecimento e o domínio da forma de organização do trabalho, que permite uma aprendizagem efetiva e significativa independentemente do local e da clientela com que o professor leciona. É, portanto, uma competência fundamental na docência para a qual os professores têm demonstrado profunda carência.

Outro tema de destaque nos apontamentos dos professores se volta à categoria denominada “novos recursos e metodologias curriculares” que envolve respostas tais como: metodologias diferenciadas, novas atividades, lúdico, dinâmicas, jogos, informática e novas tecnologias, projetos, novos recursos, didática, modo de conduzir a aula, prática pedagógica, interdisciplinaridade, atividades culturais. Esse conjunto de palavras-chave que compôs os indicadores da categoria supracitada foi referendado 54 vezes e enquadra-se, certamente, no rol de competências profissionais viabilizadoras de renovações pedagógicas necessárias à profissionalidade dos professores na sociedade atual.

O campo das metodologias reveste-se da dificuldade que possuem os professores no que se refere à transposição didática do conteúdo a ser ensinado, bem como no manejo disciplinar da sala de aula.

As inúmeras atividades de trabalho que assumem os profissionais do ensino parecem afetar de forma significativa o modo de desempenhar suas funções, a ponto desses profissionais requisitarem formação específica em ações de formação continuada, para trabalharem melhor com as questões humanas e de relacionamento, como demonstra a categoria “socialização e função docente”. Ainda que com uma incidência menor (31), o campo temático parece apontar dificuldades no trabalho dos professores com os sujeitos de suas ações, assim como também pela incerteza das suas ações, fato que se pode notar pelo tipo de resposta que compõe o item: socialização, interação, relacionamento pessoal, formação do indivíduo, realidade do aluno, carreira, valorização docente, saúde do professor, dificuldades profissionais, papel docente.

Com pouco mais de 30% ocorre a incidência das demais categorias, como representantes de um grau de interesse menor por parte dos inquiridos.

De um modo geral, os campos temáticos categorizam a representação que os professores possuem acerca do trabalho educativo que desempenham. Essa representação indica-nos que há necessidades de capacitação aos docentes do ensino fundamental que lhes dê suporte para:

- * realizar atividades de ensino em geral;
- * realizar atividades educativas diferenciadas;

- * inovar e conseguir manter a atenção dos alunos;
- * conhecer melhores meios de viabilizar o trabalho docente;
- * refletir continuamente sobre a prática profissional.
- * possuir uma cultura ampla, não restrita às questões educacionais e de ensino;
- * conhecer de modo apurado o contexto político da educação;
- * sentir-se valorizado pela sociedade em geral;

Essas competências são representativas da simbiose existente entre a formação profissional e o exercício da docência.

A seguir apresentamos agrupamentos em função do número de vezes que as categorias temáticas foram sugeridas pelos professores, segundo nível e curso de formação.

Tabela 18 - Número de citações de temas considerados necessários para formação continuada segundo os professores por nível de formação e porcentagem em relação ao total de respostas em cada categoria

Categorias temáticas	Magistério		Pedagogia		Normal Superior		Licenciatura		Aperfeiçoamento		Especialização		Mestrado	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
(A) conteúdos curriculares	62	64,6	53	55,2	22	22,9	23	24,0	9	9,4	26	27,1	4	4,2
(B) temas transversais e correlatos	66	71,7	64	69,6	20	21,7	11	12,0	9	9,8	32	34,8	1	1,1
(C) novos recursos e metodologias	30	55,6	35	64,8	7	13,0	19	35,2	9	16,7	21	38,9	-	-
(D) educação especial, D.A, inclusão	163	72,4	141	62,7	45	20,0	44	19,6	20	8,9	57	25,3	8	3,6
(E) socialização e função docente	17	54,8	18	58,1	3	9,7	4	12,9	3	9,7	12	38,7	-	-
(F) temas e conteúdos específicos	14	43,8	20	62,5	4	12,5	9	28,1	7	21,9	9	28,1	3	9,4
(G) organização do trabalho docente	17	44,7	26	68,4	6	15,8	5	13,2	1	2,6	15	39,5	2	5,3
(H) temas relacionados ou não a educação	5	71,4	3	42,9	3	42,9	1	14,3	-	-	2	28,6	-	-
(I) indisciplina, salas numerosas	31	70,5	19	43,2	12	27,3	11	25,0	4	9,1	6	13,6	-	-
(J) relação família-escola	14	63,6	9	40,9	7	31,8	4	18,2	1	4,5	6	27,3	1	4,5
(L) elenco da questão 10 do questionário	9	64,3	11	78,6	1	7,1	5	35,7	1	7,1	4	28,6	-	-
(M) não responderam	40	58,8	40	58,8	11	16,2	17	25,0	7	10,3	17	25,0	1	1,5
Total	213	64,4	201	60,7	60	18,1	69	20,8	26	7,9	86	26,0	7	2,1

Em termos de incidência dos “conteúdos curriculares” como necessidades de formação, há mais registros entre os professores que não possuem formação específica para o nível de ensino em que atuam. No que se refere aos professores especialistas, os que cursaram Normal Superior apresentam, supostamente, maior necessidade de formação do que entre os que possuem o curso de Pedagogia, já que para esses últimos, a categoria citada ocupa a 3ª posição. Uma hipótese que pode ser considerada é que, provavelmente, o curso não ofereceu em sua grade curricular, subsídios suficientes para o campo do ensino dos conteúdos do 1º ciclo do EF.

Comparadas as proporções de professores por curso e nível de formação, vê-se ainda que, a incidência para a categoria “educação especial, dificuldades de aprendizagem e inclusão” é de 2 a 3 vezes maior do que a referente aos “conteúdos curriculares”, sendo mais representativa entre os graduados do que entre os pós-graduados.

De um modo geral, os dados apresentam uma evidente dificuldade de se conseguir a execução de práticas não discriminatórias no trabalho docente junto aos alunos que portam alguma dificuldade ou deficiência. Uma das origens do problema está na base estrutural do próprio sistema educacional que, historicamente, se pautou em práticas homogeneizadoras que excluem as especificidades.

Por outro lado, a recorrência em conteúdos curriculares possibilita a ilação de que é pouca a participação dos alunos nos contextos escolares nos momentos de estágio supervisionados, durante os anos de formação inicial. Como se nota, a maioria dos professores são relativamente jovens e grande parte dos professores, certamente, tem cursado alguma graduação após a exigência pela LDB (BRASIL, 1996) e, portanto, não estão muito distantes da sua formação inicial. Assim sendo, se houvesse uma preparação pedagógica efetiva dos professores, em termos de uma prática sistemática em conteúdos curriculares, esses apontamentos não seriam tão frequentes.

A categoria denominada “temas transversais e correlatos” é a 3ª mais votada, obtendo representatividade em pelo menos um terço dos professores formados no Normal Superior e entre os que possuem alguma especialização ou aperfeiçoamento.

Sobre o item “indisciplina e salas numerosas” o índice de incidência é de 44 respostas, sendo que a grande maioria (70,5%) dessas referem-se aos professores que têm o curso de Magistério na base de sua formação. Considerando que os professores que possuem apenas Magistério são 21, pode-se considerar uma grande tendência dos professores com menor escolaridade possuir maior dificuldade no manejo da disciplina – fato que se constata também

a partir da baixa incidência de respostas dos professores com especialização e nenhuma incidência sobre os que possuem Mestrado.

Dos professores graduados, os formados em pedagogia (43,2%) apontam a categoria “indisciplina e salas numerosas” como temáticas emergentes para ações formativas.

Aproximadamente 20% dos professores respondentes apresentaram algum indicador de necessidade para aspectos práticos do ensino e das práticas didático-pedagógicas, o que demonstra que o aperfeiçoamento das práticas de ensino é algo motivador para conduzir o professor à formação contínua.

No que se refere à categorização de necessidades extrínsecas e intrínsecas ao trabalho docente, a pesquisa evidencia um comprometimento bastante acentuado do professor no que se refere às solicitações formativas voltadas, de alguma forma, ao aprendizado dos alunos.

De fato, os professores realizam um trabalho de extrema relevância social, e a preocupação em aperfeiçoá-lo tem se mostrado intensa, principalmente se consideradas que foram pouquíssimas as incidências sobre temas relacionados indiretamente ao ensino.

No que se refere as (re)estruturações das ações de formação continuada para os professores do universo pesquisado, o tempo de atuação profissional na docência parece constituir um elemento que ajuda a contextualizar as incidências temáticas e o destaque que algumas possuem.

Deste modo, a seguir apresentamos o cruzamento de informações acerca das categorias temáticas – indicadas por letra – com o tempo que os professores possuem no exercício da função docente.

De acordo com a tabela anterior, os professores com até 20 anos de carreira docente manifestam mais intensamente necessidades de formação para a categoria “educação especial, DA e inclusão”, sendo que esta ocupa a 1ª posição em todas as faixas etárias. A maior incidência (96) de respostas encontra-se entre os professores que possuem de 6 a 10 anos de experiência profissional docente.

A categoria “conteúdos curriculares e correlatos” ocupa a 2ª e a 3ª posição, respectivamente, entre os professores que possuem de 6 a 20 anos na docência, com variações entre 19 e 37 incidências. É ainda a mais requerida entre os professores que possuem de 6 a 10 anos, que incluem mais de 30% dos respondentes nessa faixa (ou o equivalente a 37 incidências).

Com exceção dos não respondentes, a categoria “novos recursos e metodologias” possui uma alternância entre a 2ª e a 3ª posição. É mais incidente na segunda posição para a maioria das faixas correspondente ao tempo de atuação profissional docente.

Os professores com até 5 anos de experiência apresentam uma dificuldade acentuada no manejo da disciplina – confirmando os apontamentos da literatura específica. Em termos comparativos, essa dificuldade é 2 pontos percentuais mais necessária do que a temática “conteúdos curriculares e correlatos”. É visível que esses profissionais enfrentam carência de acompanhamento e orientação nas escolas, especialmente com relação a esse quesito.

De um modo geral, a percepção que se tem a partir dessa caracterização por tempo de atuação é a de que, independentemente do tempo de exercício da profissão, dificuldades de aprendizagem dos alunos, metodologias e conteúdos curriculares são incidências de preocupações permanentes dos professores e, portanto, campo fértil para a formação contínua dos profissionais.

Por outro lado, alguns campos temáticos podem ser considerados flutuantes, ou seja, modificam-se em função da mudança de condições de trabalho, maturidade profissional, formação, tipo de formação que realizam, orientações e reformas educacionais, e outros aspectos relevantes da profissionalidade docente.

O que nos parece fundamental salientar é que não basta o desenvolvimento de ações formativas baseadas apenas na identificação das necessidades, mas de um aprofundamento das origens dessas necessidades e mudanças no modo de desempenhar a formação continuada.

6.3.2 sobre alguns temas indicadores de necessidades

Como se sabe, a oferta de ações formativas baseadas em necessidades não é prática comum nas instituições. Na tentativa de circunscrever meios quantitativos de identificação dessas necessidades de formação, consideramos pertinente evidenciar – em um momento do questionário – alguns campos temáticos apontados em textos³³, que pontuam indicadores de dificuldades dos professores, áreas prováveis para formações contínuas, campos de desejo de melhoria de situações e aspectos relevantes da função docente.

Assim, incluímos no instrumento de levantamento de dados, um item que apresentava um elenco de temas os quais deveriam ser assinalados pelos professores em função da identificação deles como necessidades de formação. Vale ressaltar que esta inserção se mostrou bastante eficaz principalmente quanto à participação dos professores, haja vista a quase totalidade de participação, bem como o posicionamento dos professores quanto a aspectos e situações importantes do trabalho que executam, como se visualiza no gráfico abaixo:

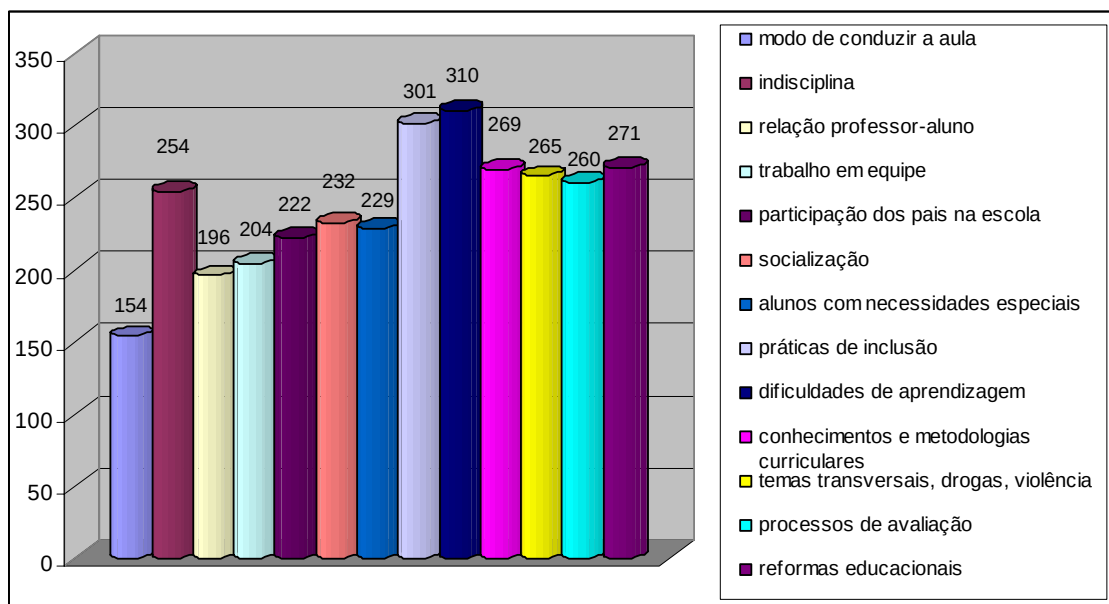


Gráfico 10 - Professores por temas sugeridos.

³³ Estamos nos referindo a alguns trabalhos já citados, tais como: INFORSATO (1995), O PERFIL (2004), RODRIGUES e ESTEVES (1993), ESTEVES (2002), GARCIA (1998), entre outros.

Essas indicações oferecem informações acerca do perfil de interesse formativo do professorado, em termos de adesão a propostas de formação continuada, voltadas estritamente para temas que se relacionam diretamente com as necessidades profissionais do professor.

Em termos comparativos, percebe-se a compatibilidade das respostas referente aos temas: “dificuldades de aprendizagem” e “práticas de inclusão”, já que ambos encontram-se no topo das respostas, e podem ser entendidos como uma categoria única, uma vez que se inter-relacionam.

Outro tema muito incidente refere-se à necessidade que os professores sentem de conhecer melhor os processos de “reformas educacionais” – o que se traduz em um ponto bastante positivo para as SEM que buscam continuamente atingir objetivos institucionais. Além disso, essa temática ainda conota a idéia de uma mudança ou de uma ampliação no perfil do professor interessado em adaptar-se às mudanças políticas e sociais.

Há, contudo, um ponto negativo referente à alta incidência desse tema, que é a desconsideração pelo professor da limitação da atuação educativa, uma vez considerando que a aprendizagem se processa pela relação dialética de interesse entre professor e aluno e que, na ausência de um controle sobre esse processo, nem sempre é possível alcançar objetivos políticos pré-estabelecidos em tempo limitado. Nesse sentido, formações estritamente direcionadas a esse fim podem resultar efeitos negativos em termos de flexibilidade de atuação.

Os “conhecimentos e metodologias curriculares” e os “temas transversais, drogas e violência” também obtiveram alta incidência (269 e 265, respectivamente) entre os respondentes, o que confirma nossas considerações acerca do preparo formativo dos professores e das exigências que o meio lhes têm imposto no que se refere a um novo posicionamento no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em relação à transversalidade que as disciplinas curriculares têm assumido no âmbito das práticas pedagógicas dos docentes.

Paralelamente ao número de professores que solicitam formação dos conhecimentos a serem ensinados, encontra-se a temática “processos de avaliação”. Uma hipótese explicativa dessa proximidade refere-se à lógica do ensino baseada em ciclos de aprendizagens³⁴. Muito criticada pelos especialistas da Educação, essa mesma lógica tem posto um desafio ao ensino. Pressupõe que o professor trabalhe a partir do tempo de aprendizagem dos alunos, apesar de todo sistema configurar-se em bases seriadas.

³⁴ Arroyo, 2000.

A requisição de formação para o tema “processos de avaliação” pode estar relacionada ao alto índice de respostas em “reformas educacionais”, considerando que a progressão continuada e o sistema de ciclos são pontos de tensão no processo de avaliação e da aprendizagem dos alunos.

A “indisciplina” que pode apresentar uma relação com os aspectos destacados acima, bem como com as mudanças estruturais na forma de organização da escola, obteve 154 incidências de respostas. Pouco mais de 25% desse número (44), já havia pontuado o tema na questão aberta do questionário (questão de número 9 – ver dados da tabela 19), sendo que desses a quase totalidade (42) reafirmou sua consideração pontuando-o novamente (ver anexo 5).

De um modo geral, os professores são adeptos da realização de formações, e identificam necessidades profissionais vinculadas ao trabalho que realizam em sala de aula. Outros temas de importância no trabalho educativo do professor foram manifestados em menor incidência, como é o caso do tema “trabalho em equipe” e “participação dos pais na escola”, o que demonstra uma tendência de trabalho individual do professor.

Vale lembrar que a maioria dos campos citados não foram mencionados quando os professores apresentaram livremente os temas que consideram necessários em ações formativas.

Na tabela a seguir, apresentamos os cruzamentos dos temas com o curso e tempo de atuação profissional dos professores.

Tabela 20 - Número e porcentagem de necessidades levantadas por tempo de atuação profissional

Tempo de atuação profissional								
Temas	Menos de 5	5 a 10	11 a 15	16 a 20	21 a 25	26 a 30	31 ou mais	Total
Modo de conduzir a aula								
n°	21	62	33	30	7	1	0	154
%	42,9	48,1	52,4	46,2	41,2	20,0	0,0	46,5
Indisciplina								
n°	37	101	52	46	13	3	2	254
%	75,5	78,3	82,5	70,8	76,5	60,0	66,7	76,7
Relação professor-aluno								
n°	23	79	42	37	11	2	2	196
%	46,9	61,2	66,7	56,9	64,7	40,0	66,7	59,2
Trabalho em equipe								
n°	31	76	41	39	12	3	2	204
%	63,3	58,9	65,1	60,0	70,6	60,0	66,7	61,6
Participação dos pais na escola								
n°	22	95	47	42	10	3	3	222
%	44,9	73,6	74,6	64,6	58,8	60,0	100,0	67,1
Socialização								
n°	30	92	45	49	11	3	2	232
%	61,2	71,3	71,4	75,4	64,7	60,0	66,7	70,1
Alunos com necessidades especiais								
n°	47	117	56	58	15	3	3	229
%	95,9	90,7	88,9	89,2	88,2	60,0	100,0	69,2
Práticas de inclusão								
n°	48	118	56	59	15	3	2	301
%	98,0	91,5	88,9	90,8	88,2	60,0	66,7	90,9
Dificuldades de aprendizagem								
n°	48	121	60	60	15	5	2	310
%	98,0	93,8	95,2	92,3	88,2	100,0	66,7	93,7
Conhecimentos e metodologias curriculares								
n°	38	110	51	52	15	2	1	269
%	77,6	85,3	81,0	80,0	88,2	40,0	33,3	81,3
Temas transversais, drogas e violência								
n°	37	105	50	54	14	3	2	265
%	75,5	81,4	79,4	83,1	82,4	60,0	66,7	80,1
Processos de avaliação								
n°	27	106	56	52	13	4	2	260
%	55,1	82,2	88,9	80,0	76,5	80,0	66,7	78,5
Reformas educacionais								
n°	31	109	54	56	14	4	3	271
%	63,3	84,5	85,7	86,2	82,4	80,0	100,0	81,9
Total	49	129	63	65	17	5	3	331

Os dados da tabela anterior apontam que, no que se refere ao total de respondentes por faixa, a maior proporção está no tema “dificuldades de aprendizagem”, sendo indicada por 98% dos que possuem até 5 anos de experiência, 93% entre os que possuem de 5 a 10 anos, 95% entre os que possuem entre 11 e 15 anos e 92% entre os que possuem de 16 a 20 anos e, 88,2% para os que possuem de 21 a 25 anos de profissão docente.

As “práticas de inclusão” são ainda as mais votadas entre os que possuem até 5 anos e os que possuem de 20 a 25 anos na carreira. Para esses últimos, o percentual mais elevado também se refere aos temas: “alunos com necessidades especiais” e “conhecimentos e metodologias curriculares”.

O tema “modo de conduzir a aula” obteve o menor percentual em todas as faixas, sendo que em apenas 1 delas (referente aos professores que possuem de 11 a 15 anos de profissão) o percentual de respondentes foi superior a 50%.

É interessante notar que o tema “processos de avaliação” é menos requisitado entre os professores em fase inicial e final da carreira, sendo representativo para pouco mais de 50%, enquanto nas demais faixas, esse percentual sobe consideravelmente, variando de 66,7% a 88,9% entre os respondentes.

Outra inferência que esse cruzamento nos permite é a percepção de que o tema “trabalho em equipe”, indispensável para a consolidação de práticas democráticas na escola, foi pouco pontuado pelos professores. Entretanto, na tabela 21, a seguir, vê-se a partir da formação básica dos professores que o percentual referente ao tema “trabalho em equipe” supera 50% do total de respondentes, sendo ainda muito mencionado inclusive para os pós-graduados.

Tabela 21 - Número e porcentagem de necessidades levantadas por curso e nível de formação docente

Temas	Curso e nível de formação							Total
	Magistério	Pedagogia	Normal Superior	Licenciatura	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	
Modo de conduzir a aula								
nº	98	90	35	32	17	44	3	154
Indisciplina								
nº	166	155	51	49	21	63	6	245
Relação professor-aluno								
nº	124	117	40	38	18	52	5	196
Trabalho em equipe								
nº	123	127	43	38	18	57	3	204
Participação dos pais na escola								
nº	140	138	41	43	17	61	6	222
Socialização								
nº	148	141	46	48	20	63	5	232
Alunos com necessidades especiais								
nº	198	182	57	61	25	77	6	299
Práticas de inclusão								
nº	196	183	59	62	24	77	7	301
Dificuldades de aprendizagem								
nº	200	188	58	65	25	77	7	311
Conhecimentos e metodologias curriculares								
nº	175	164	54	55	23	67	5	269
Temas transversais, drogas e violência								
nº	174	162	51	54	21	71	5	265
Processos de avaliação								
nº	161	161	48	56	22	70	6	260
Reformas educacionais								
nº	176	168	47	56	19	68	6	271
Total	213	201	60	69	26	86	7	331

De acordo com os dados da tabela anterior, que foram obtidos por questão fechada, as diferenças por curso de formação ficam menos evidentes para a realização de inferências

acerca de falhas em nível de formação inicial que realizaram. Como se nota, são proporcionais os dados referentes aos formados em Pedagogia e Magistério, Normal Superior e Licenciatura, como também é proporcional o número de respondentes por curso segundo esse agrupamento.

Apesar do cruzamento possibilitar visualizar os percentuais por formação, o tipo de questão, a qual possui a vantagem de maior adesão à resposta, não agrega igual vantagem para percepções com relação à distinção formativa.

De todo modo, a alta incidência de respostas nos itens aponta que os professores sentem-se despreparados³⁵ ou reconhecem que precisam aperfeiçoar-se nos itens temáticos de que dispomos. Essa constatação pode apontar para uma formação limitada ou distante dos problemas da prática docente, como de uma manifestação de aceitação às ações formativas e às falhas ou limitações que possuem.

Os itens que compõem a questão permitem-nos realizar algumas considerações finais acerca das necessidades mais evidentes: a inclusão de pessoas deficientes na escola, as salas multisseriadas, a progressão continuada, o trabalho por ciclos de aprendizagem e a recuperação paralela. Esta última consta de medidas previstas na LDB 9394/96 e possui implicação direta no processo de avaliação, por conseguinte, avaliar também se tornou uma necessidade que desafia os profissionais, já que as novas diretrizes pedem que se avalie o progresso da aprendizagem que o aluno teve, e o desenvolvimento de suas competências, e não apenas os conteúdos que ele assimilou. A mudança se estrutura na lógica de pensar o ensino e o papel da educação na escola hoje e na própria organização escolar³⁶.

Ao nosso entender, as necessidades de formação continuada manifestadas nessas bases revelam não apenas as dificuldades de fazer valer os princípios da Lei (BRASIL, 1996), mas de abandonar velhos paradigmas que são cristalizados ao longo de toda formação pessoal e profissional do professor. A indicação de necessidades temáticas de formação pelos professores abre um horizonte de possibilidades de (re)estruturação dos modos de identificar necessidades e proceder mudanças no ensino. O trabalho em ciclos pede um currículo mais temático do que disciplinar, e a re-significação das práticas avaliativas, já que com a mudança estrutural na lógica de se pensar e executar o ensino, o campo mais afetado, certamente, é o da avaliação.

³⁵ A maioria (ou mais de 50% chegando a totalidade) dos professores re-afirmam os temas que indicaram na questão 9 também na questão 10. Para visualizar os detalhes acerca de alguns desses temas, idem ao Anexo 6.

³⁶ De acordo com a revisão de estudos quantitativos educacionais no Brasil realizado por Gatti (2004), os “ciclos” encontram-se em processo de construção tanto no que se refere às práticas quanto a construção teórica dos estudos sobre o assunto, o que, de certa forma, justifica a dificuldade de instauração das mudanças.

Um passo inicial para se efetivar mudanças tem ocorrido: os professores têm requerido formações temáticas e para além dos conteúdos curriculares. Como toda necessidade nasce, em geral, de um problema, nos parece que a avaliação tende a ser uma necessidade formativa na medida em que os campos temáticos forem supridos.

A formação de professores mais do que nunca tem sido peça chave para proporcionar mudanças nos seus modos de agir e de pensar. Entretanto, é válido destacar que a efetivação de mudanças é resultado de uma evolução do conhecimento da sua prática profissional. Daí que a formação continuada tem-se mostrado de fundamental importância. Isso porque é papel da formação continuada proporcionar atualização aos professores – o que não exime os cursos de formação inicial de cumprir com suas obrigações formativas.

6.4 (Des)Motivações para formação continuada

O objetivo principal dessa categoria é levantar os aspectos mais relevantes que os professores afirmam como motivadores e desmotivadores em ações de formação continuada ou para a busca dessas. Esses aspectos, a nosso ver, mostram o potencial de efetivação ou não de formações oferecidas pelas Secretarias (ou Departamentos) de Educação dos municípios e permite conhecer melhor, os intervenientes de processos de formação de professores.

Assim como as necessidades, o quadro de motivações apresentado pelos professores revela, em sua maioria, que os apontamentos se restringem ao plano do trabalho que desempenham em sala de aula junto aos alunos; poucas são as manifestações relacionadas às necessidades pessoais. Mais fortemente aqui se vê que o objeto do professor é a aprendizagem do aluno. Entretanto, outros elementos relacionados diretamente às condições em que se desenvolvem as ações de formação continuada também aparecem como intervenientes.

Para a apresentação da opinião dos professores acerca dos aspectos mencionados, foi necessário montar categorias, principalmente porque se tratava de mensurar quantitativamente as respostas abertas³⁷. Para evidenciar os tipos de respostas que compõe cada categoria, utilizamos as palavras-chave destacadas pelos professores, as quais compuseram os indicadores do quadro a seguir.

³⁷ As motivações e desmotivações tratadas nesse item referem-se à questão de número 11 do anexo 1, referente ao questionário aplicado junto aos professores da pesquisa.

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

formação do aluno	demandas dos alunos;
	proporcionar melhorias para a aprendizagem do aluno; compreender melhor o grau de dificuldade do aluno; orientar o aluno na aprendizagem; motivar o aluno a aprender; melhorar o processo de ensino-aprendizagem; obter progresso na aprendizagem; contribuir para a prática de aprendizagem
(J) apoio institucional	apoio da Secretaria; bom local;
	satisfação, gosto pelo trabalho, auto-estima, vontade de estudar novamente;
	estímulo, motivação; valorização; pontuação; carga suplementar; carreira; salário
(L) resp EB	respostas em branco
(M) outros	dar seqüência; dar continuidade;
	liberdade na educação
	curiosidade,
	certificado,
	horário,
(N) outras opiniões	trabalhar com alunos cujos pais se interessam pela formação; criança se sente menos pressionada; nenhum assunto interessante;

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

As motivações expõem traços importantes que caracterizam a profissão docente, como possuir conhecimento diversificado e especializado, dominar diferentes técnicas de ensino, dedicar-se à formação e ao estudo contínuo, ser competente no que tange à aprendizagem dos alunos. Entretanto há motivações que ultrapassam o contexto escolar, como as relações que estabelecem entre outros professores, inclusive com os formadores.

Uma forma de interpretar as motivações é a consideração dessas como anseios, expectativas, reflexo de experiências bem sucedidas e que podem trazer contribuições para o trabalho do professor. Essa percepção tem colaborado para alargar o universo de possibilidades de atuação na formação continuada dos professores, nos campos de planejamento, execução e avaliação das formações, direta ou indiretamente ligada aos órgãos normativos em geral.

As motivações podem se originar de estímulos diversos, ora intrínsecos às expectativas profissionais ora vinculados aos objetivos pessoais. O conjunto de motivações expressas pelos docentes nos permite verificar a predominância quase que total nas categorias voltadas estritamente aos objetivos profissionais, o que nos permite dizer que os professores, cada vez mais, têm buscado na formação continuada um apoio para suas aspirações laborais.

Um dado que se destaca no quadro de categorias motivadoras refere-se à valorização que os professores atribuem ao “apoio institucional”. Nossa percepção é de que os professores valorizam os incentivos para a continuidade de suas formações, estejam essas atreladas à melhoria da atuação profissional ou à uma realização pessoal. A implicação que as ações formativas exercem ou deveriam exercer na pontuação (que recai sobre a escolha de classe ou período a se lecionar), ou ainda, no aumento salarial (para os municípios que possuem Plano de Carreira) também são aspectos valorizados pelos professores.

Outras aspirações como o local a ser desenvolvida a formação continuada também compõe o quadro do que os professores consideram apoio institucional.

A relação entre a pertinência dos “temas” e a “formação do aluno” – principalmente no quesito aprendizagem – parecem ser motivos com peso decisório para a busca de “novas aprendizagens” por parte dos professores, que indica a preocupação que possuem acerca dos resultados do trabalho que desempenham e da aproximação dos conteúdos curriculares com a vida do aluno.

Para uma melhor exploração desses dados e na tentativa de oferecer mais um elemento para compreender meios de viabilizar uma formação mais eficaz, no sentido de atender às expectativas e necessidades dos professores, apresentamos na tabela a seguir os aspectos que **motivam** os professores a buscar formação continuada segundo a formação que possuem.

.

O motivo mais presente entre os professores e que os impulsionam a fazer formação continuada, segundo o cruzamento com o curso e nível de formação docente, refere-se ao fator aprendizagem ou “novas aprendizagens” que obteve 284 incidências de resposta, a mais alta de todo o quadro. Essa mesma categoria constitui o principal elemento motivador para todos os professores, independentemente do curso e nível de formação.

No que se refere à pontuação mais elevada, os professores com Mestrado, além das “novas aprendizagens” também destacam as “competências do formador” como principal motivo que os leva a buscar por novas formações, sendo essa última valorizada pela qualificação dos profissionais e pelo respeito para com os saberes dos professores e envolvimento desses no processo de formação. Outros aspectos como idade, experiência profissional e vínculo com o sistema educacional não foram mencionados nesse item. Sobre a formação, são mais freqüentes nessa categoria, os professores formados no curso de Magistério e/ou no curso de Pedagogia, grupo que totaliza 157 respostas.

Como segundo elemento motivador para a quase totalidade dos professores (com exceção do bloco de especialistas) é a “continuidade da formação” que com 180 incidências, compõem o quadro de respostas voltadas às necessidades profissionais intrínsecas à profissão docente, referente à necessária atualização de conhecimentos e práticas, após a formação inicial docente.

O terceiro motivo mais freqüente se volta aos aspectos didáticos em sala de aula e de melhoria do desempenho profissional do professor, que obteve 127 incidências. De acordo com a tabela anterior, a categoria “melhorar a aula” constitui ainda o segundo motivo mais considerado pelos professores que possuem Mestrado ou alguma especialização. Para os licenciados essa categoria perde lugar para os “temas” que são abordados nas formações, os quais são considerados mais motivadores para esse grupo de professores.

Ocupando a quarta posição de motivos alegados como incentivos para a busca de formação, encontra-se a categoria “apoio institucional” (89).

Na quinta posição encontram-se os motivos que se relacionam à realidade da clientela com que os professores trabalham, cujo principal preocupação motivadora se volta à “formação dos alunos”. Ou seja, são motivadoras aquelas formações que trazem alguma contribuição para os problemas e necessidades que os alunos apresentam. A motivação incide sobre a conquista de realizar a progressão da aprendizagem do aluno bem como na motivação do aluno para a aprendizagem. Nota-se que a motivação da aprendizagem do aluno como um elemento motivador de formação dos professores compõe um perfil de professor mais

preocupado com o aluno e com uma carga de responsabilidade maior e que ultrapassa o fazer pedagógico do ensino.

De um modo geral é perceptível que os professores aspiram por aquisição de conhecimentos novos e por efetivar melhorias na prática em sala de aula. Esses aspectos somam-se ao desejo de conseguir que os alunos alcancem melhores rendimentos escolares em seus estudos.

Não obstante, fica implícita a necessidade de valorização dos professores, tanto em nível de estímulos salariais como de melhores condições de trabalho, em infra-estrutura adequada para que a formação continuada constitua de fato um momento de satisfação. Esses elementos que estimulam o impulso à busca por formação continuada constituem alguns dos critérios a ser considerados em tomadas de decisão e estruturação de programas de formação continuada que objetivam tornar as ações mais viáveis, eficazes e prazerosas.

A seguir apresentamos cruzamentos entre motivações e tempo de magistério que possuem os professores, por conseguinte, podem contribuir para o entendimento das capacidades formativas em função da evolução dos saberes profissionais dos professores. Nossa intenção é a de identificar a existência ou não de fatores temporais intervenientes no processo de formação continuada dos professores para a constituição de critérios norteadores de ações formativas.

Para isso, consideraremos a representatividade dos elementos que mais motivam os docentes a buscar formação continuada em função do tempo que exercem a profissão docente.

.

Os professores que possuem até 10 anos de experiência profissional apresentam um equilíbrio nos quatro principais aspectos que os motivam a buscar formação continuada, respectivamente: “novas aprendizagens”, “continuidade da formação”, “melhorar a aula” e “temas”, sendo ainda que para os professores com até 5 anos, a categoria “sociabilidade do professor” é coadjuvante dos “temas” em termos classificatórios – o que nos leva a inferir que além da necessidade que os professores iniciantes possuem de sentir-se parte constitutiva de um grupo, eles buscam na experiência dos mais velhos, alguma aprendizagem para suas necessidades mais vitais na profissão.

As demais categorias motivadoras por vezes apresentam alguma variabilidade de classificação no que se refere ao tempo de atuação, como é o caso da categoria “continuidade da formação” e “melhorar a aula” que variam entre o 2º e o 3º lugar para os professores com até 15 anos na profissão, e da categoria “aplicabilidade da formação” e “temas” que variam entre o 4º e o 5º lugar para os professores que possuem até 20 anos na profissão.

A categoria “novas aprendizagens” – de maior representatividade e percentual sobre as faixas – só não foi a principal motivação para os professores que possuem de 21 a 25 anos no magistério, destacando-se por unanimidade nas demais faixas, inclusive entre os professores que possuem mais de 25 anos na carreira. Esses últimos, além de buscar formação para a obtenção de novos conhecimentos, ainda mencionam a “formação do aluno” como insumo igualmente motivador de busca por formação.

A categoria “apoio institucional” que se faz o 4º principal motivo na classificação geral para formação continuada, permanece nessa mesma classificação apenas para os professores com mais de 20 anos de profissão. Para os que possuem de 16 a 20 anos e para os que têm menos de 5, faz-se o 3º motivo mais considerado para buscar formação.

De um modo geral, o que se percebe é que até os 15 anos de experiência docente, os motivos que levam os professores a buscar por formação são muito semelhantes, havendo apenas algumas pequenas variações no que se refere a um ponto de classificação. Nota-se que para esses professores, aspectos como “diversidade metodológica”, “aplicabilidade da formação” e “competências metodológicas” são elementos menos motivadores para formação contínua – contraditoriamente à manifestação dos professores com mais de 20 anos na carreira docente.

Outros aspectos nos parecem igualmente importantes para visualizar as bases de contexto social que originam motivações, uma vez que questões exclusivamente extrínsecas aos sujeitos podem incidir positiva ou negativamente na (des)motivação dos professores para a formação continuada.

O cruzamento entre os elementos motivadores com o tipo de formação proporcionada pelas SEM nos oferecem alguns apontamentos sobre a importância de se privilegiar modalidades de formações que surtem maiores resultados. Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 24 - Número e porcentagem de elementos motivadores de participação em ações de formação continuada por modalidades de formação oferecidas pelas SEM

Elementos motivadores	Modalidades de formação														total			
	Palestra		Oficina\ workshop		Curso até 8h		Curso de 8h a 20h		Curso de 20h a 30h		Curso de 30h a 60h		Curso com mais de 60h					
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Continuidade da formação	72	15,2	42	21,0	39	17,4	36	21,6	44	15,9	13	8,0	11	10,9	-	-	257	
Melhorar a aula	55	11,6	25	12,5	30	13,4	22	13,2	36	13,0	18	11,1	9	8,9	-	-	195	
Sociabilidade do professor	28	5,9	10	5,0	16	7,1	15	9,0	15	5,4	7	4,3	5	5,0	-	-	96	
Novas aprendiz	104	21,9	40	20,0	40	17,9	31	18,6	69	25,0	50	30,9	23	22,8	1	50,0	358	
Diversid. metod.	25	5,3	7	3,5	10	4,5	7	4,2	14	5,1	12	7,4	5	5,0	-	-	80	
Competências do formador	10	2,1	10	5,0	9	4,0	3	1,8	6	2,2	4	2,5	5	5,0	-	-	47	
Aplicabilidade da formação	25	5,3	7	3,5	11	4,9	5	3,0	24	8,7	16	9,9	4	4,0	-	-	92	
Temas	30	6,3	6	3,0	18	8,0	7	4,2	21	7,6	11	6,8	10	9,9	-	-	103	
Formação do aluno	35	7,4	13	6,5	13	5,8	8	4,8	14	5,1	10	6,2	7	6,9	1	50,0	101	
Apoio institucional	44	9,3	21	10,5	19	8,5	19	11,4	19	6,9	7	4,3	6	5,9	-	-	135	
Resp. em branco	28	5,9	8	4,0	14	6,3	8	4,8	7	2,5	9	5,6	12	11,9	-	-	86	
Outros	14	3,0	10	5,0	2	0,9	5	3,0	5	1,8	4	2,5	4	4,0	-	-	44	
Outras opiniões	4	0,8	1	0,5	3	1,3	1	0,6	2	0,7	1	0,6	-	-	-	-	12	
Total	474	100,0	200	100,0	224	100,0	167	100,0	276	100,0	162	100,0	101	100,0	2	100,0	1606	

No que se refere à contribuição das modalidades para se pensar propostas formativas motivadoras para os professores, vê-se que o uso de modalidades mais duradouras possui maior efeito sobre os professores, principalmente para aqueles cujo impulso maior foi a busca de “novas aprendizagens”, a “continuidade da formação” e melhoria da aula e do aperfeiçoamento dos aspectos didáticos do ensino, como também para aqueles que são motivados pela expectativa de adquirir novas metodologias. A mesma percepção vale para aqueles que são motivados em função do “tema” a ser tratado na formação, especialmente quando vinculados às suas necessidades e/ou expectativas.

Para os professores cuja motivação maior está na possibilidade de aplicação prática, as modalidades de média duração, como os cursos de 8 a 20h, parecem satisfazer esses professores, assim como os de maior carga horária. Vale ressaltar que as formações que contribuem mais para essa expectativa são aquelas em que o maior peso formativo concentra-se no material oferecido, o que dispensa a ênfase no quesito “competência do formador”, por exemplo, que é mais esperada em práticas formativas de longa duração.

A modalidade oficina\workshop parece atender aos objetivos de uma formação mais prática, onde se destaca o uso de novos recursos e metodologias como meio de viabilizar novas aprendizagens, sendo que o “apoio institucional”, nesse caso, parece exercer um papel importante principalmente no custeio de materiais para essa formação.

Os professores que buscam estreitar laços de sociabilidade em ações formativas, assim como viabilizar troca de experiências profissionais, saberes e técnicas, são mais atendidos em suas expectativas em ações formativas de longa duração – o que potencializa no âmbito da escola, o tempo do HTPC como momento de formação contínua.

As “competências do formador” parece ser um elemento motivador para formações com palestras, já que para eventos dessa natureza é previsível que um especialista tome a palavra. Nesse caso, a oralidade e capacidade de dominar a atenção do público durante a argüição parece ser o foco da avaliação que os professores fazem da formação.

Essas considerações nos levam à exposição dos elementos **desmotivadores** da busca de formações contínua pelos professores, elementos esses que são significativos na avaliação que fazem sobre práticas e condições de formação continuada que experienciaram.

As **desmotivações** também podem ser entendidas como desejo de mudança ou como elementos que dificultam a busca pela realização de suas necessidades de formação. Nesse

sentido há de se destacar, que a presença desses elementos indica o nível de qualidade das ações formativas dos municípios e/ou SEM.

Categoria	Indicadores
(A) condições físicas e temporais	época de realização do curso; formação no 2º semestre; formação no final do ano; atividades concomitantes;
	horário ruim; duração do curso;
	local;
(B) condições institucionais	falta de apoio institucional, turmas numerosas;
	falta de material apropriado;
(C) separação entre teoria e prática	excesso de teoria e pouca prática, desvinculação com a prática;
(D) recursos financeiros	os custos das formações; os gastos com viagens;
	salário do professor;
	falta de vantagens monetárias;
(E) (des)preparo do formador	formador desconhece a realidade; palestra cansativa, maneira de conduzir o curso;
(F) desinteresse do professor	desinteresse do professor participante;
	conversas paralelas, indisciplina;
	frustração quanto às expectativas;
(G) desvalorização do professor	pouco reconhecimento para com o professor; desvalorização do professor; desprezo pelo saber pedagógico do professor; quando os professores só ouvem; quando o professor é tido como tabula rasa;
	responsabilização do professor pelo fracasso escolar;
(H) carência de propostas	temas repetitivos; formações sem novidade;
	falta de diversidade nos cursos; falta de oferta de formação e de cursos;
(I)	problemas pessoais; saúde do professor; insatisfação profissional;

aspectos diversos	falta de acompanhamento para o trabalho em sala de aula; falta de avaliação do curso;
	cursos que enfocam as reformas educacionais; formação continuada para carreira no magistério ou pontuação;
	falta de vínculo profissional efetivo do professor;
(J) resp. em branco	Respostas em branco;
(L) propostas ineficazes	conteúdos e práticas irrelevantes; conteúdos não referentes à educação;
	quando a proposta é distante da realidade; impossibilidade de aplicação prática em sala de aula; não atendimento das demandas expressas pelos professores; quando o curso é ineficaz;

Quadro 4 - Quadro de categorias e indicadores de fatores que **desmotivam** os professores a participar de ações de formação continuada.

Geralmente as desmotivações refletem um quadro de frustrações e de experiências formativas negativas que, em sua maioria não surtiram efeito sobre as práticas profissionais. No quadro de desmotivações (acima descrito) a forma com que se têm concretizado as ações de formação continuada nos municípios aparece com muita evidência: ausência de identificação das necessidades formativas dos professores, turmas grandes, privilégio de formações com pouco tempo de duração, pouca ou nenhuma infra-estrutura (local, recursos, horário, entre outros fatores) para a efetivação das mesmas, demasiada preocupação com os resultados dela sobre a aprendizagem dos alunos.

Outros apontamentos **desmotivadores** evidenciam as críticas que realizam sobre as formações que desconsideram o saber que os professores possuem, suas experiências profissionais e de vida, como na histórica prática em que o formador toma a palavra do início ao fim. Essas práticas que colocam o professor como “tabula rasa” ou ainda que os responsabilizam por todo o fracasso escolar, tendem a surtir o efeito oposto: os professores além de não incorporarem o discurso em suas atividades educativas ainda se mostram aversivos às mudanças.

Um aspecto revelador de práticas homogeneizadoras no âmbito da formação contínua, refere-se à repetição de temas ou assuntos e a primazia de abordagens meramente teóricas das dificuldades dos professores e das suas participações nas formações. Essa inadequação reflete a

inexistência de propostas que atendam às necessidades dos professores, como explicita a categoria “propostas ineficazes”, colocando em dúvida, a própria validade das ações formativas.

Com base nos indicadores expressos nas diferentes categorias, pode-se afirmar a existência de um descaso com a formação continuada, que inviabiliza a reflexão sobre este aspecto formativo importante, além de colaborar para a manutenção de idéias que acreditam que essa formação é dispensável, e que a formação inicial é suficiente para formar os professores para a prática profissional – ainda que parte desse discurso defenda reformulações na formação inicial.

A categoria “aspectos diversos” oferece elementos que problematizam a situação da formação continuada no que se refere aos limites da sua ação no âmbito pessoal e profissional do professor, assim como enfatizam as restrições institucionais no que se refere ao acompanhamento das atividades na escola e da prática de avaliar as formações, sejam essas contratadas ou não.

O aparecimento do item reformas educacionais como elemento que desmotiva os professores a fazer formação continuada é contraditório com as incidências temáticas anteriores. Entretanto, entendemos essa disparidade que os professores estão manifestando quanto às orientações voltadas as teorias pedagógicas e aos métodos de ensino, uma vez que têm oscilado muito na última década, tanto do ponto de vista de orientações ministeriais para um modelo nacional comum, como também em função de mudanças político-governamentais e de gestão no interior dos órgãos normativos em geral.

Outro aspecto relevante que merece destaque na categoria “aspectos diversos” refere-se à ausência de vínculo efetivo dos professores na rede em que atuam, um problema bastante comum também na rede estadual de ensino e que tem repercutido negativamente nos insumos educacionais. Os professores não se sentem motivados a realizar formação continuada porque sua condição de trabalho, salário e vínculo empregatício ficam inalterados com essas formações. As situações que regulam o trabalho dos professores, principalmente as de caráter econômico, constituem-se em variáveis importantes a serem levadas em conta em políticas de formação continuada. Torna-se quase um dever premiar o professor em termos de vantagens salariais se se quiser que ele se aprimore e se prepare para enfrentar as mudanças que estão ocorrendo na educação.

Na tabela a seguir apresentamos os cruzamentos dos elementos **desmotivadores** de busca por ações formativas com tipo de formação realizada pelos professores entrevistados.

De acordo com a tabela, vê-se que a categoria “propostas ineficazes” possui o maior número de respostas (172) o que reafirma a ineficiência das SEM na gerência da formação segundo a opinião de parte considerável dos professores. Ela também é o principal elemento desmotivador da busca por formação continuada, o que prova que os professores almejam que as formações sejam eficientes no atendimento dos problemas que as escolas vivenciam e que, de algum modo, possibilitem que os professores desdobrem em ações, a formação que realizou. Proporcionalmente essa categoria obteve entre 14% e 19% das respostas dos professores graduados, sendo mais frequente entre os especialistas no ensino das séries iniciais do EF.

O segundo elemento que desmotiva os professores a fazer formação continuada refere-se às “condições físicas e temporais”, já que em sua maioria, a decisão sobre horário, tempo de duração, local e época para realização são definidas em função da disponibilidade dos formadores e viabilizadas pelos gestores. Essa prática tem desagradado porque privilegia períodos em que é exigido maior esforço laboral dos professores, como finais de semestre letivo. Inclui nesse rol de desmotivações, a prática de realizar formações em períodos concomitantes, o que faz com que os professores escolham a formação que melhor se adequa à sua condição de tempo ao invés daquela que realmente eles necessitam.

Ocupa a terceira posição de classificação a categoria “separação entre teoria e prática”, exceto para os professores que cursaram Normal Superior, para os quais essa categoria ocupa a 2ª posição. Para a grande maioria dos professores, o “despreparo do formador” e a “carência de propostas” são aspectos igualmente desmotivadores.

Na 4ª posição para a maioria dos docentes encontram-se a categoria “despreparo do formador” que se refere às contratações mal sucedidas de formadores que não envolvem os professores como participantes e que muitas vezes banalizam situações ou as tornam utópicas, e a “carência de propostas” referente à ausência de mão de obra qualificada nesse setor, bem como da pertinência e diversidade das temáticas, que, regra geral, tende a se repetir. Para os licenciados essa categoria ocupam a 2ª posição.

As categorias com menor incidência de respostas segundo a formação dos professores foram “aspectos diversos”, “desinteresse do professor” e “desvalorização do professor”, todas com mais de 50 incidências. Na tabela a seguir, temos o cruzamento desses elementos desmotivadores com o tempo de atuação profissional docente.

De acordo com a tabela anterior, as “propostas ineficazes”, as “condições físicas e temporais”, a “separação entre teoria e prática” e a “carência de propostas” são as categorias que mais obtiveram incidência de respostas, havendo, contudo, uma distinção no que se refere à ordem prioritária em função do tempo em que atuam na docência.

No que se refere à ineficácia das propostas de formação, é relevante notar que a mesma é perceptível para 1\4 dos professores com menos de 5 anos e para 1\5 dos docentes que possuem de 5 a 10 anos de experiência como professor. É o elemento que mais desmotiva os professores com até 20 anos de experiência profissional docente a fazer formação continuada.

As “condições físicas e temporais”, reveladoras de práticas decisórias centralizadoras da gestão local, é o segundo elemento desmotivador manifestado pelos docentes com até 10 anos, no que se refere à busca de formação continuada, sendo muito incidente também para os professores que possuem de 11 a 20 anos de magistério. Ao lado dessa categoria em termos proporcionais, a “carência de propostas” de formação é destacada com muita incidência entre os professores com até 10 anos e também para os que possuem de 21 a 25 anos. Os primeiros, provavelmente, esperam alguma formação inovadora, mais dinâmica e prática, diferente das práticas dos cursos de formação inicial de professores. Os professores mais experientes, por terem participado de muitos cursos ao longo da carreira, afirmam que as formações são repetitivas e sem novidades para eles, o que demonstra a necessidade de se planejar formações diferenciadas para os docentes em função da experiência que possuem. O planejamento de ações formativas viabilizadas por professores experientes é de grande valia para diminuir entre esses o grau de desmotivação.

Por outro lado, nota-se que os professores em fim de carreira (com mais de 20 anos) creditam significativa importância à interação entre teoria e prática na formação continuada, uma vez que a “separação entre teoria e prática” é apontada como o elemento que mais desmotiva esses docentes nas ações formativas. O estabelecimento de relações entre a teoria e o conhecimento prático e de fundamentar as discussões nas formações, assim como suas práticas é uma necessidade para os professores, pois, como se vê, a categoria supracitada é ainda o 3º elemento desmotivador para os professores iniciantes e para os que possuem de 11 a 15 anos na docência.

Como se vê, o “despreparo do formador” também obteve alta incidência entre os respondentes. É o terceiro elemento mais apontado entre os professores com até 15 anos de magistério e o 2º para os que possuem de 16 a 20 anos. Se considerarmos que a maioria das formações são “terceirizadas”, vemos que as críticas: palestra cansativa, desconhecimento da

realidade, e condução do curso, referem-se aos profissionais das assessorias ou aos professores especialistas e/ou universitários e à fragilidade teórica do discurso, o que atenta para uma mudança não apenas no modo de desempenhar a formação e o estabelecimento de relações mais pontuais, mas para uma revisão da própria formação dos formadores.

A “desvalorização do professor”, “desinteresse do professor”, “condições institucionais” e “recursos financeiros” são pontuadas com menor incidência entre os professores com até 20 anos. Para os professores com mais de 25 anos de experiência, esses tópicos não são relevantes ou não interferem na busca por formação continuada.

Para finalizar esse item, apresentamos a seguir o cruzamento entre as modalidades de formação oferecidas pelas SEM ou apoiadas por elas com as categorias de desmotivações dos professores, de modo a elucidar que há uma urgência na mudança desse quadro, e que em grande parte, essa mudança pode ser efetivada via SEM.

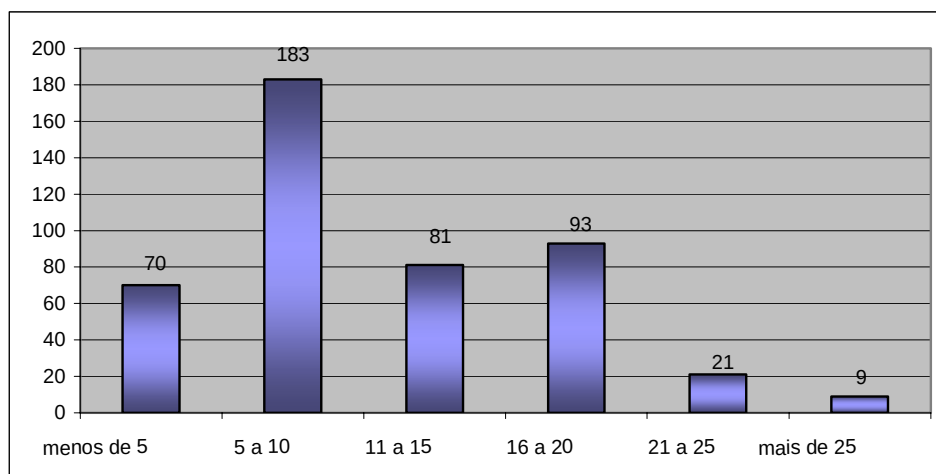


Gráfico 11 - Número de elementos desmotivadores por tempo de atuação profissional.

O problema mais aparente do quadro de desmotivações para com ações de curta duração, como palestras, workshop, cursos de até 8h reside, respectivamente, na 1) transmissão unilateral de conhecimento do palestrante à platéia; na falta de 2) condições físicas e temporais, especialmente relacionada ao local inadequado para a reunião de grandes aglomerados de pessoas e à repetição dos temas tratados; e na 3) centralidade da teoria no discurso em detrimento da prática profissional do professor.

As condições físicas e temporais, especificamente relacionadas ao período de trabalho dos professores e às atividades concomitantes às outras atribuições do professor, ou seja, a escolha de horários e períodos inadequados que privilegiam a disposição dos formadores e não dos professores cursistas (que são os maiores interessados) constitui o principal motivo que os docentes alegam desmotivá-los a fazer cursos de formação continuada de 20h a 60h. Isso porque essas modalidades de formação exigem uma sequência presencial maior e uma participação mais assídua do docente que só pode ser efetivada com a disponibilidade de horário, tempo para estudo prévio ao curso e vontade\ estímulo para fazer a formação. Esses elementos são incompatíveis com formações que se realizam ao final dos semestres letivos, especialmente do 2º semestre, onde além das aulas, os professores têm de atender pais, fazer reuniões finais com pais, coordenadores, gestores de escola, repensar meios de avaliação que se destinam às situações dos alunos, entregar papeletas, organizar festas finais, escolher livros didáticos, enfim, têm de dar conta de fechar o calendário letivo com o máximo de sucesso.

As formações em momentos em que a escola vive um turbilhão de acontecimentos devem ser no mínimo cautelosas. Qualquer formação que não otimize o trabalho corre o risco de ser vista como mais uma tarefa, mais uma obrigação da qual tudo que desejam é livrar-se o quanto antes. A formação continuada não pode ser algo penoso, por isso a estratégia do planejamento, a consulta aos professores e o ajustamento às necessidades são fundamentais para o interesse em se fazer formação continuada.

Além do interesse, o aspecto “despreparo do formador” toma destaque nos apontamentos referentes às formações em cursos de 20h a 60h, sendo ainda o segundo elemento que desmotiva os docentes a fazer formação com mais de 60h, o que comprova a necessidade de revisão da gestão nesse setor, da construção de parâmetros de avaliação das práticas formativas e das propostas, bem como da capacidade de ajustes que focam as realidades das escolas.

A supervalorização da teoria desdobrada na categoria “separação entre teoria e prática” expressa que os professores ou não possuem uma dificuldade de compreensão com relação aos fundamentos da formação que participam – em função do pouco tempo destinado

à compreensão, pois privilegia-se formações de curta duração – ou pelo modo de condução do formador. Outras hipóteses que podem estar relacionadas é o desinteresse dos professores com as questões teóricas e a ausência de preocupação dos formadores em atentar para essa importante etapa do processo de formação.

Estas inferências acerca do modo de condução da formação, certamente entrelaçam-se com os apontamentos da categoria “despreparo dos formadores” – tema considerado tabu no eixo da formação continuada.

De um modo geral, os apontamentos são representativos de situações recorrentes na maioria das municipalidades brasileiras. A necessidade de mudar esse quadro é urgente. Longe de um cepticismo, alguns caminhos tem-se trilhado a começar pela identificação das áreas emergenciais, que esperamos ser de alguma valia às políticas públicas e aos interessados no campo da formação de professores.

6.5 À guisa de conclusão

Para promover a formação continuada a um status no qual as práticas formativas sejam coadunadas com os princípios de um planejamento estratégico, é necessário que ocorra um avanço tanto no nível do controle da elaboração das propostas, quanto do desenvolvimento e dos resultados. Nesse sentido, a análise de necessidades nos parece contribuir para a busca de definição de indicadores de qualidade nesse setor. Um primeiro passo nesse sentido foi dado, entretanto a garantia de um padrão efetivo de qualidade requer definição de critérios universais, com expansão de pesquisas que evidenciem outras realidades e naturezas das ações de formação continuada.

*7 Apresentação,
análise e discussão
dos dados dos
gestores*

Nesse capítulo, apresentamos e analisamos os dados coletados junto aos gestores (e\ou responsáveis) do setor de Educação dos municípios que compõem a região pesquisada.

Como já destacado no Capítulo 4, os dados de que dispomos foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas. Para garantir o anonimato dos respondentes, optamos por uma análise geral a partir de 4 (quatro) categorias: perfil do gestor, dados sobre os professores, dados sobre a gestão da formação continuada e concepção de formação continuada, as quais foram extraídas a partir do roteiro de entrevista (ver anexo 2).

7.1 Perfil do gestor

Para traçar o perfil do gestor dos sistemas municipais, consideramos os aspectos relativos ao gênero, nível e curso de formação, tempo de experiência profissional e função desempenhada na educação.

7.1.1 Gênero

Enquanto em setores importantes da economia e da política a maioria dos cargos de gestão são ocupados por homens, na Educação cada vez mais se afirma um campo onde as mulheres possuem maior presença de atuação. Os dados da nossa pesquisa confirmam esta tendência ao constatar que a maioria dos municípios da pesquisa são geridos por mulheres. Apenas os municípios de Matão, Nova Europa e Américo Brasiliense são geridos por homens.

7.1.2 Formação

A maioria dos gestores possui alguma formação voltada para o campo da Educação, especificamente, a formação de professores, como se vê a partir do gráfico abaixo:

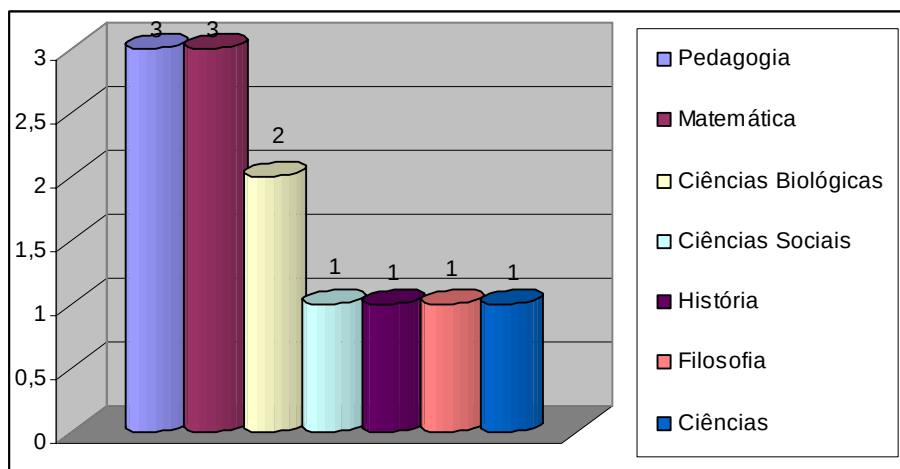


Gráfico 12 - Formação dos gestores por curso de graduação

Todos os gestores possuem curso superior e 2 cursaram pós-graduação, um com 2 especializações (Metodologia e Prática das Ciências e Solos e Meio Ambiente) e o outro fez Mestrado em Educação Escolar. É acentuada a variação quanto ao tipo de curso de formação inicial.

A maioria dos gestores possui formação em Ciências Humanas (6), sendo que desses, 3 possui o curso de Pedagogia³⁸. Há 3 gestores que cursaram Matemática e 2 que possuem formação na área das Ciências Naturais, sendo 1 deles formado também em Pedagogia. Com exceção dos que possuem o curso de Pedagogia, vê-se uma ausência de especialistas em gestão mesmo em nível de pós-graduação.

Nenhum gestor é recém formado. O último a se formar – também o mais jovem em termos de idade – atua profissionalmente há 5 anos e ocupa o cargo há menos de 1 ano.

7.1.3 Experiência na Educação

A maioria dos gestores possui experiência profissional na Educação, seja na docência da educação básica, seja na gestão de unidade escolar, na função de diretor ou vice diretor de escola, ou ainda no cargo de coordenação pedagógica. Apenas um gestor não possui experiência profissional alguma na Educação, como aponta o gráfico a seguir:

³⁸ Todos os gestores que possuem o curso de pedagogia, o fizeram como segunda formação, sendo o principal objetivo a habilitação para concorrer a cargos públicos de gestão de unidade escolar.

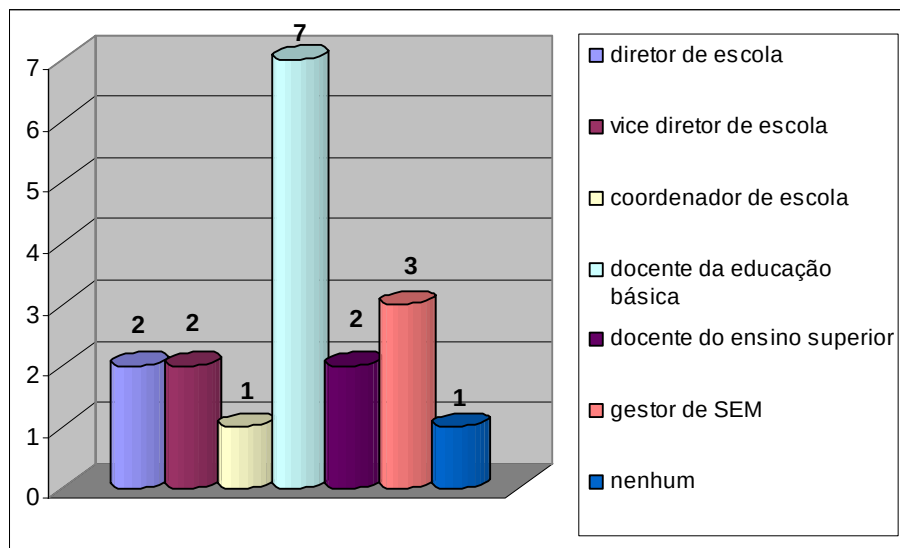


Gráfico 13 - Experiência profissional segundo cargos ocupados.

Dos que possuem experiência profissional na Educação, todos já atuaram como professor de escola, nos níveis do ensino Fundamental e/ou Médio da educação básica. Há 3 gestores que já ocuparam a função de gestor de SEM, sendo 1 no mesmo município, 1 em outro Estado e 1 em outra cidade.

No que se refere à experiência, os gestores apresentam uma variação no tempo em que exerceram algum cargo na educação. O gráfico a seguir apresenta o tempo total que cada gestor atua na Educação, inclusive no presente cargo:

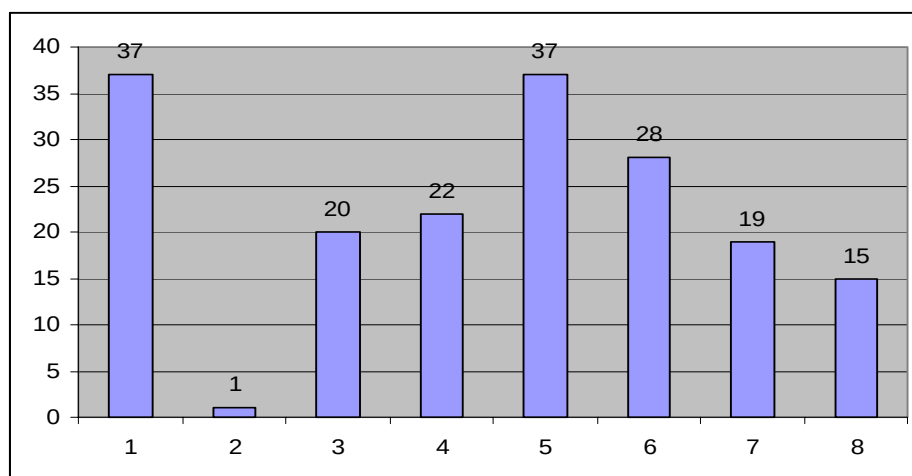


Gráfico 14 - Tempo de atuação profissional dos gestores em anos, na educação.

A importância de se conhecer a experiência profissional e a formação dos gestores relaciona-se ao fato de que esses elementos podem ser considerados como indicadores de dificuldades que os profissionais encontram no desempenho de suas funções.

Embora não conste nos gráficos anteriores, é interessante destacar que paralelamente ao exercício do cargo de gestor da educação no município, 2 gestores afirmaram desempenhar a função docente na Educação Básica (e um deles também na gestão de escola), sendo que 1 também leciona no Ensino Superior. É perceptível, portanto, o acúmulo de tarefas desses profissionais, o que é preocupante tendo em vista as demandas que os sistemas de uma forma geral apresentam, ou seja, administrar sistemas educacionais não é uma tarefa simples, a qual se pode praticar em horas vagas.

Em virtude dos problemas que as escolas em geral apresentam – em parte refletidas nos apontamentos de necessidades de formação dos professores – a nosso ver é fundamental que o gestor da educação de um município se ocupe integralmente na busca da melhoria da rede de ensino. Essa condição de trabalho nos parece imprescindível para os ideais democráticos da Educação.

7.1.4 Funções desempenhadas anterior à gestão da Educação Municipal

No que se refere às funções desempenhadas anteriormente à ocupação do cargo de gestor da Educação, notamos que apenas um gestor não apresenta experiência profissional alguma na área de educação, a não ser por meio do cargo atual.

Um aspecto que merece destaque é o fato do exercício do mesmo cargo não requerer formação específica; trata-se de um cargo político cujo titular é nomeado por meio de indicação do líder do governo local (municipal). A nosso ver, tal expediente não corresponde à altura e à responsabilidade que se trata da função de um dirigente de toda a Educação municipal, responsável, em grande parte pela execução das políticas educacionais que se consolidam nas escolas. É ainda, esse profissional que na grande maioria das vezes, decide o que será e o que não será feito no campo da formação continuada dos professores. Portanto, o gestor da Educação municipal desempenha uma função chave no sistema, uma vez que responde à organização, manutenção e desenvolvimento deste.

7.2 Opiniões sobre os professores

7.2.1 Carga horária

Os gestores foram indagados relativamente no que se refere ao salário e a carga horária de trabalho do professor na rede municipal. Segundo eles, na maioria dos municípios (5), o professor atuante no 1º ciclo do Ensino Fundamental trabalha 30h por semana. Em um município (de pequeno porte) os professores trabalham 25h por semana e em outro 24h. Um município (de médio porte) os professores devem cumprir uma carga horária de 170h no mês.

7.2.2 Salário

De um modo geral, os gestores não souberam nos informar com precisão o salário dos professores. Com base nos dados fornecidos por 4 (quatro) gestores o salário do professor das séries iniciais nos municípios varia de R\$ 800,00 (oitocentos) a R\$ 1.200 (mil e duzentos) reais, o que corresponde a 2 ou pouco mais de 3 salários mínimos.

Entre um município de pequeno porte e outro de médio, o salário do professor sofre variações em função da sua formação (curso médio de Magistério ou superior: Pedagogia ou Normal Superior) e do nível de formação (cursos de pós-graduação), chamado de evolução funcional salarial – prevista no Plano de Carreira e Valorização do Magistério desses municípios.

Entretanto, na grande maioria inexistente essa distinção, o que se traduz na carência de incentivo para buscar aperfeiçoamento profissional. Apesar disso, são poucos os professores que não dispõem de formação em nível superior (apenas 21 professores), conforme dados da tabela 9 apresentada no capítulo anterior.

A distinção salarial entre os municípios existe porque o país não possui um piso salarial para os profissionais do magistério. Estudos apontam que a ausência desse indicador é um complicador para traçar parâmetros internacionais (SINISCALCO, 2003).

Há necessidade de pesquisas que comparem salários dos professores nas municipalidades e nas regiões, já que além do salário ser um fator de peso nas despesas

educacionais e possuir um impacto importante na qualidade do ensino, é também um fator decisório para a permanência na profissão (SINISCALCO, 2003).

De um modo geral, pode-se afirmar que há uma relação entre nível de ensino e salário do professor, sendo que os mais baixos se relacionam com os níveis elementares da escolarização – uma forma bastante cruel de desvalorização dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica no país. Esse fator parece ser decisivo para que profissionais com níveis mais elevados de formação saiam do sistema de educação básica. Se o nível de formação dos docentes exerce insumos qualitativos no ensino, nota-se uma necessidade de redimensionar Planos de Carreira e de apoiar iniciativas de busca por aperfeiçoamento nos níveis de pós-graduação de forma efetiva³⁹.

7.3 Sobre a gestão da formação continuada

A gestão da formação continuada nos municípios ainda é um tema candente. Há uma perceptível dificuldade em compreendê-la como um elemento integrante da busca pela melhoria da qualidade na educação, ainda que haja um consenso – no âmbito do discurso – de que ela é importante e necessária para os professores e de que “[...] deve proporcionar atualização, aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo [...]” (BRASIL, 1999, p.131).

De acordo com os dados vê-se que nem todos os municípios oferecem atividades ou programa de formação continuada aos professores. Na maioria deles (6) a formação continuada se desenvolve de forma parcial no âmbito das Secretarias de Educação dos municípios. Nos casos em que as SEM realizam alguma formação, ela geralmente ocorre nos espaços das unidades escolares ou em espaços comunitários, já que apenas 2 apresentam estrutura física na sede da Secretaria de Educação para esse fim.

Além das já conhecidas formas de se processar as formações (palestras, cursos e outros eventos) os gestores apontam que procuram inteirar-se de atividades que outros municípios da região (tendencialmente os maiores) desenvolvem, seja por meio das universidades na promoção de palestras e outros eventos científicos em geral ou mini cursos, seja pelas formações oferecidas pelas Delegacias Regionais de Ensino ou Oficinas

³⁹ Ao contrário disso temos visto professores exonerarem-se do cargo de docente nos sistemas de ensino que se vinculam para poder continuar estudando, especialmente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais os horários destinados às aulas são diurnos, requerendo dispensas semanalmente do trabalho.

Pedagógicas, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado⁴⁰ de São Paulo, ou seja, utilizam-se das formações direcionadas aos professores da esfera estadual de ensino do Estado⁴¹ como meio de fazer cumprir suas obrigações legais no que se refere ao oferecimento de condições mínimas para a formação aos professores.

O gráfico a seguir mostra as principais formas que os gestores municipais têm encontrado para viabilizar formação continuada para os professores:

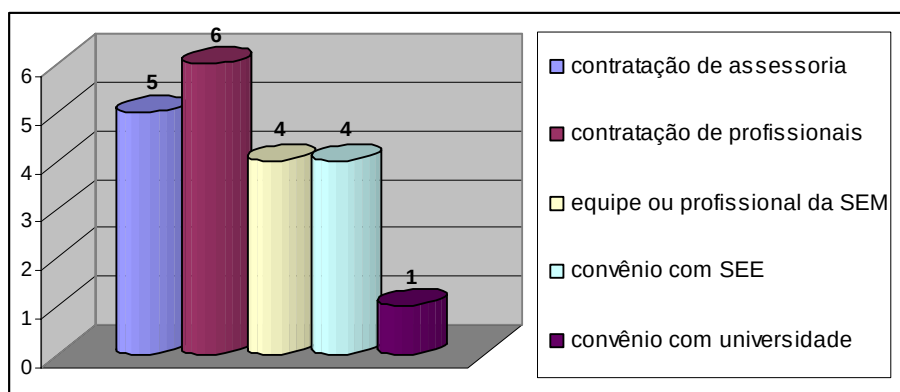


Gráfico 15 - Formas de viabilizar formação continuada nos municípios.

A precária estrutura de Secretaria (ou Departamento) da maioria dos municípios é um fator de decisão para a terceirização da formação continuada, com a contratação de empresas de Assessoria Pedagógica ou de profissionais liberais como, por exemplo, professores universitários e especialistas em geral.

A manutenção de uma equipe de formação e/ou de outros cargos para realizar um trabalho efetivo de acompanhamento das práticas docentes é dispendiosa e, por isso, os municípios pequenos não dispõem de tal equipe. Este fato compromete muito a avaliação que os professores fazem sobre o acompanhamento das práticas profissionais após ações formativas.

Dos municípios que realizam formação no âmbito das municipalidades vê-se que apenas 4 dispõem de algum recurso humano no seio das SEM para a formação contínua dos professores da rede, sendo ainda que desses, 3 apresentam equipe ou profissional que

⁴⁰ Os gestores utilizavam o termo “Estado” quando se referiam às formações vinculadas às Delegacias Regionais de Ensino – SEE.

⁴¹ Das formações vinculadas ao sistema estadual de ensino, foram citados por 4 gestores o curso “Letra e Vida”, sendo que um deles ainda referiu-se ao curso “Teia do Saber”.

efetivam práticas de formação junto aos professores e em um deles, a função do profissional é administrar as contratações na área.

Apenas 3 gestores citaram o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como um momento utilizado para realização da formação continuada no município, o que nos permite inferir que esse não tem sido considerado como um momento em que se processam ações de formação na escola, seja porque não são praticadas de uma forma efetiva, seja porque a autonomia das unidades escolares não permite um controle efetivo dos dirigentes sobre as práticas que ocorrem no HTPC.

7.3.1 Conteúdos formativos

No âmbito dos conteúdos privilegiados nessas ações de formação continuada, nota-se que a ênfase recai sobre os conteúdos curriculares, onde destaca-se a Língua Portuguesa – que foi mencionada por todos os gestores, sendo que 4 deles pontuaram especificamente o trabalho com: alfabetização (4 menções), literatura, (1 menção), leitura (1), escrita (1), interpretação de textos (1). No que se refere ao emprego de metodologias nessa área, um citou um curso voltado à “Contaçon de Histórias” e um citou o uso de um método de alfabetização difundido na região para atender crianças com dificuldades de aprendizagem⁴².

O conteúdo de Matemática foi citado por 3 gestores, enquanto que o conteúdo de Geografia e História foi citado apenas 1 vez. O conteúdo de Ciências não foi mencionado.

A disciplina de Artes foi foco de formação para 2 municípios, sendo que em 1 foi trabalhado música e no outro, pintura em tela e tecido, e o uso da sucata e do jornal.

Dois gestores citaram ter contratado profissionais especialistas para o campo da Educação Física, sendo que 1 deles citou o uso de atividades lúdicas e o outro exercícios físicos.

Outras áreas foram citadas: inclusão (1 gestor) e informática (1 gestor). Não foi especificado se as formações enfatizaram mais conteúdos ou mais metodologias e qual(is) tipo(s) de material(is) ou técnica(s) foram utilizadas.

⁴² Trata-se do “Método da Boquinha”.

De uma forma geral, o que se pode notar é que os campos mais enfocados na formação dos professores referem-se àqueles mais cobrados pela avaliação externa⁴³, refletindo ainda a predominância entre os gestores quanto à escolha da formação a ser realizada nos municípios.

7.3.2 Critérios de formação e avaliação da formação continuada

Os critérios para desenvolver formação continuada são variados entre os municípios, chegando a ser inexistentes em alguns deles. Para uma melhor visualização dos elementos que são considerados pelos gestores para propiciar a formação continuada aos professores, elencamos 5 categorias, as quais elucidamos abaixo, seguida dos indicadores que as compõem.

Citações	Categoria	Indicadores
2	Financeiro	Carência de recursos do município Baixo custo
2	Multiplicação da formação	Representação docente por escola Reprodução da formação
2	Necessidades	Problemas sem soluções Falta de professor especialista para a área
4	Regulação do sistema	Resultados dos alunos de 4ª série Dados de avaliação do MEC Aprovação da proposta da equipe Coerência das necessidades dos professores com as necessidades dos alunos
2	Não existe	Programação do formador Depende da oportunidade

Quadro 5 – Critérios para formação continuada na visão dos gestores.

⁴³ Estamos nos referindo ao SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – que analisa (por amostragem proporcional ao Estado) o nível de aprendizagem dos alunos do último ano de cada Ciclo. Constitui-se numa avaliação de sistema que também busca variáveis que interferem no desempenho escolar dos alunos.

Os gestores têm uma concepção normativa bastante acentuada sobre a formação continuada. A maioria das categorias elencadas, formuladas a partir das falas dos gestores, volta-se à concretização de objetivos institucionais, ou seja, das exigências de funcionamento das instituições ou sistemas.

Os critérios de busca de desenvolvimento de formação continuada refletem o lugar que os sujeitos ocupam no sistema educacional. Assim, o vínculo e a função que exercem os gestores faz com que a maioria deles busque viabilização de ações que lhes apresente melhores resultados para fazer cumprir os objetivos dos sistemas.

A estrutura de Secretaria Municipal de Educação, especificamente da gestão da formação continuada é relativamente nova, pois acompanha o processo de municipalização do ensino. Nota-se, contudo, um movimento retrógrado à reforma que fere os princípios de autonomia e flexibilidade da proposta de municipalização e denuncia a incapacidade financeira da maioria dos municípios, não apenas em decorrência do vínculo (conveniado) que efetivam junto aos órgãos da Secretaria de Educação Estadual, mas também pela ausência que os dirigentes das SEM apresentam na definição de critérios para desenvolver formações condizentes com suas realidades.

Além disso, nota-se uma visão gerencial na formação continuada, que historicamente tem-se demonstrado como um modelo ineficaz: a formação da “multiplicação dos peixes”, ou formação por representatividade – que é um meio de cortar custos – cujo aproveitamento é muito pequeno em termos qualitativos. É um tipo de formação que privilegia o material em detrimento do recurso humano. Sua limitação é bastante evidente.

Do ponto de vista estrutural, percebe-se a relação entre esses critérios e o modo de avaliação das formações existentes nos municípios, uma vez que as práticas avaliativas, quando existentes, privilegiam o resultado que a formação oferece. Mediante as informações dadas pelos gestores, 4 categorias caracterizam a avaliação das ações da formação continuada dos professores entre as SEM, as quais são apresentadas seguidas da frequência (n) em que aparecem.

A construção dessas categorias se deu pelos indicadores também dispostos a seguir, e revelam a fragilidade da formação continuada em termos práticos e consensuais.

Categoria	Indicadores	n
Prática	Multiplicação da formação Resultados da formação Aplicação em sala de aula Projetos dos professores Mudança de postura ou comportamento do professor* Diálogo com professor Fala dos professores* Aproveitamento da formação	10
Metódica	Relatório de acompanhamento Observação Questionário ao final da formação	3
Sistêmica	Resultados do SAEB Cumprimento das reformas no município	2
Opcional	A critério do formador Acompanhamento do formador	2

Quadro 6 - Avaliação da formação continuada do professor.

*indicador citado duas vezes.

Essa avaliação é, de modo geral, obtida pelo trabalho que o professor executa individualmente no ato do planejamento e também junto aos alunos, especificamente sobre os rendimentos que esses apresentam nas avaliações institucionais.

Há sempre a expectativa, por parte do gestor, de que o professor mudará sua prática após a formação – uma visão ingênua se considerarmos que a mudança da prática está intimamente relacionada com a aprendizagem significativa (GARCIA, 1998), o que implica interesse e motivação que se relacionam às necessidades formativas dos docentes.

Essa expectativa, contudo, direciona uma prática “mascarada” de incorporar os docentes nas formações. O fato de os professores registrarem em propostas, projetos ou relatórios, princípios das formações não se traduz numa incorporação significativa nas práticas educativas, já que essa atitude é esperada a título de cumprimento das exigências superiores. Os próprios professores afirmam, na sua maioria, que a mudança sobre suas práticas é **parcial**.

Para se efetivar avaliações que ofereçam de fato resultados condizentes à formação realizada, faz-se necessário que os objetivos do **planejamento** das ações formativas estejam

vinculados ao atendimento de necessidades, que haja um planejamento verdadeiramente eficaz e intrinsecamente voltado às necessidades reais das escolas, dos docentes, dos municípios – o que se mostrou ou precário ou inexistente no contexto pesquisado.

A discrepância entre objetivos e prioridades a alcançar e problemas a resolver, têm distanciado planejamento e ação, objetivos e resultados, e reforçado nossa convicção de que a gestão municipal da educação para ser eficiente e otimizada tendendo a buscar continuamente a diminuição dessa distância pelo fortalecimento dos princípios da gestão democrática. Uma formação que almeja alguma eficácia junto aos docentes não pode ser “escolhida em cardápio”. A delimitação de critérios e a participação dos docentes parece ser uma válvula de apoio em sentido recíproco para professores e gestores.

Outros fatores apresentam-se como fruto da ausência de planejamento estratégico na gestão da formação continuada dos professores nos municípios pesquisados, como a **freqüência** dos docentes em ações de formação continuada, a **regularidade** dessas formações e o **período** em que elas ocorrem.

No que se refere à freqüência, os gestores alegam que a mesma é alta porque é feito um **controle** no tocante à assiduidade e a certificação por parte das SEM, pois ambas possuem reflexos na gratificação anual⁴⁴, na pontuação (que possibilita a escolha de melhores condições de trabalho para o professor, como o período, faixa etária dos alunos e escola) e na avaliação do desempenho do professor⁴⁵.

O critério de regularidade está relacionado ao oferecimento das Delegacias de Ensino (DEs) de para os municípios que realizam o que os gestores da educação municipal denominam de “parceria ou convênio com o Estado”. Para os municípios que contratam profissionais ou assessorias, o critério de regularidade se assenta na **oferta** e na **agenda** dos formadores – são esses os fatores definidores de carga horária e período de realização, na grande maioria das vezes.

De uma forma geral, os municípios não possuem uma ação contínua de formação dos professores; apenas 1 (um) município de pequeno porte apresenta **reuniões quinzenais** de formação, os demais são carentes de planejamento nesse sentido. Dois municípios de médio porte que possuem equipe de formação na SEM realizam formações mais duradouras durante o decorrer do ano letivo, sendo que em um deles essas formações ocorrem de forma **paralela** ou alternada.

⁴⁴ Referente ao rateio ou divisão da sobra dos rendimentos do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental, prática realizada por um município junto aos professores efetivos.

⁴⁵ Medida administrativa prevista na Resolução nº3 de 1997 que fixa diretrizes para o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério e, oficializada em um município pesquisado.

No que se refere ao horário de realização das formações, pelas falas dos gestores, nota-se que, dos municípios que oferecem formação continuada com alguma regularidade são privilegiados o horário noturno nos municípios de pequeno porte e o diurno nos municípios de médio porte. Essa constatação nos permite inferir que, nas ações contratuais, são privilegiados os municípios de médio porte, já que estes oferecem maiores benefícios em termos de credibilidade na formação que oferecem (“pacotes”) e de rendimentos (financeiros) – já que possuem maior número de docentes vinculados à rede e, portanto, maiores possibilidades de realizar mais formações. Em contrapartida, nos municípios de pequeno porte, os recursos para esse fim são mais escassos e limitados, sendo também reduzido o número de docentes e as possibilidades de retorno, já que esses municípios ou convocam toda a rede ou “reproduzem” a formação para os demais.

7.3.3 Dificuldades na gestão da formação continuada

Os gestores apresentam dificuldades diversas no manejo da formação continuada nos municípios. Essas dificuldades se relacionam tanto com a infra-estrutura que possuem quanto com o modo como desempenham a gestão da educação municipal.

Em 50% dos municípios pesquisados o gestor conta com algum recurso humano de apoio para desenvolver ou buscar formação para os professores, enquanto que nos demais, o gestor, praticamente, é o único responsável por todas as ações nessa e nas demais áreas de responsabilidade do setor educacional no município.

No quadro a seguir apresentamos as principais queixas que os gestores apontam como dificuldades com a formação continuada dos professores.

Infra-estrutura	Dificuldades elencadas
possui	* o tempo que a rede demora para responder às mudanças propostas pela SEM
	* resistência dos professores em fazer formação em outras áreas que não somente a que ministram e de fazer com que percebam que a formação cultural ampla é necessária e que a certificação é o menos importante
	* conscientizar os professores que as formações não precisam ser necessariamente (re)aplicáveis em sala de aula
	* incentivar e motivar os professores vinculados ao Estado que prestam serviço ao município para participar das formações da SEM
não possui	* avaliação do desempenho do professor (que tem peso na progressão funcional do professor)
	* formação dos professores e histórica inexistência de um projeto sistematizado de capacitação
	* encontrar formações (contratuais) para os campos da História e da Geografia
	* desinteresse dos alunos, progressão continuada, pais desinteressados, ECA.

Quadro 7 - Dificuldades de gestores da educação municipal com a formação continuada dos professores do 1º ciclo do EF.

Nos municípios em que a infra-estrutura é limitada, os gestores apresentam dificuldades em precisar os problemas que se relacionam com o manejo da formação continuada, o que se vincula diretamente à distância entre a gestão do sistema e o acompanhamento junto à rede (as escolas, o trabalho docente), justificando, portanto, as respostas generalistas. Eles apontam aspectos que ultrapassam o âmbito da gestão da formação continuada no município, e transferem o problema para a formação inicial dos professores, aos alunos (e conseqüentemente à família, no que se refere à significação da escolaridade e a desmotivação pelos estudos) e as políticas educacionais (reformas e Leis).

Entre os municípios que possuem alguma infra-estrutura humana de apoio nas SEM, as dificuldades apontadas pelos gestores se relacionam diretamente aos professores, ao trabalho e tempo de assimilação e ao desempenho da formação.

Os gestores que possuem alguma infra-estrutura de SEM, têm a percepção de que os docentes são resistentes às mudanças, desejosos de obter “receitas” e desmotivados em participar das formações e que transferem, em grande parte, aos professores o fracasso ou ineficácia das ações formativas. Curiosamente esses gestores não possuem especialidade formativa alguma para a gestão de setores educacionais (não são pedagogos), apesar de a maioria possuir experiência profissional na gestão de unidades escolares (e outros ainda na gestão de outro setor).

Nossa percepção é a de que ainda predomina entre os gestores o modelo tradicional de gestão, desempenhado sob a centralidade decisória de poder e mando. Na ordem burocrática desse modelo (compartimentalização de setores e atividades – próprios da administração – para obter rigor e maior produtividade das ações) cabe aos demais o dever de saber executar bem e apresentar bons resultados.

Entretanto, a mudança paradigmática tem afetado as formas de desempenhar e de elaborar as ações. A única certeza que parece se instaurar na gestão de sistemas, especialmente no setor público, é a necessidade de abandonar modelos burocráticos e individualizados de trabalho e adotar formas cooperativas e democráticas, já que uma das causas do fracasso da implementação de reformas ou proposições políticas está na falta de flexibilização (ou rigidez), que não permite participação e adaptabilidade dos sujeitos. Esses quesitos são essenciais em situações de mudança (KLIKSBURG, 1997) ou momentos de transição (TEDESCO, 2004).

De acordo com os princípios modernos da gerência pública (KLIKSBURG, 1997), o estreitamento entre o planejamento e a ação, a negociação e a habilidade de estabelecer relações potencializa a conversão de uma estrutura piramidal para efetivar o planejamento estratégico.

Essa nova proposição de gestão tende a facilitar as disfunções percebidas pelos dirigentes, potencializar a qualidade do sistema e aumentar o nível de satisfação dos participantes e usuários (no caso, os professores). A forma de desempenhar a gestão da formação continuada sob a agenda estratégica de identificação de necessidades, de problemas emergentes e críticos é uma competência a ser conquistada na gestão do setor público educacional.

Aspectos como participação, envolvimento e interesse, nos parece ser resultado da criação de condições favoráveis à satisfação das ações formativas, à adaptação e efetivação das reformas para uma mudança em contexto. Trata-se de transferir a âncora da onipotência (ainda centralizada na figura do gestor da educação do município) para a valorização dos

profissionais, motivando-os à participação, à inovação e à aplicação de novos conhecimentos e técnicas.

As dificuldades na gestão da formação continuada junto aos professores no que diz respeito a “resistência”, “não conscientização”, “desmotivação” dos docentes reflete a incapacidade de se estabelecer conversas periódicas com os profissionais, de aproximar-se e conhecer os problemas que os professores enfrentam no dia-a-dia da sala de aula, nas unidades escolares, no âmbito das relações entre os pares e com a comunidade, de participar mais, de acompanhar a implantação de mudanças e reformas, de observar e avaliar as medidas e a validação das mesmas no contexto municipal.

Outro desafio que se apresenta aos líderes de organizações de sistemas educacionais refere-se à conservação e à manutenção dos profissionais qualificados (com oferecimento de melhores salários, à altura de outros profissionais com igual qualificação), o oferecimento de benefícios para aqueles que atuam em regiões afastadas e em condições de risco, bem como o aproveitamento dessa qualificação para efetivar práticas formativas dirigidas junto aos demais profissionais da rede.

A parceria com as universidades também se faz um indicador válido para qualificar o quadro de docentes. As ações formativas baseadas em análise de necessidades são ainda favoráveis na diminuição das dificuldades de gerir a formação nos municípios quando se consegue a abertura das escolas sob a colaboração dos profissionais para o desenvolvimento de pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa ou quando se disponibiliza a rede para efetivar projetos de extensão.

De todo modo, as dificuldades tendem a ser diminutas quando a dedicação é efetiva, os objetivos são previamente definidos, o envolvimento é conjunto e a operacionalização baseia-se no atendimento das necessidades reais, quer seja dos sujeitos envolvidos, quer seja das instituições.

7.4 Concepção de formação continuada dos gestores

A exposição sobre a concepção de formação continuada dos gestores é marcada pela importância e justificativa que atribuem à mesma no contexto macro social e também no setor educacional dos municípios aos quais estão vinculados.

Os elementos que são informados pelos gestores apresentam a dificuldade que possuem no manejo da formação continuada e também na qualificação das situações formativas nos municípios. Na análise das falas, nota-se 2 (duas) principais categorias representativas da concepção dos gestores: a obrigatoriedade legal da formação continuada e a discrepância em termos formativos e de atuação profissional do professor, segundo apresenta o quadro a seguir:

Categorias	Indicador	Concepção
obrigatoriedade	exigência legal	Faz parte da profissão
discrepância	formação inicial	Professor não domina os conhecimentos mínimos necessários ao desempenho da função docente
	competência profissional	Professores não atendem às reformas educacionais ou as diretrizes da SEM
		Professores não respondem às expectativas sociais

Quadro 8 - Concepção dos gestores sobre a formação continuada de professores.

Os gestores são conscientes da necessidade imposta pela LDB (BRASIL, 1996) no que se refere às exigências de oferecimento da formação continuada aos professores. Entretanto não há evidências de que entendem a formação continuada como algo direcionado ao atendimento das necessidades dos docentes.

Há a percepção de que os gestores vêem os professores como executores de tarefas, profissionais a serviço da regulação de objetivos institucionais. Nota-se que, para eles, a existência do suposto fato de uma formação precária que limita a atuação e a competência do professor faz-se o principal motivo que os levam a ter de cumprir com mais essa tarefa: a de oferecer uma formação que “capacite” os professores. Os indicadores estão relacionados com objetivos ou funções que atribuem às ações de formação continuada.

n	Função
1	Reflexão
7	atualização*
2	continuidade ou complementação da formação inicial
1	suporte ou apoio ao trabalho do professor
2	adequação do professor às exigências
1	desenvolvimento de competências
1	modificação de posturas

Quadro 9 – Frequência (n) e função da formação continuada de professores.

* além do termo atualização, também foram citados: aperfeiçoamento, reciclagem, formação ou estudo continuado.

De um modo geral, a visão dos gestores é a de que a formação continuada deve adequar o professor às normas e regulamentos do sistema. Não se percebe a formação continuada como um momento de troca desses agentes e de adequações dentro dos limites das necessidades que apresentam.

O aperfeiçoamento profissional continuado, entendido nos termos da Lei, tem-se traduzido em práticas reguladoras do trabalho docente, que sobrepujam o cumprimento de diretrizes no sentido de uma cultura formativa que prima pela autonomia profissional e pela co-participação nos processos da atuação docente.

A negligência quanto ao desenvolvimento de ações de formação continuada reflete em ações ineficientes que não correspondem às necessidades manifestadas pelos principais interessados (os professores), agravadas no desperdício dos recursos ou gastos desnecessários, normalmente mal aplicados dentro de limitações orçamentárias e que afetam a avaliação que se faz sobre a política desempenhada de um modo geral, principalmente do envolvimento e comprometimento da gestão do setor no desempenho da função.

A reversão desse quadro pode ser viabilizada com a elaboração de programas de gestão baseados no mapeamento do quadro educacional geral e desdobrado em subáreas de necessidades de atuação previamente identificadas, dando-se prioridade às de caráter emergencial, ainda que os resultados para essas não se mostrem imediatos.

Nesse contexto, a capacidade de identificação de necessidades e de formulação de estratégias de formação continuada articulados e participativos, são urgentes na gestão da

educação dos municípios pesquisados, pois, pelo nosso levantamento, eles mostraram-se alheios à maioria das necessidades exibidas pelos professores.

7.5 À guisa de conclusão sobre as necessidades dos sistemas

Há especificidades na gestão educacional pública, notadamente no planejamento, que não se qualifica pelo seguimento de padrões da administração pública, e menos ainda, pelos da administração privada. Percebe-se uma preocupação com a conformidade política e o predomínio da lógica de gestão por metas ou objetivos que privilegiam o desenvolvimento de ações laborais mais relevantes para os objetivos da organização ou sistema e não no aperfeiçoamento qualitativo do processo educacional.

Entretanto, para o atendimento mínimo de um planejamento dos sistemas públicos educacionais, a gestão por objetivos não nos parece de todo descartável. Ao contrário, o modelo traz contribuições para o manejo das ações mais relevantes referentes ao atendimento das necessidades institucionais, mas apresenta limitações ao se fechar no cumprimento das legalizações e no distanciamento das especificidades do sistema. Isso porque, no nosso entender, os sistemas educacionais organizados devem ter claro que eles próprios possuem objetivos singulares que caracterizam suas especificidades e que, em função deles, se faz necessária a realização de adaptações no âmbito do planejamento e da ação que possibilite o alcance de metas que atendam tanto à estrutura macro do sistema (regimentos superiores, leis, prestação de contas, etc) como a estrutura micro da rede (necessidades das UE, dos docentes, da comunidade local).

Apesar de alguns gestores se mostrarem aparentemente próximos a esse tipo de gestão, nota-se que, em termos práticos, há uma hierarquização de metas e objetivos a serem alcançados e a prevalência da organização geral do sistema ou do atendimento dos objetivos institucionais, o que posiciona em um nível inferior de prioridade, os insumos qualitativos que a rede pública de ensino demanda, dentre eles, as necessidades de formação continuada expressas pelos professores.

A gestão por objetivos parece apresentar melhores desempenhos em sistemas democráticos, onde todo o corpo de envolvidos controla as prioridades.

Para o pleno alcance de metas institucionais, nos parece que o trabalho a ser desempenhado nos sistemas frente à formação continuada dos professores, deve priorizar as

necessidades de formação dos docentes, cujas ações excluem a possibilidade de quadros de professores “representantes” de campos e áreas de necessidades de formação, ou modelos transmissivos e multiplicadores – o que exige, necessariamente, práticas de reformas no âmbito da estrutura administrativa da Educação nos municípios (departamentos e SEM).

O sucesso ou fracasso da implementação de ações de formação continuada, ou ainda de reformas educacionais em geral, parece apontar como elementos determinantes, a competência e o comprometimento dos envolvidos na efetivação em bases realistas e no conhecimento do alcance e das conseqüências da viabilização dessas ações, já que o alcance das ações tem-se mostrado uma forma de constatar a ineficiência de um setor.

Assim, um planejamento, ainda que incipiente de ações formativas faz-se requisito qualitativo de primordial importância na gestão da formação continuada.

A mudança no estabelecimento de critérios para ocupação do cargo de gestor desses sistemas parece ser uma medida pertinente das ações de formação continuada nos municípios e necessárias para uma definição de perfil desse profissional. Os dados de que dispomos, não permite apontar um perfil do gestor dos sistemas públicos, já que as características em termos de experiência profissional, formação são muito variáveis.

No que se refere à gestão da formação continuada, vale ressaltar ainda que é urgente a criação de uma cultura de realização de processos seletivos inteligentes (em se tratando de contratações ou terceirização da ação formativa), bem como de estimular a participação efetiva dos profissionais do ensino. Municípios que apresentam maiores limitações orçamentárias, como é o caso da maioria dos municípios de pequeno porte da pesquisa, precisam se empenhar em oferecer condições estruturais mínimas como infra-estrutura adequada (local, horário, material) e valorização das participações (aumento salarial progressivo previsto em Plano de Carreira) como um impulso à busca de melhores desempenhos e motivação dos professores.

Para os fins a que nos propomos neste trabalho, encaminhamos para sua finalização, expondo, nas próximas páginas, nossas conclusões.

8 Conclusões

Para finalizar o presente estudo, apresentaremos os principais resultados da nossa investigação e, também, algumas interpretações prospectivas que eles nos possibilitaram em termos de levantamento de necessidades para a formação continuada. Precisamente, nos ateremos aos traços mais gerais revelados pela pesquisa e que podem ser considerados férteis para alguns questionamentos.

8.1 Conclusões gerais

No que se refere aos temas de formação apontados pelos professores, pode-se afirmar que eles são reveladores de ausências e também deficiências da formação inicial, pois é bastante amplo o leque de necessidades destacadas. Essa amplitude revela, ainda, a dificuldade em se definir precisamente os pontos mais críticos e emergentes, uma vez que muitos deles são fundamentais e quase elementares e outros de muita complexidade. Desta maneira, torna-se difícil, senão contraditório, pensar-se numa formação continuada porque não se sabe bem aquilo que ela continua; o qualificativo “continuada”, como se vê, perderia o significado.

De todo modo, as indicações temáticas feitas pelos professores, por meio do levantamento de necessidades formativas, apontam para 3 aspectos fundamentais da formação inicial e continuada de professores:

1- a necessidade dos cursos de formação inicial de professores refletir mais profundamente sobre seus currículos e, assim, implementar inovações que incorporem novas visões de mundo e de paradigmas mais integradores que não separem mecanicamente o conhecimento da natureza do conhecimento das pessoas e da sociedade. Ou seja, um currículo que seja mais contextualizado e menos rigidamente formalizado;

2- a extrema urgência de se iniciar uma cultura, principalmente no setor das políticas públicas, de valorização e de sistematização da formação permanente dos professores que atuam no Ensino Fundamental;

3- Como corolário do segundo item, a necessidade de se desenvolver metodologias de planejamento estratégico para a implementação de ações sistêmicas sobre a formação continuada.

Esses apontamentos, certamente, direcionam-se ao campo prático das ações dos envolvidos em processos de formação de professores, e evidenciam uma forte demanda para se efetivar mudanças na forma de estruturar, processar, avaliar e refletir sobre as formações.

Pelo desenvolvimento de nosso estudo, constatamos que os estudos sobre **necessidades de formação de professores** no Brasil são exíguos e isso nos limitou em termos da construção de um quadro comparativo entre a realidade brasileira e outras realidades mundiais. Além disso, na metodologia do trabalho, os cruzamentos de dados efetuados se constituíram em uma tarefa difícil, já que não tínhamos parâmetros nacionais no levantamento de dados dessa natureza e, portanto, não dispúnhamos de modelos e opções de estruturação e análise. Contudo, convencidos ficamos de que a opção metodológica quantitativa e a base de dados obtida são potenciais na expansão de (outros) estudos e cruzamentos com enfoque nas necessidades formativas.

Não obstante, pudemos perceber, a partir dos estudos sobre o levantamento e análise de necessidades (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, ESTEVES, 2002; ESTRELA, 1998), que elas aparecem mutáveis e férteis em processos de averiguação sobre situações laborais, didáticas, pedagógicas e formativas. Assim como são freqüentemente reveladoras de dificuldades e insatisfações profissionais, elas também apresentam regularidades no que se refere à função docente, às influências do meio e aos problemas no processo de formação.

O conjunto de dados que conseguimos obter e estruturar por meio de tratamentos estatísticos ainda nos permite muitos flancos de investigação - evidentemente não tratados neste trabalho porque não estavam em seus objetivos - entre os quais:

1- comparação entre as necessidades formativas dos professores por município e a indicação de políticas direcionadas ao atendimento dessas necessidades;

2-comparação entre as dificuldades dos gestores por município e as necessidades formativas dos docentes, a fim de encontrar pontos específicos e conflitantes entre a expectativa ou desejo e a oferta;

3- comparação entre os municípios no que se refere à infra-estrutura das ações de formação continuada, bem como de condições de trabalho dos professores nos quesitos: salário, carga horária de trabalho, condições materiais e humanas das escolas;

4- comparação entre os municípios acerca das expectativas dos professores para com as ações de formação continuada, bem como o nível de satisfação que possuem sobre elas.

8.2 Dos resultados aos apontamentos práticos

Considerando o cenário precário sobre o objeto investigado e reconhecendo a necessidade que se coloca de ampliação desse quadro e também dos estudos sobre a formação continuada dos professores (ANDRÉ, 1999), queremos, ainda que modestamente, pontuar algumas sugestões que consideramos importantes para se proceder melhorias nas condições e na forma de se efetivar ações formativas junto aos professores.

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 do aluno e à aplicação das reformas pelos professores. Embora todos os itens sejam relevantes há, a nosso ver, de ambos os lados, uma dificuldade de percepção do papel da formação continuada como propulsora de ‘competências profissionais’ que não se restringem ao plano da sala de aula e ao atendimento de sucessivas reformas; essas manifestações são reveladoras de uma concepção das práticas formativas arraigadas aos modelos pragmáticos e utilitaristas.

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, tanto para aproximar os formandos à realidade de trabalho nas escolas, quanto de vê-la, de fato, como uma bagagem fundamental, em termos de conteúdo e de modelo formativo, que o futuro professor carregará durante sua atuação profissional. Como se sabe hoje, devido a estudos recentes, os conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial juntamente com o exercício profissional constituem a base da aprendizagem da docência.

Com base nos dados temáticos apresentados pelos professores, consideramos então apropriado realizar duas considerações sobre o currículo de formação inicial dos docentes do 1º ciclo do Ensino Fundamental : 1- as disciplinas de conteúdo, metodologia e prática de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais precisam oferecer bagagem de conhecimento mínimo necessário ao ensino, assim como também, faz-se necessário haver nesses cursos, alguma disciplina destinada aos fundamentos da educação, principais reformas educacionais e às teorias pedagógicas; 2- as disciplinas pedagógicas, em especial a disciplina de estágio supervisionado e a de didática se destacam em termos de serem parceiras na necessária tarefa de aproximação entre a formação e o campo de atuação profissional dos professores.

No que se refere à formação continuada, é evidente que, diante das exigências atuais que incide diretamente sobre o trabalho docente, esta tende a passar por significativas reestruturações no domínio da atuação prática, e cujas necessidades reclamam por melhores desempenhos nos termos do planejamento, do processo e da avaliação, como já destacamos no Capítulo 6.

Para tanto, é fundamental que as ações de formação continuada se desvinculem do modelo de tipo ‘pacote’, guiado pelo modelo transmissivo e pelo paradigma do déficit, que muito pouco tem contribuído para a efetivação de mudanças no trabalho realizado pelo professor.

Um aspecto relevante que merece comentários no âmbito da formação continuada, refere-se à valorização do modelo de formador especialista externo, demonstrada pelas falas dos gestores e, com menor incidência, no quadro de motivações dos professores, referentes à qualidade ou competência do formador. Esse tipo de assessoria, que tem tomado cada vez mais espaço no campo da formação continuada de docentes, possui vantagens e desvantagens que devem ser medidas e (re)avaliadas pelos sistemas em função das suas necessidades. Além disso, a tendência de aperfeiçoamento de professores no âmbito das redes municipais, especialmente em programas de pós-graduação, tem apontado para o aproveitamento desses profissionais na composição de quadros formativos das redes que se vinculam, com as devidas gratificações. Essa estratégia, não apenas incentiva o aperfeiçoamento profissional contínuo dos professores (para além das atividades de formação das SEM) como contribui para um sistema de trabalho unificado em rede e para a manutenção de profissionais altamente qualificados.

Momentos bastante propícios para socializar conhecimentos dessa natureza, podem ser viabilizados pelos HTPCs, especialmente quando as necessidades demandam pouco tempo de formação e cuja abrangência se limita ao atendimento de especificidades da UE em contexto.

No quadro mais geral da formação, a assessoria de formadores externos parece apresentar melhores contribuições quando se tratar de programas educativos especiais sob ações participativas conjuntas com os profissionais da rede, bem como em municipalidades onde a amplitude do sistema e das demandas administrativas exigidas aos gestores, os impossibilitam de atuar pedagogicamente junto à rede.

A adesão de assessores ao quadro do funcionalismo público do setor educacional é outra opção, com o diferencial de que exige desses profissionais uma formação polivalente, uma atuação efetiva junto às UE, capacidade de diagnóstico e competência de relações e articulações entre as instâncias do sistema. Paralelo ao aparente benefício encontra-se o risco

de criar uma função técnica, aumentar os gastos com funcionário e inviabilizar o aparato pedagógico contínuo frente às demandas dos professores e as situações emergentes das escolas.

O atendimento mais efetivo e promotor é, sem dúvida, proporcionado por formações que focalizam o exercício da prática docente e que aumenta a busca de conhecimentos formativos próprios do campo da atuação profissional, e portanto, das necessidades de formação que os professores apontam.

Os professores têm demonstrado grande interesse em investir em sua formação e em suas práticas profissionais. Pelo menos é assim que interpretamos o fato de grande maioria dos professores apresentarem aspectos favoráveis relacionados ao ensino, às práticas educativas junto aos alunos e ao interesse pela continuidade nos estudos no plano das motivações.

Entretanto, mudanças na estrutura e nas práticas de formação são apresentadas pelos professores nas queixas que compõem o quadro de desmotivações. Livrementemente apontadas, elas se relacionam diretamente com as condições físicas e temporais, propostas ineficazes e separação entre o discurso científico e a prática profissional, que denunciam a distância entre necessidades formativas, planejamento e oferta.

De um modo geral vê-se que (des)motivações e necessidades apresentam convergência de apontamentos, que reafirmam a validade e efetividade de pesquisas de análise de necessidades.

8.3 Algumas proposições

A partir dos dados de que dispomos sobre as necessidades de formação docente, nossa proposição para se proceder à análise de necessidades de formação continuada junto aos docentes, atuantes no 1º ciclo do EF é a seguinte:

- 1- tematizar as necessidades de formação por meio de levantamento junto aos docentes.
- 2- analisar as necessidades em função de objetivos (institucionais, profissionais, pessoais);

3- estruturar e definir conjuntamente as modalidades formativas (cursos, palestras, grupos de estudo, troca de experiências, seminários, oficinas ou workshop) em função dos temas requeridos, privilegiando sempre os de caráter mais emergente;

4- acompanhar, refletir e avaliar as ações de formação em função dos objetivos definidos;

5- apoiar e reorientar as práticas profissionais após as ações formativas.

Outros aspectos também constituem elementos importantes a serem considerados no planejamento de formações contínuas, baseadas em análise de necessidades, como por exemplo, identificar a concentração da necessidade, campo do conhecimento a que o tema se vincula, ciclo de ensino ou nível escolar em que o professor atua, idade e nível de aprendizagem dos alunos, tempo de exercício profissional docente, tempo, disponibilidade e interesse para a formação por parte dos envolvidos (formadores, professores e demais agentes)

Esses apontamentos incidem sobre a concepção de que a formação continuada não se resume a um conjunto de atividades esporádicas, escolhidas aleatoriamente; nem ao menos devem ser consideradas como atividades de ensino. Ao contrário, a formação continuada se traduz em momentos importantes do desenvolvimento profissional e cuja função está em possibilitar ao professor, avanços na sua prática profissional ou melhorias no modo de desempenhar sua função.

8.4 Considerações finais

Para o avanço do presente estudo, consideramos importante que se prossigam investigações sobre a origem e o tipo de saber que os professores necessitam em ações de formação continuada. Esta parece ser uma contribuição bastante significativa para a análise de necessidades formativas enquanto campo de conhecimento, haja vista que a identificação temática permite análises inferenciais, porém não generalizáveis no que se refere aos elementos desencadeadores dessas necessidades. No que se refere à investigação, nos parece importante destacar que a partir da categorização de necessidades intrínsecas e extrínsecas seja ainda necessário clarificar as origens das necessidades de formação que compõem ambos os blocos, bem como os elementos “flutuantes” que perpassam e tornam as necessidades mutáveis.

Essas considerações certamente expõem nossa intencionalidade de continuar a investigar neste campo e a desenvolver pesquisas futuras que ofereçam bases sólidas para se (re)pensar e propor formação de professores no Brasil e a dar as contribuições que os estudos quantitativos possuem para evidenciar e delinear caminhos de qualificar situações educativas .

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores nas pesquisas dos anos 1990. In: MACIEL, L. S. B.; NETO SHIGUNOV, A. (Org). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e sociedade**. Campinas. ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

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

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal 9424/96** de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996b.

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

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, Câmara dos Deputados. 2000.

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

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

CASASSUS, J. O papel do estado. In: CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 51-66.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. et al. (Org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-601.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: ALTET, M. et al (Org). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.8-102.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

EDUCAÇÃO e conhecimento: a experiência dos que avançaram. Brasília: Unesco, Ministério da Educação, 2004a.

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

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

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

ESTRELA, M. T. et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. **Revista de Educação**: revista do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa, v. VII, n. 2, 129-149, 1998.

FALSARELLA, A. M. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, M. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002. p. 69-96.

FUSARI, J, C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 1997. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FONSECA, M. O financiamento do banco mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-252.

GARCÍA, M. C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998.

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

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p.63-92.

GIOVANNI, L. M. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da liberdade para refletir. In: Almeida, J.S.de (Org.) **Estudos sobre a profissão docente**. Araraquara- SP: Laboratório Editorial da Universidade Estadual Paulista, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 45-73.

_____. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Org). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A., 2003. p. 207-224.

HERNECK, H. R. **Analizando contribuições de uma política educacional de formação continuada para a aprendizagem da docência**: o caso do PROCAP. 2002. 176f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

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

KLIKSBERG, B. Temas estratégicos de gestão social. In: KLIKSBERG, B. **O desafio da exclusão**: para uma gestão social eficiente. São Paulo: Fundap, 1997. p. 46-118.

INDICADORES da qualidade na educação. São Paulo: Ação-educativa, Unicef, PNUD, INEP-MEC, 2004. ISBN 85-86382-03-5

INFORSATO, E. do. **Dificuldades de professores iniciantes**: elementos para um curso de didática. 1995. 203f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1995.

INFORSATO, E. do; GALINDO, C. J. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2006. CD-ROM. Não paginado.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MELLO, R. R. de. **Os saberes docentes e a formação continuada nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de caso múltiplos de tipo etnográfico. 1998. Tese (Doutorado)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: 2002.

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

ONOFRE, M. R. **O programa de educação continuada da SEE\SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de educação**. 2000. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 279-296.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: pluralidade cultural e orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de necessidade na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROSAR, M. de F. F. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, Vozes, 1997. p. 105-139.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

SILVA, S. O. da. Estilo de administração de secretários municipais de Educação de três municípios do Estado de São Paulo em processo de municipalização do ensino. In:

GIUBILEI, S. (Org). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas: Alínea, 2001. p. 17-34.

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

SOUZA, M. T. A. Argumentos em torno de um “velho” tema: a descentralização. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 377-411. 1997.

SOARES, M. C. C. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2004.

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

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Mídia e deficiência**. Agência de notícias dos direitos da infância e da fundação banco do Brasil. Brasília, 2003. p. 160-165. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 04 de setembro de 2006

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES-MAZOTTI, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. In: **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p.25-45.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BEZERRA, E. C. **Formação continuada de educadores no Estado do Amapá: o projeto encontro pedagógico dos municípios**. 2001.Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

BORGES, A. S. **A formação continuada de professores da rede de ensino público do Estado de São Paulo**. 1998. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAMPOS, B.P. et al. **Green paper on teacher education in Europe: high quality teacher education for high quality teacher education and training**. Europe: European Commission, 2000.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139-152.

ESTRELA, A. et al. A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). **Investigar em Educação**. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Portugal, n. 4, p. 109-148, jun. 2005.

FARAH, M. F. S. Reconstruindo o estado: gestão do setor público e reforma da educação. **Planejamento e políticas públicas**. n. 11, p. 189-233, jun-dez. 1994.

GARCÍA, M. C. La formación inicial y permanente de los educadores. In: **Los educadores en la sociedad del siglo XXI**. Consejo Escolar del Estado, Ministério de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Espanha, 2002. p. 161-194.

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-178.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 153-166.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. P. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Porto: Porto Editora, 1993.

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

QUADRADO, R. de C. **Professor, agora dá tempo! O discurso oficial e seus reflexos no trabalho docente nos anos 90 em São Paulo.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

REZENDE, F. da C. Por que as reformas administrativas falham. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v. 17. n. 50, p. 123-142. out, 2002.

RIEF, S. F. e HEIMBURG, J. A. Ensinar todos os alunos com necessidades educativas especiais. IN: RIEF, S. F. e HEIMBURG, J. A (Org). **Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva.** Portugal: Porto, 2000. p. 187-212.

_____. Ensinar todos os alunos tendo em conta todos os diversos modos de funcionamento cognitivo e os diferentes estilos de aprendizagem. IN: RIEF, S. F. e HEIMBURG, J. A (Org). **Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva.** Portugal: Porto, 2000. p. 17-31.

SABUGARI, M. R. do N. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada.** 2005. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2004.

SICARDI, B. C. M. **Formação Continuada: implicações na dinâmica da sala de aula sob a ótica dos professores**. 2000. 93f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

TARDIF, M.; RAYMUND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, L. de. et al (Org). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-186.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 65-96.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: _____. (Org). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 13-46.

ANEXOS

ANEXO A

Esse questionário constitui uma etapa importante no desen-volvimento da pesquisa de mestrado de Camila Jose Galindo, orientada pelo Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP-Araraquara. O objetivo da pesquisa é levantar as **necessidades de formação continuada dos docentes atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de cidades da região de Araraquara.**

Os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa, ficando os pesquisadores, compromissados em manter a fidedignidade dos dados e o sigilo quanto ao nome dos sujeitos envolvidos.

Pedimos sua colaboração para o avanço da Ciência e da pesquisa educacional comprometida com as reais necessidades de formação docente condizentes com as especificidades da função.

Questionário

1- Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2- Indique o intervalo que corresponde à sua idade:

- ☐ menos de 20 anos
☐ 21 a 25 anos
☐ 26 a 30 anos
☐ 31 a 35 anos
☐ 36 a 40 anos
☐ 41 a 45 anos
☐ 46 a 50 anos
☐ 51 a 55 anos
☐ 56 a 60 anos
☐ mais de 60 anos

3- Indique o intervalo de tempo de sua atuação profissional docente

- ☐ menos de 5 anos
☐ de 6 a 10 anos
☐ de 11 a 15 anos
☐ de 16 a 20 anos
☐ de 21 a 25 anos
☐ de 26 a 30 anos
☐ de 31 a 35 anos
☐ de 36 a 40 anos
☐ mais de 40 anos

4- Qual tipo de escola você frequentou durante sua formação docente

- ☐ pública
☐ privada
☐ parte em publica, parte em privada
☐ outra

5- Assinale as alternativas que indicam os **níveis de formação escolar** por você realizada:

☐	nível médio normal
☐	magistério 2º grau
☐	curso de pedagogia
☐	normal superior
☐	outro curso de licenciatura
☐	aperfeiçoamento
☐	especialização
☐	mestrado
☐	doutorado

- 6- Indique **a(s)** modalidade(s) de formação oferecida(s) pelo Departamento ou Secretaria de Educação do seu município:

	Palestra
	Oficina\workshop
	Curso de até 8h
	Curso de 8h a 20h
	Curso de mais de 20h até 60h
	Curso com mais de 60h
	Outros eventos

7-

- 8- Você considera que suas **necessidades de formação** em ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação são atendidas:

plenamente	parcialmente	nunca

- 9- A partir das atividades de formação continuada que você tem participado, você afirma que sua prática:

- () Mudou totalmente
 () Mudou em alguns aspectos apenas
 () Não mudou

- 10- Elenque **temas** que você considera necessários serem tratados em ações de formação continuada do professor.

- 11- Assinale o item que você considera necessário haver formação continuada:

Modo de conduzir a aula	
Trabalhar com a disciplina em sala de aula	
Melhorar a relação professor-aluno	
Ajudá-lo a trabalhar em equipe	
Melhorar sua compreensão e relacionamento acerca das expectativas e participações dos pais na escolaridade dos filhos	
Trabalhar a socialização do aluno	
Trabalhar com o aluno com necessidades especiais	
Trabalhar práticas de inclusão	
Trabalhar com as dificuldades de aprendizagem do aluno	
Aprimorar os conhecimentos e metodologias curriculares	
Trabalhar com temas transversais, drogas e violência	
Trabalhar com processos de avaliação	
Conhecer melhor as reformas educacionais	

- 11- O que lhe motiva ou desmotiva participar de ações de formação continuada:

motivações	desmotivações

ANEXO B**Roteiro de entrevista aos gestores municipais do setor de Educação**

Nome do entrevistado: _____

Município: _____

- 1- Há quanto tempo Sr(a) **atua** no cargo? E na educação?
- 2- Onde **atuou** antes de exercer o cargo?
- 3- Qual sua **formação**?
- 4- Qual o **salário** do professor atuante no 1º ciclo do Ensino Fundamental no seu município?
- 5- Qual a **carga horária** de trabalho do professor deste nível de ensino?
- 6- Qual sua **concepção** de formação continuada?
- 7- Como se **processa** a formação continuada no seu município?
 - Estrutura
 - Modalidades privilegiadas
 - Conteúdos
 - Regularidade quanto ao oferecimento
 - Período de duração
 - Frequência e aproveitamento dos professores nas formações
- 8- Quais os **critérios** para a estruturação (planejamento e execução) da formação continuada no seu município?
- 9- Existe alguma **avaliação** no município voltado ao aproveitamento dessas capacitações à melhoria do trabalho docente? Se sim, como ela se processa?
- 10- Como se estrutura o **plano de carreira** docente no município? Quais incentivos e/ou progressos funcionais possuem os professores no exercício da formação continuada?
- 11- Quais as dificuldades o Sr(a) tem encontrado no manejo das suas intenções e possibilidades referente à formação continuada dos professores do seu município?

ANEXO C

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

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

ANEXO D**Tabela** - Interferência da formação continuada na mudança de prática docente, segundo professores, por município.

Município	Nível de mudança								Total
	Total		Parcial		Nenhum		Não resposta		
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
Américo Brasiliense	6	22,2	61	22,3	-	-	1	50,0	68
Araraquara	4	14,8	82	29,9	19	67,9	-	-	105
Boa Esperança do Sul	1	3,7	31	11,3	1	3,6	-	-	33
Matão	2	7,4	39	14,2	3	10,7	1	50,0	45
Nova Europa	6	22,2	14	5,1	3	10,7	-	-	23
Rincão	7	25,9	13	4,7	-	-	-	-	20
Santa Lucia	1	3,7	28	10,2	2	7,1	-	-	31
Trabiju	-	-	6	2,2	-	-	-	-	6
Total	27	8,2	274	82,8	28	8,5	2	0,6	331

ANEXO E

Tabela - Número e percentual de professores que indicaram simultaneamente os temas da questão 9 e 10 do questionário

Temas solicitados											
Temas indicados		Participação dos pais na		Necessidades especiais		Práticas de inclusão		Conteúdos curriculares		Temas transversais	
		indisciplina	escola	Socialização	especiais	Práticas de inclusão	D.A	curriculares	transversais	Total	
conteúdos curriculares	nº	67	61	62	81	82	81	76	76	85	85
	%	26,4	27,5	26,7	35,4	27,2	26,1	28,3	28,7	25,7	25,7
temas transversais	nº	45	33	38	51	50	50	47	50	53	53
	%	17,7	14,9	16,4	22,3	16,6	16,1	17,5	18,9	16,0	16,0
Novos recursos e metodologias	nº	33	30	29	39	39	42	42	37	43	43
	%	13,0	13,5	12,5	17,0	13,0	13,5	15,6	14,0	13,0	13,0
Ed. Especial, DA, inclusão	nº	125	106	113	152	152	150	131	134	160	160
	%	49,2	47,7	48,7	66,4	50,5	48,4	48,7	50,6	48,3	48,3
socialização	nº	23	22	24	27	26	27	23	25	30	30
	%	9,1	9,9	10,3	11,8	8,6	8,7	8,6	9,4	9,1	9,1
indisciplina	nº	42	30	33	42	42	42	31	38	44	44
	%	16,5	13,5	14,2	18,3	14,0	13,5	11,5	14,3	13,3	13,3
Relação família-escola	nº	17	17	20	20	19	19	18	19	21	21
	%	6,7	7,7	8,6	8,7	6,3	6,1	6,7	7,2	6,3	6,3
Total		254	222	232	229	301	310	269	265	331	331