

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JULIO DE MESQUITA FILHO
FCLAr – UNESP de Araraquara**

Julia Inês Pinheiro Bolota Pimenta

**NECESSIDADES FORMATIVAS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE PROFESSORES: observação e análise de um
programa de formação de professores.**

Araraquara, 30 de janeiro de 2007

Julia Inês Pinheiro Bolota Pimenta

**NECESSIDADES FORMATIVAS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE PROFESSORES: observação e análise de um
programa de formação de professores.**

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Eixo Temático: Trabalho Educativo

Linha de Pesquisa: Educação do Professor

Orientador: Prof^o Dr. Edson do Carmo
Inforsato

Araraquara, janeiro de 2007.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JULIO DE MESQUITA FILHO
FCLAr – UNESP de Araraquara**

Julia Inês Pinheiro Bolota Pimenta

**NECESSIDADES FORMATIVAS E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE PROFESSORES: observação e análise de um
programa de formação de professores.**

Data de aprovação: 02/ 03/ 2007-03-25

Nome dos componentes da Banca:

1º Ex. : Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato

2º Ex. : Profa Drª Durlei de Carvalho Cavicchia

3º Ex. : Profa Dª Elenice Maria Cammarosano Onofre

Dissertação defendida e aprovada em: 02 de março de 2007.

Dedicatória

A minha família, que sempre me incentivou
e acreditou em minha capacidade de realização.
Pelo companheirismo e tolerância com minhas ausências
e falta de tempo para
compartilharmos momentos familiares.

Agradecimento

Antes de tudo, agradeço a Deus por todas
as bênçãos que tem me dado.

Ao professor Edson do Carmo Inforsato, pela orientação competente e
segura e tranqüilidade em meus momentos de angustia.

À minha tia Maria Salete, pelas valiosas contribuições e trocas de idéias,
que contribuíram muito para o resultado final deste trabalho.

A professora Durlei de Carvalho Cavichia, que com suas valiosas
contribuições e sugestões aprimorou este trabalho no exame de
Qualificação.

As professoras que participaram do Programa de Formação e às
formadoras do Cedepe, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

À Secretaria Municipal de Educação, por ter permitido não só realizar
minha pesquisa no Programa de Formação como também por confiar,
participar, opinar e colaborar com este processo importantíssimo: a
formação contínua de professores.

E a todos que souberam me ouvir, partilhar dúvidas e hesitações e deram
apoio ao longo deste trabalho.

TOCANDO EM FRENTE

**Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe
Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Eu nada sei**

**Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
é preciso paz pra poder sorrir
É preciso chuva para florir**

**Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou**

**Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
é preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir**

**Todo mundo ama um dia, todo mundo chora.
Um dia a gente chega, no outro vai embora.
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz**

**Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir**

**Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz!**

**Autores: Almir Sater e Renato Teixeira
Intérprete: Almir Sater**

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo explorar e aprofundar o conhecimento de alguns aspectos do processo de formação contínua e mais especificamente da análise de necessidades formativas, por meio de investigação do desenvolvimento de um programa de formação contínua.

Dentro do contexto educacional contemporâneo, a formação continuada é saída possível para a melhoria da qualidade do ensino. Por isso o profissional consciente deve saber que sua formação não termina e que está em constante desenvolvimento. A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas, bem como nas investigações e publicações da área.

O estudo da questão da formação continuada de professores envolve um número considerável de autores que apontam a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor. Destacou também a importância de se levar em conta à análise de necessidades formativas dos professores. Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação contínua que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Tendo essa perspectiva como pano de fundo, procuramos, neste trabalho, caracterizar a formação contínua de professores que acontece num programa de formação contínua da Rede municipal de Educação de Araraquara. Participaram do programa professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, de crianças de 6 anos em fase de alfabetização, no momento das transições legais que alteram a idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental.

A análise dos dados evidencia os problemas enfrentados pelos professores na execução de sua ação profissional, além das dificuldades em organizá-las diante das constantes alterações legais. Também permitiu constatar algumas estratégias formativas que auxiliam no processo de reflexão profissional e situar o lugar das análises de necessidades no processo formativo.

Palavras-chaves: Educação, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento profissional, política educacional.

ABSTRACT

The present research has the objective of analyzing the necessities of continued formation aiming at the search for observation of formative strategies.

Within the contemporary educational context, continued formation is the way out to improve the quality of teaching. This is the reason why the conscious professional must understand that his formation does not end; it is, in fact, in constant development. The formation of teachers has been taking a prominent position in the discussions related to public policies, as well as in the investigations and publications in the area.

The study of continued formation of teachers involves a considerable number of authors which point out the insufficiency of the initial formation for the development of the teaching professional, besides also pointing out the importance of taking into account the analysis of formative necessities of the teachers. This consensus makes evident the necessity of reflecting upon a continued formation which valorizes the performance of the teachers in their everyday in the schools in addition to the knowledge that comes from researches, so as to articulate theory and practice in the formation and in the construction of the professional knowledge of the teacher.

With this perspective as background, we sought, in this research, to characterize the continued formation of teachers which happens in a program of continued formation of the Municipal Educational System of Araraquara. Teachers of Infant Education and Primary Education, with 6-year-old children in process of learning to read and write, participated on the program in the moment of legal transitions which alter the admittance age of children to Primary Education.

The analysis of the data makes evident the problems faced by the teachers in the execution of their professional proceeding, besides the difficulties in organizing them with the constant legal changes. It also made it possible to verify some formative strategies which help in the process of professional reflection and to place the analysis of the necessities in the formative process.

Key words: Education, teachers education, in service education, professional development, public education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 : Distribuição etária dos professores.	106
Gráfico 2: Distribuição dos professores por gênero.	107
Gráfico 3: Distribuição dos professores por nível de ensino.	108
Gráfico 4 : Distribuição de todos os professores por níveis na carreira docente.	109
Gráfico 5: Distribuição dos professores da Educação Infantil, de acordo com os níveis na carreira do magistério.	110
Gráfico 6: Distribuição dos professores do Ensino Fundamental, de acordo com os níveis na carreira.	111
Gráfico 7: Distribuição do nível de Escolaridade dos professores pesquisados.	112
Gráfico 8: Distribuição dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de acordo com a formação acadêmica.	113
Gráfico 9: Avaliação da adequação das condições de realização da ação de formação, segundo os valores atribuídos ao conjunto dos itens avaliados. ..	115
Gráfico 10: Distribuição da avaliação da condução e qualidade do programa de formação na escala de valores atribuídos ao conjunto dos itens avaliados...	116

Gráfico 11: Distribuição da avaliação da repercussão da ação na formação dos professores e na prática docente, de acordo com os valores atribuídos ao conjunto dos itens avaliados.	118
Gráfico 12: Distribuição da avaliação da atuação dos formadores de acordo com os resultados atribuídos ao conjunto dos itens avaliados.	119
Gráfico 13: Distribuição da avaliação geral da ação formativa: aspectos - POSITIVOS.	122
Gráfico 14: Distribuição da avaliação do grau de satisfação global da ação de formação.	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de questionários respondidos e não respondidos.	98
Tabela 2 – Distribuição dos professores por grupos etários.....	105
Tabela 3 – Distribuição dos professores por gênero.	106
Tabela 4 - Distribuição dos professores por nível de ensino.	107
Tabela 5 - Distribuição dos professores pelos diferentes níveis na carreira docente.	109
Tabela 6 – Distribuição dos professores de Educação Infantil, de acordo com os níveis na carreira do magistério.	110
Tabela 7 – Distribuição dos professores do Ensino Fundamental, de acordo com os níveis na carreira do magistério.....	111
Tabela 8 – Distribuição dos professores de acordo com o nível de escolaridade.	112
Tabela 9 – Distribuição dos professores de Educação Infantil de acordo com o nível de escolaridade.	113

Tabela 10 – Distribuição dos professores do Ensino Fundamental de acordo com o nível de escolaridade. 113

Tabela 11 – Avaliação dos itens referentes à adequação das condições de realização da ação de formação..... 114

Tabela 12 – Avaliação dos itens referentes à condução e qualidade do programa de formação. 116

Tabela 13 – Avaliação dos itens referentes à repercussão da ação na formação dos professores e na prática docente. 118

Tabela 14:- Avaliação da ação formativa quanto à atuação dos formadores. 119

Tabela 15 – Avaliação geral da ação formativa quanto aos aspectos considerados POSITIVOS..... 122

Tabela 16 – Avaliação geral da ação formativa quanto aos aspectos considerados NEGATIVOS..... 123

Tabela 17: Porcentagem de atribuição dos valores 1 a 5 ao grau de satisfação global da ação de formação. 124

Tabela 18 – Frequência de respostas aos temas / categorias identificando necessidades formativas, de acordo com valores atribuídos a cada tema. 127

Tabela 19 – Frequência de temas / necessidades formativas apresentadas pelos professores.....	128
--	------------

ÍNDICE

Introdução	19
Capítulo 1 – Formação contínua de professores.....	32
1.1 – Formação inicial e formação contínua: ações diferentes, intenções complementares e possíveis convergências	32
1.2 – Formação contínua: solução ou armadilha	37
Capítulo 2 – Políticas educacionais e a ação de formação contínua de professores.....	49
2.1 - Trajetória do conceito de formação contínua no contexto educacional brasileiro	50
2.2 – Políticas educacionais e suas repercussões na formação contínua de professores.....	53
Capítulo 3 – Necessidades formativas e sua análise	64
3.1 – Conceito de necessidades e necessidades formativas.....	64
3.2 – Análise de necessidades como campo de pesquisa e instrumento de intervenção	68
3.3 – Análise de necessidades na formação contínua de professores.....	73
Capítulo 4 – Investigação das necessidades formativas de professores: a coleta e o tratamento dos dados	79
4.1 – Questão de trabalho	79
4.2 – Objetivo.....	82
4.3 – Metodologia	83
4.4 – O contexto formativo.....	85

4.5 – Os sujeitos e as dimensões observadas	90
4.6 – Tratamento dos dados	95
4.6.1 – Dados gerais.....	96
4.6.2 - Análise dos dados dos questionários sobre a formação.....	97
4.6.3 - Análise das avaliações escritas – narrativas dos professores.....	101
4.6.4 - Observação das estratégias formativas	102
Capítulo 5 – Resultados	105
5.1 – Caracterização geral.....	105
5.2 – Respostas às questões de formação apontadas nos questionários ..	114
5.2.1 – Adequação das condições de realização da ação formativa (Questão 1).....	114
5.2.2 – Condução e qualidade das ações do programa de formação (Questão 2).....	116
5.2.3 - Repercussão da ação na formação dos professores e na prática docente (Questão 3).....	117
5.2.4 - Atuação dos formadores (Questão 4)	119
5.2.5 - Apreciação geral da ação formativa em aspectos evidenciados nos itens anteriores (Questão 5).	120
5.2.6 - Grau de satisfação global com a formação - (Questão 6)	124
5.2.7 - Identificação de necessidades de formação - (Questão 7 – 1ª parte)	125
5.2.8 - Temas ou áreas em que os professores apontam necessidade de formação (Questão 7 – 2ª parte).....	128

5.3 – Relato dos professores.....	129
5.4 – Estratégias formativas	141
5.4.1 – Relação das estratégias formativas identificadas	141
5.4.2 – Análise da avaliação das estratégias formativas a partir das respostas ao questionário e dos relatos dos professores.....	148
5.5 – Alguns resultados observados	152
Considerações Finais	159
Bibliografia	164
Anexos	172
Anexo I - Relação dos professores de 6 anos, seu local de trabalho, categoria profissional, escolaridade e data de nascimento.	173
Anexo II - Questionário para avaliação do programa de formação ...	177
Anexo III - Conteúdos levantados pelos professores como temas nos quais identificam necessidades formativas - Novembro de 2004	180

GLOSSÁRIO

Nº	SIGLA	
1.	ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
2.	ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa.
3.	BM	Banco Mundial.
4.	CER	Centro de Educação e Recreação.
5.	CF	Constituição Federal.
6.	EF	Ensino Fundamental.
7.	EI	Educação Infantil.
8.	EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental.
9.	ENDIPE	Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino.
10.	FPE	Fundo de Participação dos Estados.
11.	FPM	Fundo de Participação dos Municípios.
12.	FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
13.	HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
14.	ICMS	Imposto sobre Operações relativa a Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviço de Transporte Interestaduais e Intermunicipais e de Comunicação.
15.	IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados – Exportação.
16.	LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
17.	MEC	Ministério da Educação.
18.	PC	Professor Coordenador.
19.	PCCV	Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos.
20.	PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
21.	PNE	Plano Nacional de Educação.
22.	REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.
23.	UE	Unidade Escolar.
24.	UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

RELAÇÃO DE LEIS E DOCUMENTOS:

1. **L.D.B. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**
2. **Lei Federal Nº11.114, de 06 de maio de 2005 - Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da LEI Nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.**
3. **Lei Federal Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**
4. **Lei Nº 5.692, DE 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996.**
5. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932**
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>
6. **Plano Decenal de Educação para Todos de 19 de outubro de 1993 Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos.**
7. **Conferência Nacional de Educação Para Todos , de 02 setembro de 1994 - que visava o aprimoramento do Plano Decenal da Educação (1993-2003) proposto pelo MEC.**
8. **Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação :**
compromisso com a qualidade e a profissionalização do magistério por

uma escola de cidadãos, 1994.

[http:// www.lpp-uerj.net/oped/documentos/conflitos/area_trabalho/1683.pdf](http://www.lpp-uerj.net/oped/documentos/conflitos/area_trabalho/1683.pdf)

9. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**

10. **Referenciais Nacionais Para a Formação de Professores, proposto pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC) e aprovado pelo CNE (Resolução CEB nº 2/99);**

11. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) - Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro.**

12. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica - REDE - é composta por Universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Março de 2005.**

13. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, de 5 de dezembro de 1988 – DOU DE 5/12/88.**

14. **ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.**

15. **Lei Municipal Nº 6.251 - de 19 de abril de 2005, Dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara e dá outras providências.**

INTRODUÇÃO:

As rápidas transformações presentes na sociedade atual estão a requerer dos profissionais que nela atuam conhecimentos diversificados para atender às exigências, não só do mercado de trabalho, mas da própria sobrevivência desses profissionais.

As escolas, como responsáveis pela formação e informação dos sujeitos, precisam modificar-se para poder contribuir com a formação de *“cidadãos capazes de se informar, de ampliar esta informação, de situar-se e mover-se no mundo do trabalho dentro de um viver ético, com responsabilidades partilhadas”*. (Gatti, 1997, p.90).

Hoje a idéia tradicional de conteúdos que agregam temas e conceitos não basta mais. É necessária uma nova concepção do que se define como conteúdos, incluindo procedimentos, atitudes, valores, normas e tudo o mais que uma instituição educativa ensine ou favoreça que seus educandos aprendam – ainda que não de forma intencional – para que eles se desenvolvam em todos os aspectos possíveis, criando contextos favoráveis às aprendizagens.

Diante desse quadro é consensual a afirmação de que a formação inicial de que dispõem os professores hoje, no Brasil, não constitui base suficiente para as demandas existentes na prática educativa.

Neste sentido, a formação de professores vem assumindo destaque cada vez maior nas discussões sobre educação. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas, nas políticas de formação docente no sistema educacional brasileiro¹, bem como nas investigações e publicações da área educativa e ainda, nos debates acerca da formação inicial e continua² de professores.

Entendemos que os processos formativos destinados aos professores devem constituir-se de uma apropriação crítica dos saberes docentes a fim de que na prática escolar o professor os mobilize, para um exercício profissional consciente das finalidades da educação e das concepções, dos significados das práticas e das implicações da ação docente.

Como nos diz Carlos Marcelo Garcia: "A análise dos processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível."(1998, p.51)

Outros autores como Tardif (2002), Perez-Gomez (1995), Zeichner (1995), Schön (1995) e Fusari e Rios (1995), dentre outros e cada um a seu modo, adensaram um movimento que vem configurando uma nova forma de compreender e atuar na educação, tendo como questão

¹ Na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 no título "Dos profissionais da educação", podemos observar pelo menos três artigos destinados a fundamentar a formação inicial e continuada de professores, os artigos 61,63 e 67.

² Decidimos pela expressão Formação Contínua, com base nas observações do Profº J.C. Fusari, no VII Congresso Estadual Paulista, em Águas de Lindóia, sobre Formação de Educadores. 2005. O autor justifica ser essa atualmente a melhor denominação para esse processo, por se tratar de um *contínua* no qual deve ocorrer a formação dos professores.

estratégica a busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola comprometida com a formação para a cidadania, que exige necessariamente repensar a atuação de seus professores. Para tanto é necessário refletir sobre a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação contínua, comprometidas com a atuação profissional e, assim, assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades.

Na opinião defendida por Nóvoa (1995a), o conceito de formação contínua identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor. A formação inicial e a formação contínua tendem a ser dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento profissional.

A realidade em que vivemos demonstra que se restringindo a capacitação docente à formação inicial, torna-se insuficiente em curto espaço de tempo. Diante disso, a continuidade da formação tem sido proposta como possibilidade de manter o processo de construção da profissionalidade docente, dando oportunidades para que os professores percebam de forma crítica as necessidades de formação de seus alunos e as suas próprias, e encontrem alternativas criativas para resolvê-las.

Contudo, estamos diante de um grande desafio, pois, elaborar programas de formação a partir das indicações da legislação ou somente com as informações a respeito das dificuldades dos docentes é muito superficial e insuficiente, na medida em que a formação deve ser

entendida como espaço de construção/ reflexão da ação e da profissionalização destes, e também como espaço de busca de soluções que atendam a reais necessidades dos professores.

Segundo Prada (2001), as práticas de formação contínua vêm se mantendo como uma medida reconhecidamente necessária que se apresenta de diferentes maneiras em diferentes lugares. Afirmação essa ratificada por Rodrigues e Esteves (1993) quando afirmam que *"não existe unidade de concepção nem de organização da formação continuada ao nível de cada país, diferentemente do que acontece com a formação inicial"*.(p.47)

É importante considerar também as tendências pelas quais a educação vem passando ao longo do tempo. Consideramos tendências as idéias contidas no relatório elaborado para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) pela "Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI", que ficou conhecido como "Relatório Jaques Delors" e a divulgação de referenciais e metas como os "Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN". Considera-se também, a necessidade de mudanças na gestão escolar, que necessita ser mais democrática, participativa e integrada à comunidade pelo projeto educativo.

É necessário, portanto, contextualizar a formação contínua de maneira mais ampla, como nos diz em Fusari e Rios (1995):

Trazer o presente para a reflexão sobre a prática dos educadores - o que significa isso? O presente não é o que já está aí, imposto e irrecusável?

Na verdade, não se trata de ir buscar algo que já se encontra na circunstância vivida, mas de olhar criticamente para sua significação profunda - o que ele comporta de passado e de futuro, encharcado de memória e grávido de projetos.

Assim, se nossa tarefa é pensar formação continuada dos profissionais do ensino... nosso primeiro passo deve ser no sentido de ter clareza quanto aos temas fundamentais que provocam a reflexão dos educadores desta sociedade e deste tempo, no que diz respeito àquela questão específica. (p.37).

Apesar de todas essas questões que justificam a incidência de estudos sobre a formação contínua de professores, ainda observam-se poucos resultados obtidos em relação ao sucesso da aprendizagem dos alunos. Não se trata de atribuir a precariedade dos resultados escolares obtidos à impropriedade das iniciativas levadas a efeito nos estados e municípios e nem responsabilizar os professores pelas mazelas da educação. Precisamos considerar um conjunto de circunstâncias que, quando ocorrem, geram dificuldades no campo da formação aonde quer que elas aconteçam.

Outra questão que amplia a discussão é a superação da visão simplista no tratamento da questão da formação contínua de professores, não cabendo mais organizá-la apenas na forma de cursos de curta

duração, "treinamento" à distância, oficinas, ciclo de palestras ou debates, havendo a necessidade de implantação de um processo contínuo de formação planejado e seqüencial como inerente ao trabalho profissional, envolvendo disponibilidade de tempo e espaço para estudos, debates, pesquisas e tematização da prática.

A inquietação de tornar mais eficiente o sistema educativo, o desejo de alcançar um conjunto de métodos e medidas mais estruturadas e eficazes à ação de educar e a preocupação em responder às exigências e demandas sociais provocam o desenvolvimento de planos e projetos nos quais a análise das necessidades de formação surge como um fator fundamental.

Entendemos o conceito de necessidades formativas como o defendido por Garcia (1992): "o conjunto de desejos, expectativas, problemas, carências e deficiências encontradas na ação de desenvolver a prática educativa" (p.66) e que geram um desejo de conhecer e refletir sobre as possibilidades da ação docente. Dessa maneira, a análise das necessidades desponta como um conjunto de procedimentos a serviço do processo pedagógico formativo.

Assim, a análise de necessidades de formação, pensada como parte integrante da própria formação contínua, parece ser uma contribuição de extrema importância, uma vez que tais necessidades são muito variadas e precisam ser hierarquizadas, tanto pelo órgão que oferece a formação quanto pelos próprios professores.

Uma questão subjacente à nossa pesquisa, e que procuramos investigar, refere-se às necessidades de formação de professores alfabetizadores no momento de passagem dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no contexto das modificações legais em que se propõe a mudança do Ensino Fundamental para nove anos num processo de escola ciclada. Momento este relevante no Sistema Municipal da Educação de Araraquara e também no sistema educativo como um todo, já que a Lei 11.114/05 define que os seis anos são a idade de ingresso no ensino fundamental. Este estudo se dá no momento exato de mudança da legislação, fato antecipado pelo município de Araraquara com sua proposta de escola ciclada.

A nova situação das crianças de seis anos, agora sujeitos integrantes do processo educativo do Ensino Fundamental (anteriormente atendidos na Educação Infantil) provoca nos educadores desse nível de ensino profundas inseguranças, tanto na questão comportamental quanto na questão de organização didática curricular: quais conteúdos abordar com esses novos sujeitos do sistema? quais as estratégias didáticas mais adequadas?

Essas dúvidas, levantadas pelos professores, nos ofereceram muitos elementos para trabalhar com formação contínua e, conseqüentemente, a oportunidade de focar o objetivo de analisar estratégias formativas que possam dar conta de satisfazer as necessidades emergentes.

Também aproveitamos para observar qual o papel da instituição pública, no caso, a Secretaria Municipal da Educação de Araraquara, no

suprimento de formação contínua aos professores. Como, e até que ponto, a instituição interfere e estimula nos professores a busca por informações e aprimoramentos?

Tendo como um dos princípios estabelecidos que a formação deva ser permanente, pessoal e profissional, a análise de necessidades de formação contínua em que esta pesquisa se estabelece, fixa-se na perspectiva de formação apontada por Rodrigues e Esteves (1993). Segundo essa perspectiva a formação contínua se organiza a partir das preocupações, das dificuldades e dos interesses que os professores apresentam e das possibilidades formativas, numa tentativa de “ajustamento” da formação às necessidades profissionalmente detectadas.

O conteúdo formativo em que se estabeleceu a pesquisa foi a reflexão sobre alfabetização e a caracterização das crianças de 6 anos com os professores desses alunos no Ensino Fundamental, já que tratou-se de um desafio novo nesse nível de ensino: as crianças anteriormente da Educação Infantil sendo agora atendidas no Ensino Fundamental. A formação, de acordo com essa perspectiva, centrou-se nas necessidades entendidas como produto de uma realidade vivenciada.

Procuramos perceber junto às professoras algumas questões que norteassem o trabalho formativo, refletindo sobre algumas necessidades desses profissionais, tais como: quais os maiores dificultadores de sua prática, quais necessidades formativas que sentem e qual a influência das ações formativas em sua prática.

Por outro lado, procuramos também investigar melhor a participação e as expectativas dos professores frente ao processo de formação contínua, para identificar estratégias de formação que se mostraram eficazes, através de observações, relatos e questionários aos professores.

Neste sentido, o presente estudo pretendeu investigar as necessidades formativas dos professores de alunos de 6 anos na série inicial do Ensino Fundamental – E.F. e na última etapa da Educação Infantil – E. I., considerando que estes professores são os responsáveis pelo ingresso das crianças na escolaridade formal, e também por serem eles os responsáveis por um dos processos mais complexos e delicados da escolarização, a alfabetização. Procurou-se, também identificar nesse processo de investigação das necessidades formativas no contexto de um programa de formação contínua, as estratégias de formação mais eficazes, de acordo com as necessidades do grupo de professores e dos objetivos do programa.

Justificamos nossa iniciativa tendo em vista que ler e escrever são competências fundamentais. Há pesquisas que apontam a leitura e a escrita como uma das principais deficiências do estudante brasileiro, além de ser este o tema apontado pelos próprios professores como uma de suas grandes dificuldades, gerando portanto, necessidade formativa. Por isso, a opção de investigar a formação para este grupo específico de professores.

É certo que a qualidade de formação dos educadores não garante, por si só, a qualidade da educação escolar. Entretanto, acreditamos que

ela constitui condição indispensável para isso, uma vez que a educação é parte de um contexto social, imbuído de valores, de contradições, rupturas, descontinuidades, e que mudanças na sociedade provocam também mudanças nas pesquisas sobre o trabalho do professor. Estas mudanças apresentam efeitos profundos sobre o modo como os professores experimentam sua profissão. Defendemos, também, que o conceito de formação de professor identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente de sua profissionalidade.

Os processos formativos, em tese, constituem-se numa apropriação crítica de conhecimentos docentes a fim de que, na prática escolar, o professor mobilize esses conhecimentos para seu exercício profissional, consciente das finalidades da educação e das concepções, dos significados das práticas e das implicações da ação docente.

Vários autores como Nóvoa (1995a) têm procurado discutir a formação e a prática pedagógica do professor buscando vários elementos e definições que possam contribuir com a melhoria da qualidade da educação. A formação profissional do professor, como possibilidade de compreender e exercer criticamente seu trabalho, constitui-se num componente essencial de seu processo de profissionalização e, como elemento fundamental da qualidade da prática profissional, precisa ter como preocupação central a apropriação dos conhecimentos próprios da ação docente.

O tema escolhido teve como origem o momento histórico atual da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara e a nossa experiência

como profissional, enquanto supervisora e coordenadora, integrante de uma Equipe Técnica, atuando no processo de formação de professores. Nesta condição pudemos observar sistematicamente as dificuldades que a Secretaria da Educação encontra em elaborar e executar planos de formação que respondam às necessidades emergentes de seus professores e do próprio processo educativo. Essas observações se restringiram a um projeto de formação contínua de professores alfabetizadores.

É nesse contexto que se insere a discussão deste trabalho, constituído em cinco capítulos.

No primeiro capítulo procuramos conceituar e fundamentar teoricamente a formação de professores, abordando os seguintes tópicos:

- A formação inicial e a formação contínua e suas convergências;
- A formação contínua como única solução das questões educativas

Nesse sentido debruçamo-nos sobre perspectivas levantadas por alguns autores, definições e fundamentações a respeito de formação contínua e sua evolução. Procuramos, também, situar a ação docente no seu contexto profissional de atuação, analisando as iniciativas de ações que visem à formação contínua docente.

No segundo capítulo abordamos questões referentes ao contexto político educacional e à influência de alguns organismos nas definições

políticas e organizativas de propostas educacionais referentes à formação de professores.

No terceiro capítulo procuramos definir necessidades formativas e sua análise como campo de pesquisa e recurso teórico – prático de intervenção na área pedagógica.

O quarto e quinto capítulos apresentam todos os elementos referentes à parte empírica do nosso trabalho. Constan deles:

- Explicitação das questões de trabalho, dos objetivos e da metodologia, a coleta e o tratamento dos dados;
- Apresentação dos resultados de pesquisa;
- Análise e discussão dos resultados.

No capítulo quatro, num primeiro momento, procuramos situar a realidade de formação contínua investigada pela pesquisa e as questões que a norteiam, a natureza, o campo de atuação e o plano geral que seguimos, colocando em destaque os conceitos que tomamos como orientadores e esclarecendo o processo de coleta e tratamento dos dados.

Quanto ao tratamento dos dados, inicialmente descrevemos os procedimentos de coleta de dados e analisamos o tratamento dado a esse material, o que nos possibilitou a identificação do comportamento dos professores na expressão de suas necessidades no decorrer de um processo formativo e as estratégias de formação que podem responder a tais necessidades.

A seguir, no capítulo cinco, procuramos sistematizar e apresentar os resultados obtidos na análise dos dados que coletamos e apontamos para algumas considerações que emergiram da pesquisa.

As considerações finais focalizam as principais observações e reflexões proporcionadas pelos resultados desta pesquisa, a partir dos referenciais bibliográficos que a orientaram.

Este trabalho é finalizado com um registro de anexos no qual apresentamos os dados que consideramos mais relevantes e que propiciem melhor compreensão desse estudo de formação contínua.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

1.1 - FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA: AÇÕES DIFERENTES, INTENÇÕES COMPLEMENTARES E POSSÍVEIS CONVERGÊNCIAS.

"É a partir do educador que somos que vamos caminhar para o educador que queremos". (Fusari e Rios 1995, p.42).

Ultimamente temos, inevitavelmente, que conceber a formação de professores como um processo de educação permanente que se deve estender ao longo da carreira, atendendo às necessidades apresentadas tanto pelo professor como pelos alunos, além do próprio contexto social contemporâneo e das conseqüentes mudanças pelas quais passa a nossa sociedade. Os fatores que levam a essa realidade são muitos, como nos sugere Kuenzer (1999).

"As demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo

do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (p.166)“.

No que diz respeito à formação inicial encontramos alguns consensos. Mesmo com todas as discussões e pesquisas a respeito, as recomendações da UNESCO, de 1966, são aceitas e observadas para a organização de programas de formação de professores³.

As atividades de formação contínua são definidas como as que, normalmente, ocorrem após o término da formação inicial e ao longo da prática profissional,

“Atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficiência na educação de alunos” (Rodrigues e Esteves, 1993, p.40).

Essa definição já vinha sendo destacada por Fusari e Rios (1995), em um estudo que apontou a necessidade de políticas de formação de professores.

Atualmente se observa a necessidade de um grande número de ações e propostas de formação de professores em serviço, parte pela

³ Essas recomendações centram-se em quatro áreas: “(a) estudos gerais; b) estudos dos elementos fundamentais da filosofia, da psicologia, da sociologia aplicada à educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação, da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino nas diversas disciplinas; c) estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem intenção de exercer o seu ensino; d) práticas do ensino e das atividades para escolares sob a direção de professores plenamente qualificados”. (Rodrigues e Esteves, 1993:40)

necessidade decorrente do próprio contexto histórico, parte decorrente de certa pressão para que se acredite que a solução do problema educacional se resolve de forma mais rápida com investimentos apenas na formação contínua, como nos situa Torres (1996) em seus estudos sobre as políticas públicas nessa área e o seu principal financiador –o Banco Mundial (BM).

É difícil conceber que a formação contínua, sozinha, possa se responsabilizar pela resolução dos problemas da formação inicial insuficiente e dos problemas educacionais que atingem os professores e alunos, assim como é difícil aceitar que os investimentos estaduais e federais sejam transferidos de uma formação para outra.

Além disso, temos, também, diferentes discussões em âmbito acadêmico que se situam entre dois pólos. Por um lado surgem críticas às estratégias e intenções das propostas, principalmente quando elaboradas por especialistas afastados da realidade escolar e dos contextos regionais, feitas, na sua maioria, para firmar propostas de reformas educacionais. E no outro pólo encontramos os que consideram importantes somente propostas organizadas como resposta às solicitações imediatas dos professores e dos especialistas que vivenciam a realidade educativa.

Entretanto não podemos negar que a formação contínua, quando bem articulada, pode ser instrumento de mudança na qualificação / habilitação profissional dos professores, contribuindo até para oferecer dados que sirvam de referência para a reorganização curricular dos cursos de formação inicial.

“Aliás, convirá referir, a propósito da dualidade formação inicial-formação contínua, que tem progredido a convicção de que o desenvolvimento da formação contínua de professores pode e deve fornecer, mediante os adequados meios de acompanhamento e de avaliação, conhecimentos preciosos para a modificação e o ajustamento dos currículos de formação inicial”. (Rodrigues e Esteves, 1993, p.48).

Acrescentamos ainda que o constante aperfeiçoamento vem apontando para uma nova forma de compreender e atuar na educação, que tem como questão estratégica a busca da construção da qualidade de ensino e de uma escola comprometida com a formação para a cidadania. Isso exige necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à formação contínua comprometida com a atuação profissional dos mesmos e assim, assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades.

De acordo com Estrela e outros (1998), há um conjunto de circunstâncias -necessidades - que asseguram o êxito desse sistema de formação: o desejo dos professores pela formação, não só pela ânsia de aprender, mas também como procura de desenvolvimento pessoal e profissional, além da necessidade de afirmação na profissão frente à crescente desvalorização da função. São estes os principais fatores que impulsionam o professor a buscar seu espaço formativo exigindo, portanto, medidas das instituições nesse sentido.

Outras necessidades formativas são decorrentes de vários fatores enfrentados pelos professores no dia-a-dia como o insucesso dos alunos, a evasão escolar, ou a integração das crianças portadoras de necessidades educativas especiais, dentro do princípio da escola inclusiva. E mais recentemente temos a nova Lei nº. 11.114/2005 que antecipa a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental. Estes são fatores que desestabilizam e provocam insegurança nos professores, criando a necessidade de buscar uma formação complementar.

É necessário também considerar que a democratização do acesso à escola para a maioria da população, a partir da década de 70, é um fator importante que exigiu mudanças nas concepções e tendências construídas na formação inicial dos professores, vigentes na educação e na prática educativa, interferindo em identificações e caracterizações de sua clientela – o aluno - e na sua função, anteriormente só educativa, hoje com uma forte vertente social, confrontando a prática “pretendida” com a prática “consentida”, criando conflitos e desvalores, que interferem na sua composição profissional, exigindo o “lançar mão” de estratégias diversas.

“A partir do momento em que o professor começa a perceber a relação entre sua formação acadêmica e sua prática, os descompassos, as imposições, a não avaliação sistemática do seu trabalho, a desvalorização do seu salário, pode efetuar rupturas, assumindo a coordenação do processo de ensino-aprendizagem seu e de seus alunos, recorrendo ao extraclasse, ao não previsto, como elemento indispensável para a construção da sua autonomia e da de seus alunos. (Barbieri, Carvalho e Uhle, 1995, p.34)”

1.2 - FORMAÇÃO CONTÍNUA: SOLUÇÃO OU ARMADILHA?

Muitos autores já discutiram sobre formação contínua de professores, as abordagens são variadas e os focos diversos. Sabendo que todas essas discussões criam um caleidoscópio, pela variedade do tema, achamos necessário identificar as contribuições mais importantes. O que anteriormente era reconhecido como um desejo dos profissionais do ensino, hoje se transformou num direito reconhecidamente digno.

Os programas de formação, de modo geral, oferecem novos conhecimentos com diferentes concepções de educação, todos requerendo competências⁴ que possam ser refletidas em futuras propostas pedagógicas, com desdobramentos inclusive nas concepções sobre a relação professor-aluno. Essas competências são freqüentemente identificadas como instrumentos imprescindíveis das mudanças e da inovação que necessariamente precisam ser feitas para uma prática educativa mais eficaz.

Entretanto, o que notamos é que os resultados de tais programas não têm sido observados em indicadores escolares de avaliação de alunos. Nesse sentido, não têm apresentado grandes diferenças, salvo o aprimoramento do discurso pedagógico dos professores, desvinculado da prática. Isso nos faz supor que as mudanças demandadas carecem de

⁴ Utilizaremos o conceito de competência defendido por Perrenoud, como a utilização de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações complexas... Para que haja competências é preciso que se coloque em ação um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...)

maior atenção, inclusive no que se tem proposto como atuação e função docente, já na formação inicial do professor.

Os processos de formação contínua também podem ser distinguidos de acordo com a origem da iniciativa, sendo possível identificar tanto iniciativas pessoais quanto institucionais, podendo ambas ser individuais ou coletivas. Também coexistem as iniciativas de caráter institucional, que ocorrem quando as instituições promovem a qualificação / formação de seus docentes, promovendo ou patrocinando iniciativas como cursos, palestras ou mesmo incentivos a continuidade de escolarização. Nessas atividades a participação dos docentes pode tanto ser voluntária quanto compulsória.

A iniciativa de caráter pessoal parece ter sido a forma principal de formação contínua dos profissionais da educação. Aparentemente, não parece ser a melhor maneira de formação e nem a mais adequada, pois geralmente o educador procura esse tipo de formação pensando essencialmente na melhora salarial, ficando em segundo plano as suas necessidades profissionais. Tal situação tem gerado uma enorme procura dos profissionais da educação por cursos, principalmente pelas especializações, sendo esta demanda responsável pela proliferação de cursos oferecidos por diversas instituições, cuja qualidade, em alguns casos, é questionável. Isto demonstra a inconsistência ou, mesmo, a ausência de uma política de formação institucional dos profissionais do ensino.

Nesta mesma linha, acreditamos que as iniciativas institucionais apresentam aspecto positivo quando a demanda é de caráter coletivo, na medida em que a iniciativa do grupo de educadores decorre da necessidade de buscar alternativas para superar problemas detectados na sua atuação profissional, ou insegurança em relação a determinados conteúdos ou à forma de ministrá-los. Quando a formação é assumida pela instituição, esta oferece a possibilidade de maior qualificação profissional sem sacrifícios de tempo e de recursos financeiros. Outra oportunidade dessa proposta de formação surge quando a "capacitação" é feita em decorrência de um diagnóstico realizado pela própria instituição, tomando como referência o desempenho dos alunos, ou em função da necessidade de introdução de alguma mudança pedagógica.

Nesse tipo de formação alguns cuidados devem ser observados. O primeiro é assegurar a participação dos educadores na elaboração do programa de formação; é preciso também, que se faça o levantamento real das necessidades do grupo de educadores que será o alvo da formação, pois serão eles - os professores - os responsáveis pelas mudanças de práticas e pela transposição didática dos temas trabalhados (o que foi supostamente aprendido) para a sala de aula o que, na maioria absoluta das vezes, ocorre em extrema solidão, sem parceiros de discussão.

A questão da formação contínua está diretamente relacionada com a identificação profissional dos professores. Há diferentes abordagens sobre

a ocupação docente que, para alguns autores é reconhecida como profissão, para outros como ofício.

Pérez-Gómez (1995) aborda o tema da ocupação docente, em duas concepções básicas: o professor como técnico especialista e o professor como prático reflexivo autônomo. A primeira tem suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional vista numa perspectiva instrumental. Entretanto, como qualquer situação educativa é única e complexa, torna-se difícil enquadrá-la em esquemas pré-estabelecidos. Para o autor, não se pode considerar a atividade profissional do professor como prioritariamente técnica, mesmo considerando a importância desta.

Na segunda concepção, tentando superar uma imagem linear e mecânica do papel do professor como profissional, parte-se da análise da maneira como o professor enfrenta os problemas de natureza eminentemente prática que lhe são apresentados no dia a dia escolar, determinados por situações e contingências. Neste ponto de vista a experiência prática e o que pensa o professor, como profissional prático, é importantíssimo, pois refletindo a respeito de sua prática estará potencializando sua capacidade de mobilizar seus conhecimentos práticos e técnicos e seus recursos intelectuais para resolver os problemas trazidos pelas múltiplas solicitações da vida escolar.

Segundo Perez-Gómez (1995), a formação contínua dos professores é fator fundamental para a dinamização de uma prática docente baseada na articulação de dimensões pessoais, institucionais e pedagógicas. Para ampliar essa idéia, partimos do pressuposto de que a formação orientada

pela reflexão sobre o vivido, pela interpretação teórica da prática, pela partilha coletiva do conhecimento, pelo rompimento com os esquemas curriculares tradicionais e pela articulação em redes muito mais amplas é muito mais abrangente do que aquela tecida nas salas de aula. Uma articulação que leve em consideração os diferentes saberes docentes, como os citados por Tardif (2002, p.63), mostrando que na realidade esses saberes se compõem de vários outros tipos de saberes, provenientes de diferentes fontes, daí constituírem-se num saber plural.

Para esse autor, o saber plural é constituído pelos saberes das disciplinas (que correspondem aos diversos campos do conhecimento), os saberes curriculares (programas escolares com objetivos, conteúdos e métodos), os saberes profissionais (conjunto dos saberes transmitido pelas instituições de formação de professores) e os saberes da experiência (que são incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁵ e de habilidades, de saber fazer e de saber ser), sendo que estes são considerados, pelos professores, como os fundamentos da prática e da competência profissional.

O tema educação contínua e permanente de professores está também presente no trabalho de Candau (1996), quando nos diz que a formação contínua dos professores é primordial e que, para a obtenção de qualquer êxito no processo educacional, é indispensável a mobilização do professor regente de turma, em pleno exercício de sua função.

⁵ Segundo Bourdieu (1998), uma pré-disposição individual que sofre influência do social; tendência a agir de determinada forma pela interiorização das condições de classe.

“A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua”. (Candau, 1996, p.64)

Ao se tratar de formação contínua, não se deve pensar em uma formação como um paliativo destinado a suprir as falhas da formação inicial, mas sim percebida como um momento de expansão profissional.

Neste sentido a formação contínua se faz necessária para completar a construção de conhecimentos da ação docente, com propostas próprias, formuladas autonomamente. Para isto, desafios são postos: superar a cópia, levar o conhecimento aos professores de forma que eles o internalize, preparar o professor para produzir o seu projeto pedagógico para combater o fracasso escolar e, ainda, motivar o professor para apresentar teses próprias sobre sua especialização.

Sabemos que os conhecimentos produzidos na escola, com professores, são os que iluminam e dirigem as práticas mais significativas da formação do aluno, que se quer cidadão. No entanto, o que observamos na prática é que os docentes não estão preparados para teorizar suas experiências e também apresentam certa resistência para desenvolver experiências novas. A atividade docente tem sido injustamente reduzida à prática de disseminar conhecimentos e/ou aplicar técnicas. Isso implica em pensarmos processos de formação contínua,

articulados com os espaços de produção, onde os docentes tenham condições de administrar, com suficiente autonomia, o conflito entre o prático e o teórico.

Com os devidos cuidados, acreditamos que as modalidades de formação que mais interessam ao conjunto dos educadores e as com maior possibilidade de aplicabilidade são as que recaem na real possibilidade de transformação na prática educativa, a partir da própria prática. Mas é importante que existam possibilidades reais de discussão e integração sobre as necessidades e os problemas educacionais envolvendo todos os segmentos ligados ao Sistema Educacional, de tal forma que se possa elaborar uma política de formação contínua dos profissionais de educação com base nas necessidades reais do sistema educacional, das escolas e dos envolvidos no processo educativo.

Como já afirmamos anteriormente as propostas de processos formativos podem ter origem em diferentes iniciativas. O que se faz necessário é observar que, além das necessidades manifestadas pelos professores ou pela instituição educativa, esse processo também está suscetível a diversos interesses, podendo gerar armadilhas. São vários os interessados nessa atual fatia do mercado: editoras, sindicatos, grupos de assessorias, etc.

Diante do exposto cabe indagar: qual a concepção de formação contínua subjacente à política educacional implementada pelos órgãos públicos responsáveis pela educação e que tipo de sustentação tem dado aos diversos projetos de formação em serviço no Brasil? Pelo que

podemos perceber a formação contínua do educador, proposta pelos órgãos e instituições ligadas ao poder central e orientadas pelos mecanismos de financiamento internacionais, passam a preocupar-se muito mais com o treinamento do educador, responsável, em última instância, pelas reformas educacionais, do que com uma formação técnica e política que permita a esse profissional repensar, criticar e mesmo superar as dificuldades criadas por essas reformas. Corre-se o risco de empobrecimento na formação do educador, reduzida a cursos de curta duração e com um caráter puramente prático, ou seja, cursos que ensinam a fazer. Desta forma, não é de se estranhar a super valorização da prática na formação do profissional educador e a redução a tão pouco no que se refere a intensificação da atuação técnica e de reflexão teórica na execução de projetos de formação contínua.

Por fim, cabe considerar a proliferação de programas de formação continuada no país que sofrem a influência direta das políticas do Banco Mundial. Segundo Torres (1998), as propostas do Banco Mundial baseiam-se na relação custo-benefício e na observação da taxa de retorno. O discurso desse órgão financiador desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço considerada mais efetiva em termos de custo. Ainda, de acordo com Torres (1996), para o BM uma boa educação se dá partindo de alguns elementos estabelecidos numa ordem de prioridades:

"... seria o resultado da presença de determinados "insumos" que intervêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades, segundo a percentagem de estudos que revelariam uma correlação e um efeito positivo (...): (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe. Desses pontos, deriva o BM suas conclusões e recomendações aos países em desenvolvimento sobre os insumos a priorizar em termos de políticas e alocação de recursos (1996, p. 134).

Ainda, de acordo com a autora, ao mesmo tempo em que ocorre pouco estímulo no investimento em laboratórios, salário de professores e tamanho da classe, por se tratarem dos últimos itens na ordem de prioridades, recomenda-se o investimento especialmente em três itens:

"a) aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa;

b) proporcionar livros didáticos, isto como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para esses últimos; e

c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância (1996, p.135)”

(Grifo nosso).

Como podemos perceber, existe uma tendência a super valorização da capacitação em serviço em detrimento da formação inicial do educador, o que nos parece um grande equívoco, podendo se constituir numa armadilha. Embora o processo de formação contínua represente um passo fundamental no processo de reflexão sobre a prática educacional, de busca de caminhos para a superação dos obstáculos encontrados no cotidiano escolar e, ainda, considerado como um momento de atualização do profissional educador, privilegiar capacitação em serviço em detrimento da formação inicial é fragmentar um processo de preparação, de profissionalização e de conceitualização do educador que é uno, indissociável. Com isso os professores vão acumulando profundas defasagens na sua preparação profissional inicial, justificando a precarização da profissão.

Mais recentemente, dentro da sociologia, emerge um conceito de profissão que tem como vantagem considerar a profissionalização como decorrência de um processo social. Para tanto, é necessária a definição de bases de uma formação que permita ao professor tornar-se mais profissional - como nos indica Charlier (2001) em sua investigação de outros autores como Lemosse (1989), fazendo uma leitura sociológica

muito interessante de como se define profissão a partir de alguns critérios.

Numa visão mais estática, expõe critérios do que é ser profissional, definindo como atuação profissional àquela que é:

- "a) intelectual, que envolve a responsabilidade individual daquele que a exerce;
- b) erudita, não rotineira, mecânica ou repetitiva;
- c) prática, na medida em que se define como o exercício de uma arte mais do que puramente teórica e especulativa;
- d) altruísta em termos de que um serviço valioso é oferecido à sociedade;
- e) cuja técnica se aprende ao final de uma longa formação;
- f) além disso, o grupo que exerce essa atividade é regido por uma forte organização e uma grande coerência interna."(p.86)

Como o autor destaca, o ensino responde a apenas um certo número desses critérios. Por outro lado, alguns desses critérios não são encontrados, principalmente no que diz respeito "*a grupo com forte coerência interna*", tanto na duração quanto na qualidade da formação da profissão.

As questões de profissionalização apresentam forte influência da maneira pela qual os professores "sentem" e percebem sua ação profissional. Conseqüentemente refletem-se na maneira como se expressam e como constituem o seu espaço profissional.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E

A AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.

"Dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional"
(Garcia, 1999, p. 22)

No atual contexto de um mundo em vertiginoso processo de transformação, o acesso ao conhecimento nunca foi tão necessário. Essa condição tem atribuído à educação um papel de suma importância frente às exigências presentes nesse novo cenário. Podemos afirmar que não há desenvolvimento econômico e social sem educação, e temos como crença geral que, para cumprir esta relevante e intransferível tarefa, uma das principais medidas educacionais a serem adotadas é a formação dos profissionais da educação.

Assim, entra em pauta o debate sobre a formação de professores em tempos de transição, assunto que tem estado presente ao longo da

história da educação brasileira. Já o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), importante marco do pensamento educacional brasileiro, destacava o tema ao afirmar que *“todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades”*.

A formação de professores deveria ser uma das grandes preocupações, senão a maior, dos sistemas educativos. Mesmo supondo que o professor tenha recebido adequada formação inicial, a atualização é uma exigência da modernidade. Tabus caem, métodos são questionados, conceitos são substituídos, o mundo da ciência, do trabalho, da política, da empresa, caminha velozmente para mudanças de padrões e exigências.

2.1 - TRAJETÓRIA DO CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nos estudos de Zibetti (1999) há também a definição de Fusari e Rios (1995) sobre formação contínua como *“o processo de desenvolvimento da competência dos educadores”*.

Nem sempre o conceito de formação contínua seguiu esta concepção. A trajetória desse conceito de formação docente passou por três grandes momentos, no contexto educacional brasileiro como mostram os estudos de Zibetti (1999).

Na década de 70, período de ditadura militar, o que caracterizava os programas de formação contínua era o “princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola”, segundo Silvia e Frade (1997, apud Zibetti 1999, p. 8), reforçando a cisão entre a parte teórica e a prática. O professor passou a ser um executor de ações planejadas por outros, com seu saber prático desvalorizado e seu profissionalismo desprestigiado.

Durante os anos 80, foi vivido um momento de democratização que exigiu uma nova atitude do professor conferindo-lhe uma ação “mais voltada para a dimensão política da prática docente” (Silvia e Frade 1997, apud Zibetti, 1999). Segundo os autores, foi um período de lutas sindicais para reivindicar melhores condições salariais e trabalhistas, estando os cursos de formação, neste momento, direcionados para investir em preparação para uma maior participação política e investindo no professor como agente para modificar a atuação da escola como aparelho ideológico de estado, responsável pela reprodução da ideologia dominante⁶.

Já a década de 90, caracterizou-se pela globalização, pelo desenvolvimento tecnológico e pela extrema rapidez das mudanças, havendo uma ênfase nas propostas de formação contínua. Como afirma

⁶ Influência das teorias crítico-reprodutivistas que, segundo Saviani (1997), caracterizam-se por atribuírem à educação a função de reproduzir a sociedade na qual está inserida (p.27).

Torres (1998), essa seria uma ação incentivada pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial - BM, que fundamenta tal opção apontando que os investimentos feitos até aqui na formação inicial não trouxeram resultados significativos, o que justifica sua opção pelos programas de formação contínua que "rendem mais com menos dinheiro" (p.176).

Outra característica da formação contínua deste período (década de 90), que ainda permanece, segundo André (1996), é a preocupação com a atualização curricular, nos projetos de formação que partem do princípio de que os professores não sabem os conteúdos ou apresentam defasagem nesses conhecimentos. O que, segundo Hernandez (1998), provoca nos professores algumas atitudes de afastamento e resistência aos projetos de formação.

Atualmente há um consenso, decorrente da própria exigência social e histórica, em conceber a formação de professores como um processo de educação permanente que não se esgota nos cursos de habilitação formal, ao contrário, deve estender-se ao longo da carreira, atendendo às necessidades sentidas pelo próprio professor ou apresentadas pelas situações de ensino. Atualmente é impossível conceber formação inicial, por melhor que seja e em qualquer área que atue, capaz de atender a todas as necessidades do formando ao longo de sua ação profissional. Como Estrela (2003) afirma, há uma cultura de formação contínua, cultura esta imposta pelo próprio processo de transformação pelo qual passa a sociedade.

2.2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Podemos perceber que a formação de professores assume destaque cada vez maior nas discussões de políticas educacionais. Essa preocupação se evidencia desde a vigência da ditadura militar na legislação aprovada - Lei nº 5692/71, que por sua vez, manifestou preocupação explícita com a questão dos professores e especialistas. No início dos anos oitenta, ocorre intenso debate em torno da questão da formação dos profissionais da educação. Isso pode ser observado pela realização dos SEMINÁRIOS ESTADUAIS E REGIONAIS PARA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO ao longo de 1981 e de 1982 e do Encontro Nacional para a REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO (1983), que já prenunciavam uma intenção do MEC nessa direção. O interesse da política educacional naquele momento coincide com o início de uma etapa de valorização das discussões sobre a formação de professores, em âmbito nacional e mundial.

É a partir dos anos noventa que o tema de formação de professores passa a ser objeto de interesse no campo educacional, tendência esta fortemente presente em escala mundial. Se este é um tema que, por princípio, integra o aspecto mais amplo da política educacional, pode-se

afirmar, contudo, que as políticas específicas de magistério são recentes no país, coincidindo com um momento (1985 a 1995) em que o Brasil se esforça para passar de uma situação política e econômica com determinadas características, a outra, onde novos interesses entram em jogo. De um lado, há o movimento e o processo de redemocratização; de outro, a abertura do país à livre circulação de capitais internacionais, que exercem forte impacto sobre as decisões, aconselhando priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custos (Torres,1998). Nesse período, a crítica ao modelo de educação vigente é muito forte, exigindo novas alternativas de política educacional.

Essas exigências dão lugar a um amplo projeto de reestruturação do sistema educacional no cenário nacional, que foi expresso por um conjunto de ações tomadas a partir de 1996 e é nesse momento que vemos surgir explicitamente as políticas de valorização de formação contínua de professores. Esse tempo também coincide com ações mundiais, já citadas, e que serão mais detalhadas posteriormente.

Tais políticas de formação contínua, de acordo com Fusari e Rios (1995), deveriam ter como pressupostos questões coerentes com as exigências de democratização da educação brasileira. Esses autores enfatizam que:

- "...é preciso assumir que o educador brasileiro é um cidadão concreto, portanto uma síntese de múltiplas determinações, que trabalha para garantir seu sustento (o de uma família, por vezes) e deve trabalhar também para a transformação da sociedade. Assim, sempre se deverá considerar o conjunto de

fatores condicionantes - estruturais e conjunturais - que agem sobre sua prática, delimitando seu espaço real de possibilidades;

- é preciso considerar as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual o educador passou, sem, contudo, pretender que a educação em serviço, por si só, recupere todas as lacunas e deficiências;
- é preciso encaminhar a educação do educador em serviço como um processo, no qual diferentes fases e meios estarão articulados, garantindo, assim, uma continuidade do trabalho. Sempre se deverá considerar a relação entre o trabalho no intra-escolar e a consciência em relação à realidade social mais ampla;
- a identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser encaminhada com a participação efetiva dos educadores, discutindo os problemas que enfrentam no cotidiano de seu trabalho;
- o processo de identificação de necessidades de educação em serviço deverá ser um momento de capacitação, em si, superando o livre levantamento (oral e escrito) de problemas que os educadores enfrentam na prática;
- os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação competente". (p.38)

Já Vieira (2000) mostra-nos que esse é um momento chave da trajetória da profissionalização docente, em que a questão do magistério passa a assumir o status de política educacional, processo esse desencadeado pela União, que na ocasião discute o **Plano Decenal De Educação Para Todos** (1993), culminando com a realização da **Conferência Nacional De Educação Para Todos** (CNE - 1994). Nesse evento firmou-se um Acordo Nacional, o qual resultou no **Pacto Pela Valorização Do Magistério E Qualidade De Educação**, assinado em outubro de 1994. Dentre outras medidas, o documento apresentava até propostas de um piso salarial profissional nacional do magistério. Formava-se, assim, um consenso público de que a valorização do magistério deveria merecer atenção prioritária por parte do poder público.

Também podemos observar a importância desse momento no interesse público por ele demonstrado nas orientações de caráter geral, que são traduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B. (1996), na elaboração de Referenciais Nacionais para Formação de Professores (1999) e no Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2000 e sancionado em 2001. Essas ações explicitam uma etapa importante na qual a formação de professores se constitui como objeto central das políticas públicas em educação.

Este também é um momento em que coincidem realizações das diferentes esferas do poder público (União, Estados e Municípios) com financiamentos de organismos internacionais, comprovando os interesses mundiais em medidas relacionadas à formação de professores.

No âmbito da sociedade brasileira o interesse pela formação de professores é explicitado na década de 90. Presenciamos um período repleto de ações voltadas para o tema como: os Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores, os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Constatamos, também, a instalação de discussões e criação de fóruns, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que é reconhecidamente o principal órgão de congregação dos pesquisadores na área de Educação no país e que vem, desde então, dedicando tempo e espaço para a investigação sobre formação de professores.

Na mesma medida, há um aumento sem precedentes de publicações internacionais e nacionais que versam sobre o tema formação de professores, sempre com importante subsídio de estudos de autores internacionais. Poderíamos citar alguns dos estudos que têm referendado as pesquisas brasileiras, como os relacionados a vidas de professores e sua profissionalização (Nóvoa, 1995.a), as competências dos professores (Perrenoud, 1997 e 2001), de ação reflexiva sobre a prática (Schön, 1995, Alarcão, 1996), o mal estar docente (Esteves, 1999), enfim, são vários enfoques que procuram desvendar essa relação formação / atuação docentes.

Ampliando mais as discussões, temos Tardif, Lessard e Lahaye (1991) defendendo a pluralidade dos saberes dos professores – anteriormente já descritos, com os quais os professores mantêm diferentes relações. De fato podemos perceber a existência de uma série

de fatores que propiciam o desenvolvimento de diferentes saberes, mobilizados pelos professores na construção de sua profissionalização: os conhecimentos técnicos obtidos em sua formação, os saberes originados de sua prática e da de outros professores, as rotinas, as experiências, os esquemas de trabalhos já desenvolvidos, as informações fragmentadas, entre outros materiais que são organizados e utilizados pelos professores em sua ação educativa.

Outro fator apontado pelos autores é a importância dos professores terem um novo olhar sobre sua própria prática, permitindo uma reelaboração de seu trabalho. Salientando a importância desse processo, afirmam que quando os professores são levados a transmitir seus saberes a seus pares, ao sistematizá-los para elaborar um discurso da sua experiência, são levados a tomar consciência destes, organizando e objetivando as informações, tanto para os colegas quanto para si mesmos.

Em concordância com essa ação política mundial de valorização do professor, no Brasil são fecundos os projetos de ações para formação inicial e contínua de professores, visando o constante aprimoramento destes profissionais.

A partir de 1995 uma série de discussões, já explicitadas anteriormente, é reforçada com uma nova importância, imprimindo-lhes uma fisionomia própria. Neste sentido, observamos medidas legais, que se impõem a partir de 1996, como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(FUNDEF), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - L.D.B. 9694/96; os Referenciais Para Formação de Professores (1999) e o Plano Nacional de Educação - PNE (2001). Ainda mais recentemente o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, apresenta um documento que torna pública a Rede Nacional de Formação Continuada - REDE, 2005.

O FUNDEF foi concretizado pela Emenda Constitucional nº 14, aprovada pelo Congresso em setembro de 1996 (EC 14/96) e detalhado pela Lei 9424 de dezembro de 1996. Para o governo federal essa Emenda representou a introdução de "um critério estritamente educacional na alocação dos recursos fiscais destinados constitucionalmente à educação" (MEC, 1996). Assim a Emenda determinou que, nos dez primeiros anos de sua promulgação, Estados e Municípios destinassem não menos de 60% dos recursos vinculados (Constituição Federal, Art. 212) à educação em despesas com "manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério" (Constituição Federal - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Art. 60, p.136).

Sendo um fundo de natureza contábil o FUNDEF foi viabilizado com parte dos recursos provenientes das transferências federais e estaduais sendo constituído por, pelo menos, 15% dos recursos do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Sobre Prestação de Serviço de Transportes Interestaduais e

Intermunicipais e de Comunicação (ICMS) e do Imposto sobre Produtos Industrializados - Exportação (IPI exp). Segundo a lei, tais recursos deveriam ser "distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental". (CF, ADCT, Art. 60 § 2º).

A sub-vinculação dos recursos propiciada pelo FUNDEF permite que 60% dos mesmos sejam reservados à "remuneração dos profissionais de magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental" (Lei nº 9424/96, Art. 7º).

Como já foi abordado anteriormente, o FUNDEF é parte de um conjunto mais amplo de medidas políticas que tem atingido o sistema educacional brasileiro. Um olhar sobre os textos citados anteriormente evidencia que a formação de professores passa a adquirir conotação prioritária nos documentos governamentais, ênfase bastante distinta daquela que até então lhe fora dispensada anteriormente.

Reconhecemos, entretanto, que o princípio orientador sobre a formação de professores em nível superior é histórico, visto o disposto no Manifesto dos Pioneiros. Considerando que, a partir de 1996 passa a existir um conjunto de instrumentos legais, respaldado por condições financeiras viáveis (FUNDEF), este parece ser o momento oportuno para verificar em que medida a situação atual, vem, de fato, propiciando mudanças significativas.

Já o documento de Orientações Gerais da REDE - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica afirma:

“Cumprindo seu papel de indutor de políticas, o MEC pretende institucionalizar a Formação docente, articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades. (p.03)

O MEC institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica... com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação... assumindo o papel de indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada,... assumindo, assim, suas funções como órgão de definição e coordenação de políticas, em articulação e colaboração com os Sistemas de Ensino”. (p.07)

Como citado anteriormente, essas ações emergentes do cenário nacional estão em consonância com uma ação de política mundial, não só no âmbito educacional como também de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social, com uma orientação padronizada e global a todos os países, principalmente os de economia subdesenvolvida.

A formação de professores hoje, como afirma Torres (1998), tem uma “ênfase na capacitação em serviço” e como ela ainda diz, “é necessário superar a dicotomia entre formação inicial e em serviço, buscar novas articulações, ver esses dois momentos na formação dos professores como complementares, como parte de um *continuun*” (p.177). É preciso reconhecer e admitir a formação contínua como um aspecto importante da

política educacional. A mesma autora também enfatiza a importância de se observar a capacidade docente como oportunidade de diálogo e aprendizagem coletiva, apontando que o esquema e a seqüência tradicional da reforma educativa estão fracassando no seu aspecto principal – a formação docente, que acontece geralmente após as reformas e num caráter de convencimento com resultados pouco consistentes, de natureza paliativa.

"... de fato isso tem sido o 'calcanhar de Aquiles' das reformas educativas, não apenas na América Latina, mas em todo o mundo. Não há nada que impeça promover a capacitação docente antes, durante e depois da reforma. Mais ainda, cabe pensar em reordenar as prioridades e a seqüência: começar capacitando os professores, informando-os e mobilizando-os, a partir daí com, eles definir a possível reforma". (p.183).

Nesse sentido devemos pensar em formação contínua como algo maior e não, como vem sendo vista, como um apêndice da reforma, ou mais, como uma etapa posterior às reformas educativas. A formação dos professores que estão em exercício deveria ser um requerimento, um processo que deveria preceder e dar continuidade às propostas de políticas educacionais.

CAPÍTULO 3 –

NECESSIDADES FORMATIVAS E SUA ANÁLISE

3.1 - CONCEITO DE NECESSIDADE E NECESSIDADES FORMATIVAS

Os estudos sobre as necessidades formativas dos professores fazem parte das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos mesmos. Elas constituem um caminho importante e necessário e ainda pouco explorado nos estudos sobre formação docente, tanto a inicial quanto a contínua.

A análise de necessidades não é um campo novo; já era referendada por Rousseau, Wallon, Claparède, Decroly e Dewey entre outros, quando se referiam às necessidades dos educandos. Portanto, não se trata de uma novidade nem na prática educativa, nem na literatura especializada.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a palavra necessidade tem várias definições, e marcada, portanto, pela ambigüidade podendo designar fenômenos diferentes como um desejo, um interesse, uma vontade, a precisão de alguma coisa, uma exigência que "remete para algo que falta", como dizem Estrela e outros (1998). Tem existência no sujeito que a sente e é fonte de motivação para desenvolver determinados tipos de atividades.

Porém, a análise de necessidades como campo teórico e prático formalmente conduzido só surgiu nos anos 60. Desde então vem se consolidando como instrumento imprescindível no quadro de planejamento e de tomada de decisão na área pedagógica (Mckillip; Stufflebeam, *apud* Rodrigues e Esteves, 1993:11).

Vemos o conceito de necessidade na formação de professores como algo útil, que deve ser observado no momento específico, ligado a valores, tendo como referência experiências anteriores, definindo a procura de algo que falta para poder, conscientemente, desenvolver a ação docente da melhor forma possível. Nesse sentido a necessidade é integrante do sujeito que a percebe com suas características próprias, não tendo existência senão neste que a sente, portanto, individual. (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 12)

Mas na atuação prática vemos que as necessidades podem também expressar uma aparente coletividade, o que possibilita organizar ações de formação contínua dos professores face às novas demandas. As necessidades docentes têm a maior parte de sua origem na prática, portanto, faz-se necessário pesquisar a atuação do professor, seu cotidiano na sala de aula e na escola enquanto profissional e pessoa que ele é.

Na opinião de Mckillip (1987, *apud* Rodrigues e Esteves, 1993, p.13), as necessidades são juízos de valor, relacionadas a uma referência ou a um problema a se resolver. Então, conseqüentemente, estão diretamente relacionadas com quem as define e com quem as sente. Ou

seja, não é possível desenvolver a idéia de necessidades absolutas, pois essas devem sempre se relacionar às expectativas dos indivíduos e aos contextos em que ocorrem, uma vez que são conseqüências de valores, pressupostos, crenças e situações experimentadas – no caso da formação contínua.

O que percebemos é que algumas necessidades são sentidas ou fazem parte de expectativas de um coletivo, o que lhes confere um grande poder de demanda, podendo sugerir a existência de necessidades objetivas. (Barbier e Lesne, 1986, *apud* Rodrigues e Esteves, 1993).

Um outro fator relevante para a compreensão do conceito de necessidades é que geralmente, estão vinculadas aos interesses pessoais ou profissionais e, portanto, estão diretamente ligadas às concepções e às solicitações sociais, culturais e profissionais do campo de atuação no qual se constituem. Essa ligação requer uma constante construção, na dinâmica do aparecimento de novos interesses. Pois como afirma Pennington (1995, *apud* Silva, 2000: 43) "As necessidades são infinitas, nem sempre são conscientizadas, sendo difícil distinguir necessidades 'sentidas' de necessidades autênticas". Por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que, às vezes, possa haver necessidades em conflito: a satisfação de umas pode anular outras. Por isso conclui-se que não é possível estabelecer necessidades constantes e fixas, pois elas variam de acordo com os contextos em que ocorrem, uma vez que correspondem a desejos e expectativas, podendo dar origem uma às outras. Esta concepção é defendida em vários momentos por autores

como Rodrigues e Esteves 1993; Estrela, Rodrigues, Moreira e Esteves (1998).

Necessidades também podem ser definidas, nesta perspectiva como: "*representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando de concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais*". (Estrela, Rodrigues, Moreira e Esteves, 1998: 130).

Portanto, podemos concluir que necessidades nunca serão totalmente satisfeitas, pois são dinâmicas, estão em constante evolução. Ao corresponder ao esperado ou ao desejado que as originou inicialmente, suscitam outras anteriormente não presentes.

Embora haja consenso de que a identificação de necessidades formativas é de extrema importância para o aprimoramento do processo de formação, reconhecemos que a definição de necessidades ainda gera discussões e controvérsias, em virtude de não haver concordância em relação ao conceito em si, pois a palavra necessidade é polissêmica e ambígua.

Especificamente, para a formação de professores, necessidades podem ser comparadas aos problemas, às dificuldades e às carências que vão sendo revelados no percurso da ação docente. Nessa perspectiva, as necessidades são possíveis de serem detectadas, considerando o que foi explicitado, pois além dos problemas, das dificuldades e das carências, elas também são reflexos dos desejos e interesses que os professores têm

em relação ao ensino. As necessidades de formação podem ser consideradas mais subjetivas, suscetíveis de serem mudadas e ativadas. As necessidades formativas, nessa concepção defendida por Nixon (1999, *apud* Mestre, Macedo e Fonseca, 2004), são incontestáveis quando manifestadas pelos professores se estabelecerem relações entre dificuldades da prática e os desejos de restaurá-la. Sendo assim, são bastante significativas e aceitas pelo grupo quando organizadas para serem discutidas, transformando-se em perspectivas de desenvolvimento profissional. Oliver Trobat (2002 *apud* Mestre, Macedo e Fonseca, 2004), colabora com esta idéia ao considerar a análise de necessidades como primeiro foco do planejamento de ações formativas.

3.2 ANÁLISE DE NECESSIDADES COMO CAMPO DE PESQUISA E INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO

A análise de necessidades, como campo de pesquisa, surgiu no final dos anos 60. Desde então, vem sendo afirmada como um instrumento fundamental do planejamento e nas tomadas de decisões na área educativa.

No campo restrito da formação de professores, a análise de necessidades pode ser considerada como estratégia de planejamento, fornecendo informações sobre os conteúdos e as atividades formativas. Foi a preocupação com o sucesso, principalmente na formação contínua,

que originou e legitimou esse campo de análise de necessidades, especialmente no contexto das preocupações com a formação docente. (Rodrigues e Esteves 1993, p.20). A preocupação com a análise de necessidades, segundo as autoras, diminui o grau de incerteza e, por outro lado, também favorece o sucesso da formação com a satisfação que ela propicia aos formandos, sendo a intenção dos processos formativos constituírem-se em planos cada vez mais elaborados e estruturados, capazes de responder às demandas e exigências sociais e profissionais, encontrando procedimentos eficientes para a formação do professor.

Nesse contexto, concordando com Beltran e Leite (2004) acreditamos que a formação continua deva ser planejada, fundamentada nas necessidades reais e na perspectiva da profissão, orientada para uma formação de competências, de atitudes, de qualidade da profissionalidade do professor em serviço, a fim de constituir um projeto formativo que leve em conta as questões pessoais e profissionais dos professores no seu meio.

Seguindo nessa direção, autores também analisam que as origens das necessidades formativas estão em formar determinadas competências e saberes, para atender às demandas da contemporaneidade, não podendo resumir-se a uma preocupação apenas em relação aos professores, individualmente, mas também deve ser uma apreensão das instituições (escolas, secretarias de educação, universidades) onde se desenvolvem as ações formativas, dentro de um contexto social e histórico. A definição das necessidades formativas dos professores, como

uma das categorias estruturantes dos programas formativos, deve levar em conta o fato de que, em diversas vezes, a necessidade não se revela só em função do desconhecimento que os docentes apresentam a respeito das novas exigências de sua profissão, mas e principalmente, da rapidez com que essas mudanças ocorrem. Por isso, faz-se necessária a reflexão da prática, orientada por fundamentações teóricas que possibilitem o questionamento da mesma, dando origem a novas necessidades, para o aprimoramento do trabalho docente e do professor como profissional. As novas exigências da sociedade contemporânea vêm sendo traduzidas nas reformas que o sistema educativo impõe, causando rupturas na atuação do professor o que, conseqüentemente, provoca novas necessidades formativas.

No campo da formação, a análise de necessidades surgiu ligada à educação de jovens e adultos, de onde passou para a formação contínua de professores.

Segundo Barbier e Lesne (1977 *apud* Silva, 2000) a análise de necessidades surgiu da preocupação de formadores de professores com o resultado das práticas de formação. A análise de necessidades contribuiu para uma maior participação dos professores no processo de formação, fato este bastante positivo.

Trata-se, portanto, de um marco na história da formação, em que a análise de necessidades tornou-se uma parte indispensável das ações formativas e garantia da qualidade destas. Passamos então a observar a

incorporação de um vocabulário específico, como: "recolher", "explorar", "fazer", "emergir", "observar", "levantar", "diagnosticar" necessidades.

Contudo é necessário observar, como nos apontam Rodrigues e Esteves (1993), que se desenvolveram duas perspectivas de discurso na análise de necessidades: uma com intenção de ajustamento entre a procura e a oferta de formação, na qual se conhece os interesses e se procura ajustar aos programas; e outra que define-se pelo oposto, ou seja, o ajustamento da oferta pela procura, tentando coincidir a formação dada com a formação desejada, superando o simples levantamento das necessidades, defendendo a participação do formando no processo formativo. Como respostas às novas exigências surgem, então, dois tipos de práticas na análise de necessidades formativas:

- Aquelas em que se fazem coincidir as ações de formação com os desejos que os formandos manifestam. Nesse caso a análise de necessidades, que tem significado referente ao trabalho pedagógico desenvolvido, é realizada e organizada, quase sempre, com a intervenção e participação dos interessados, num processo contínuo;
- Aquelas que têm como preocupação a racionalização das políticas de formação a partir de objetivos mais gerais. Nessas práticas, a análise de necessidades é realizada previamente à formação e em função dos objetivos que se pretende alcançar.

Vale observar, portanto, como afirmam as mesmas autoras citadas, que a análise de necessidades, no âmbito formativo, permite conhecer e/ou intervir nas necessidades dos professores a formar, tendo dois objetivos distintos que configuram duas perspectivas ativas diferentes. A primeira perspectiva tem preocupação em adequar os desejos e expectativas dos professores à formação, não se esgotando no início desta. Além disso, a expressão das necessidades não tem que, necessariamente, realizar-se antes da formação, até porque o objetivo é evoluir para novas necessidades, com a criação de momentos favoráveis à discussão de problemas e situações ao longo da formação.

Na segunda perspectiva, o objetivo é de ajustamento entre a procura de formação e a sua oferta, garantindo a adequação dos professores ao programa. A análise de necessidades desempenha, neste caso, uma função social e institucional. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação à sua utilidade social e está ao serviço de uma política de formação que utiliza a análise de necessidades para definir objetivos mais pertinentes para a formação, dentro dos limites institucionais já definidos. Percebe-se, portanto, a existência de uma negociação das necessidades, e não a análise destas. O maior perigo dessa perspectiva é de marginalizar as necessidades individuais, sobrepondo as necessidades do sistema a essas.

3.3 - ANÁLISE DE NECESSIDADES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.

Formação de professores é uma das preocupações do sistema educativo. Levando em consideração que o processo formativo do ser humano integral é uma continua ressignificação de saberes, valores e atitudes, chegamos ao consenso de entender essa formação como uma educação permanente, que necessita de continuidade ao longo da carreira – formação contínua. Deste modo, define-se formação contínua de professores como um conjunto de ações realizadas após a habilitação inicial, cujo objetivo primordial é o aprimoramento das práticas educativas e do aperfeiçoamento profissional docente, por meio de informações, ações e trocas, com a finalidade de favorecer a reflexão e a discussão para alcançar uma prática educativa mais eficaz.

Neste sentido acreditamos na formação continua como um dos instrumentos de mudança da qualificação dos professores, podendo inclusive, quando devidamente acompanhada, respaldada e avaliada, contribuir para o fornecimento de subsídios para a “modificação e o ajustamento dos currículos de formação inicial” (Rodrigues e Esteves, 1993, p.48)

No trabalho de Inforsato e outros (2005), encontramos referência a respeito do tratamento superficial que é dado à formação de professores pelas autoridades do Estado e, também como essa formação é negligenciada pelos círculos acadêmicos. As autoras defendem ainda, a

importância de essa ação formativa constituir-se num dos pilares fundamentais de todo o sistema educacional e justificam sua opinião argumentando que:

“É quase um truísmo dizer que professores mal formados resultam em más escolas. Sem bons professores também, como já dissemos, não se implantam reformas que intentam melhorar a qualidade da educação. Elas naufragam e se diluem no cotidiano do trabalho escolar principalmente porque os professores não as incorporam ou também porque resistem a elas”.

No trabalho citado, os autores expressam a preocupação em relação às conexões que a formação de professores guarda com as transformações sociais. Enfatizam que, quanto maiores forem os elementos de mudança, mais complexidades invadirão o processo de formação, esclarecendo que se tornou um lugar comum a afirmação de que nossa sociedade muda permanentemente e que todas as atividades ocupacionais, sejam as de produção estrita, sejam as de serviços ou mesmo as atividades de produção apenas simbólica, precisam também de atualização permanente. Esse cenário “mudancista” gerou a necessidade de se repensar a formação escolar, tanto a básica quanto a de caráter profissional. Observam que, nos moldes em que a formação tradicional é realizada, está havendo cada vez mais defasagens entre as demandas da sociedade e as ofertas proporcionadas por essa formação. Afirmam que, na tentativa de enfrentar esta situação, uma das propostas que mais foi

colocada em prática nas últimas décadas para se minorar as defasagens apontadas foi a formação contínua..

É comum encontrarmos nos estudos sobre formação contínua a defesa de que grande parte do sucesso dessas ações está condicionada ao envolvimento e à participação dos professores em todas as suas fases, desde a análise de necessidades e da formulação de objetivos até a execução e avaliação do programa de ação formativa.

Também podemos considerar que só o envolvimento e a participação dos professores não garantem a exeqüibilidade de algumas práticas que se quer mudar.

Para alguns autores como Rodrigues e Esteves (1993), Garcia (1999), Estrela e outros (1998), a formação contínua de professores é considerada como um caso particular de formação de adultos, atendendo à especificidade da profissão.

Garcia (1999) apresenta em seu trabalho os estudos de Knowles (1984, *apud* Garcia, 1999) sobre a teoria de aprendizagens do adulto⁷, defendida como *"a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender"* (p.55). Esses estudos têm sido associados à aprendizagem dos professores. Os princípios fundamentadores dessa teoria e que podem ser de interesse para a formação de professores são:

- o auto conceito do adulto evolui de uma situação de dependência para uma situação de autonomia.

⁷ Knowles (1984, *apud* Garcia 1999) propõe a "Andragogia" como uma teoria explicativa da aprendizagem dos adultos, diferenciando-a da Pedagogia, sendo que a primeira seria a ciência da educação de adultos enquanto a segunda seria a ciência da educação dos sujeitos não adultos

- as experiências dos adultos devem ser aproveitadas como recurso para situações de aprendizagens.

- a disponibilidade de aprendizagem dos adultos está diretamente relacionada com sua inserção e evolução nos projetos ou realidades do seu papel social.

- os adultos preferem aprendizagens que ofereçam respostas as suas necessidades do que aprendizagens de conteúdos.

- o que motiva os adultos a aprender são, na sua maioria, fatores internos (gosto por aprender, intenção de conseguir resultados).

De acordo com esses princípios propostos, podemos considerar que a formação contínua de professores deve ter em conta a experiência prática dos mesmos, além de estarem relacionadas com suas necessidades práticas. Ou seja, que o plano de ação formativa deve partir de análise que considere essas questões.

Outra questão levantada pelos estudos de Knowles (1984, *apud* Garcia,1999), que provoca reflexão, é a que se refere aos fatores internos serem mais motivadores do que os externos. Isso nos leva a uma importante etapa do processo de formação que é a referente às **negociações das necessidades de formação**. Rodrigues e Esteves (1993) propõem duas estratégias referentes a essa negociação. Ou o formador apresenta um plano de formação aos formandos, no qual discute com eles os seus interesses e necessidades, ou o formador pede aos

formandos que expressem suas necessidades, a fim de que se elabore um plano de formação condizente com o explicitado.

Entretanto, é necessário reconhecer a dificuldade dessa etapa do processo de formação, pois os referidos autores deixaram claro o emprego de duas estratégias relativas à negociação de necessidades que exigem a identificação dos interesses e necessidades dos professores. Pelo menos numa delas, os interessados devem ter consciência de suas necessidades de formação, o que não parece ser o caso dos professores, de acordo com as investigações dos diferentes autores citados. A maioria desses autores refere-se às dificuldades encontradas pelos professores em identificar suas necessidades de formação. Nixon (1989, apud Silva, 2000), afirma que *"é mais difícil os professores mencionarem as suas próprias necessidades do que as necessidades que pensam que os outros professores têm o que, em sua opinião, poderia explicar-se, entre outras tantas razões de natureza psicológica, pela desvalorização social em que este grupo profissional sente que se encontra"*.

Essa dificuldade não tira o valor e nem desqualifica a importância da negociação das necessidades, a qual, na opinião dos autores citados, e na nossa opinião também, é fator fundamental e indispensável. Ao contrário, enaltece ainda mais a importância que a análise de necessidades, em toda sua complexidade, representa para uma ação formativa que tenha como finalidade real provocar conhecimento e a transformação que se faz necessária no âmbito educativo. Cabe ressaltar que nessa análise o formador deve levar os formandos a descreverem as situações vívidas e,

partindo delas, propor uma análise e problematização, de forma que comecem a aparecer problemas, das quais o formando não tinha até então tomado consciência⁸ favorecendo, portanto, o aparecimento de questões e necessidades que não eram claras e nem aparentemente percebidas, mas sentidas e impeditivas, no sentido de dar prosseguimento à proposta evolutiva da sua formação.

Finalizando, podemos concluir que a formação contínua de professores deve tê-los em conta enquanto profissionais, tomando a sua experiência como recurso e situando esses profissionais como sujeitos da ação. Essas preocupações são fundamentais para o êxito e para a mobilização interna dos professores na ação formativa. É também reconhecidamente necessária a negociação da formação, tomando como ponto de partida a identificação das necessidades de formação, que vão sendo discutidas, refletidas e aprimoradas.

⁸ Sobre esse aspecto nos respaldamos no texto de Mirian Nemirovsky , “ Evolução das perguntas, evolução da aprendizagem” texto publicado em abril de 2001, na revista “La formacion del profesorado – Projectos de formacion em Centros Educativos”, Editora Graó, Barcelona.

CAPÍTULO 4 -

INVESTIGAÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

DOS PROFESSORES:

A COLETA E O TRATAMENTO DOS DADOS.

4.1 - QUESTÃO DE TRABALHO.

O foco de nossa investigação é a análise de necessidades formativas de professores, a partir da maneira pela qual os entendemos e como nos comportamos nos processos de formação contínua abordando a formação de professores numa perspectiva de análise de necessidades. Referimo-nos à rigidez da formação inicial e aos seus impasses institucionais e à suposta flexibilidade da formação contínua. Com isso justificamos nossa opção pelo estudo da formação contínua já que ela pode melhor oferecer alternativas de formação, tendo em vista o caráter dinâmico da sociedade. Argumentamos, também, que uma formação condizente com o cenário da atualidade tem de sair de uma característica de ser baseada apenas na oferta para se deslocar para as manifestações das demandas. Por isso nossa escolha pela análise das necessidades como aspecto central a ser tratado em estudos sobre formação contínua.

Nesse sentido, buscamos no presente trabalho identificar as necessidades formativas (Rodrigues e Esteves, 1993) de docentes em exercício, acreditando na viabilidade de mudanças futuras concretas no que se refere à categoria docente atuante no ensino básico.

No entanto, a formação continua ainda carece de uma concepção e de práticas que a tornem mais liberta das estruturas usuais derivadas da escolaridade tradicional e, ao mesmo tempo, de uma sistemática de oferta articulada às necessidades de atuação prática. Falsarella (2004) diz que:

"Numerosas pesquisas sobre formação continuada de professores no Brasil apontam que raramente ela configura como um projeto articulado. No mais das vezes, os programas são realizados de forma fragmentada e à margem da realidade das escolas, desconhecimento dos reais anseios, interesses e necessidades dos profissionais que aí atuam, ignorando mudanças estruturais que deveriam acompanhar as alterações na prática docente e desconsiderando as múltiplas influências internas (clima e cultura escolares) e externas (comunidade e sistema de ensino ao qual a escola está vinculada) sobre o trabalho do professo" (p.75-76).

Por nossa condição profissional temos acesso à Secretaria Municipal da Educação e a um programa de formação que pretendeu contribuir para a ação alfabetizadora dos professores, articulando fundamentação teórica e prática pedagógica. Tratou-se de um programa de formação que

acompanha e escuta o profissional em sua prática docente e propicia reflexão aos professores que ensinam a ler e escrever. Embora o programa seja destinado em especial à reflexão sobre alfabetização, o enfoque recai sobre duas vertentes: uma na qual se pretendeu aprofundar os conhecimentos dos professores sobre o ensino e a aprendizagem no período da alfabetização; e a outra que estabelece relação entre as necessidades e as estratégias formativas – objeto de estudo deste trabalho. Considerou-se oportuna a decisão de focalizar na análise, as estratégias formativas de preferência ao programa de formação, pois elas constituem-se de incursões na realidade para dela extrair informações, com o propósito de atender às necessidades daqueles que devem ser capacitados.

Neste sentido, a questão que se focalizou nesta investigação foi:

Quais as necessidades de formação que os professores de crianças de 6 anos, em processo de alfabetização, e os professores da última etapa da educação infantil apresentam e explicitam quando estão em processo de formação contínua?

E, ainda, quais os subsídios que um estudo de necessidades formativas pode fornecer para a formação de professores, no que diz respeito às estratégias de formação contínua?

4.2 - OBJETIVO

Optar pela formação contínua como campo de estudo e pesquisa não significa ignorar os investimentos necessários na formação inicial dos professores. Apenas representa uma oportunidade de investigar determinadas situações que podem contribuir com o conhecimento sobre a aprendizagem do professor.

O objetivo deste estudo é explorar e aprofundar o conhecimento de alguns aspectos do processo de formação contínua e, mais especificamente, da análise de necessidades formativas, por meio de investigação do desenvolvimento de um programa de formação contínua da Secretaria Municipal de Educação voltado para os professores alfabetizadores da primeira etapa do ensino fundamental, na organização por ciclos⁹. A organização por ciclos pressupõe uma **ampliação** do tempo de estudo das crianças, de oito para nove anos de ensino fundamental, e a **antecipação** da idade de entrada de sete para seis anos. Essa organização, no início de 2005, quando se iniciou o trabalho de investigação, era vigente em algumas escolas do município (quatro das onze) e de decisão do Sistema Municipal; a partir de 16 de maio de 2005, a decisão de instituir a antecipação da escolaridade obrigatória no ensino

⁹ A Escola Ciclada parte do pressuposto de que o ser humano busca constantemente o novo, anseia por aprender e é isso que possibilita a construção do conhecimento. Pressupõe-se uma interação recíproca entre o sujeito e o objeto, ser humano e mundo a ser conhecido, um modificando o outro, no processo de construção do conhecimento.

A organização curricular se dá "a partir de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, que possibilite uma nova relação entre currículo, conteúdos e realidade", através da interação e influência mútuas (SMED Porto Alegre, caderno 9). Trecho retirado de www.araraquara.sp.gov.br/secretariaeducacao/

fundamental se transformou em Lei Federal (11.114/05), que muda a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação, referendando a decisão da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.

Para atingir o objetivo proposto, procuramos identificar, fundamentando-nos em alguns estudiosos, **quais as necessidades de formação em professores de crianças de 6 anos, em início de alfabetização do ensino fundamental e da última etapa da educação infantil, num programa de formação continuada, tendo em vista chegar a subsídios para o levantamento de estratégias formativas que possam contribuir para ações de formação contínua.**

4.3 - METODOLOGIA

Para responder ao objetivo desta investigação optamos por uma metodologia de pesquisa que se ajuste às pautas de análise que indicamos. Tratou-se de uma investigação sobre necessidades formativas de professores, isto é, a tentativa de identificar lacunas e dificuldades que eles apresentam ou explicitam para a realização de seu trabalho, e quais as possíveis ações formativas que permitem fortalecer suas ações docentes.

A metodologia adotada compreende, inicialmente, a definição dos processos de obtenção de dados. Um primeiro levantamento de dados de natureza quantitativa foi realizado com todos os sujeitos que participaram da formação contínua para professores alfabetizadores da primeira etapa do ensino fundamental e para os professores da última etapa da educação infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Esta primeira etapa de obtenção de dados serviu para a coleta de informações de caráter mais geral, sobre os professores e sobre as necessidades formativas.

Para a obtenção dos dados, além de partir do Cadastro Geral dos Profissionais, foram coletadas informações através de um questionário aplicado ao final dos encontros com os professores para obter informações sobre suas necessidades formativas, bem como as estratégias de formação contínua. Também foram realizados relatos pelos professores e observações durante o programa de formação, para identificar as necessidades e as estratégias formativas que emergiram no seu desenvolvimento, em resposta às necessidades do grupo de professores e dos objetivos do programa. Esses instrumentos de coleta de dados serão mais detalhados nos itens seguintes.

Nesse processo, participamos efetivamente de todos os encontros com os professores, para poder observar como se deu a relação entre os professores e o programa de formação, identificando estratégias formativas condizentes com suas necessidades.

Trata-se de uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa, desenvolvida no contexto de um programa de intervenção na Rede Municipal de Educação de Araraquara.

4.4 – O CONTEXTO FORMATIVO.

As observações foram feitas em um grupo de professores que passava por um programa de formação de alfabetizadores e que ministravam aulas para crianças de 6 anos em 2005, tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil, na Rede Municipal da Educação de Araraquara.

Esse programa ocorreu num momento no qual a Rede Municipal da Educação de Araraquara estava vivendo um processo de transformação do seu Sistema de Ensino Fundamental, ensino seriado - ensino fundamental de 8 anos, para o ensino ciclado - ensino fundamental de 9 anos. A implantação desse novo sistema no município antecedeu as determinações em âmbito federal, pois foi iniciada em 2002, portanto, antecipou-se às determinações da Lei Federal 11.274¹⁰, de seis de fevereiro do dois mil e seis, que altera a redação dos artigos: 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB. A LDB, com as

¹⁰ Inicialmente tivemos a Lei 11.114 de 16 de maio de 2006, que previa apenas a matrícula obrigatória aos 6 anos. Portanto, logo em seguida fez-se necessária a reformulação dessa Lei, prevendo o Ensino Fundamental de 9 anos.

alterações indicadas, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A transformação do sistema de ensino fundamental do município foi pensada para ser realizada em etapas e, conseqüentemente, permitir a construção de uma estrutura capaz de absorver o impacto das mudanças, sem causar grandes conflitos. Nesse momento o município tinha 7 das 11 Escolas de Ensino Fundamental Municipais atendendo crianças de 6 anos, além de 28¹¹ das 32 Escolas de Educação Infantil, denominadas Centros de Educação e Recreação - CERs, atendendo também às crianças dessa mesma faixa etária.

Nesse panorama, quando iniciamos esse programa de formação a Secretaria Municipal de Educação mantinha dois níveis diferentes de ensino atendendo a crianças de 6 (seis) anos: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

É necessário considerar também que esses dois níveis de ensino têm histórias e percursos diferentes. Enquanto a Educação Infantil possui mais de 20 anos de atendimento, passou por várias readequações e conta hoje com uma rede de 32 escolas, o Ensino Fundamental é relativamente

¹¹ Dos 32 CERs que compõem Rede Municipal de Educação Infantil do Município de Araraquara em 2005, 4 já faziam composição com as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que atuavam no sistema de escolas cicladas, portanto não mantinham a classe de crianças de 6anos, que conhecemos como o tradicional “prezinho”. São Esses os CERs “Anunciata Lia David” no bairro Jardim das Hortênsias , que compõe com a EMEF “Henrique Scabelo” no mesmo bairro; CER “ Jacomina Fillippi Sambiase “ que compõe com a EMEF “Olga Ferreira de Campos” ambos do bairro Parque das Laranjeiras; o CER “Ricardo Caramuru de Castro Monteiro” que compõe com a EMEF do Caic do mesmo nome , no bairro do Vale do Sol; e por ultimo o CER “Zilda Martins Pierre”, que compõe com a EMEF “Luiz Roberto Salinas Fortes”, ambos do bairro Jd. Paraíso. Esses equipamentos educacionais do Ensino Fundamental, foram escolhidos inicialmente pela possibilidade de sua estrutura física e área geográfica em que se encontram. Os CERs mencionados também fazem parte dessa mesma área geográfica facilitando,nesse momento, o trabalho de integração dos dois níveis de ensino.

jovem, com menos de 10 anos e compreende uma rede de 11 escolas, sendo 3 delas no campo. A essa diferença numérica de equipamentos educacionais corresponde uma diferença proporcional na relação de professores dessa faixa etária, sendo 59 professores da Educação Infantil e 17 professores do Ensino Fundamental.

A organização e desenvolvimento desse programa / projeto de formação foi orientada por dois elementos principais. O primeiro foi a própria solicitação dos professores, principalmente os do Ensino Fundamental, que tinham muitos receios e inseguranças no tratamento educativo com essas crianças de 6 anos. O outro elemento chave de importância nesse projeto, foi a sensibilidade e observação técnica da equipe de trabalho da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara em não visar apenas a antecipação da escolarização, ou seja, a antecipação das 1^{as} séries para as crianças de 6 anos. Tinha-se, e tem-se, a clareza de que essa mudança deveria reverter em benefícios para a criança e para o processo educativo. Portanto, as necessidades das crianças de 6 (seis) anos e as necessidades dos professores não poderiam deixar de ser atendidas.

Em contrapartida, as classes de 6 (seis) anos da Educação Infantil sofriam grandes pressões, tanto da comunidade de pais como dos próprios sistemas educativos (público e privado), para desenvolver um processo de alfabetização com essas crianças.

Como as solicitações eram diferentes e inicialmente os professores pareciam ter necessidades diferentes, foi organizado um programa de

formação dividido em 4 grupos, dois para os professores da Educação Infantil e outros dois para os professores do Ensino Fundamental, sendo que cada grupo teria suas reuniões no respectivo período de trabalho: manhã e tarde. Esses grupos tinham reuniões mensais, sendo inicialmente 10 encontros planejados para todos os professores de Ensino Fundamental perfazendo um total de 20 reuniões (10 no período da manhã e dez no período da tarde), e 6 encontros com os professores de Educação Infantil perfazendo um total de 12 reuniões.

Ao todo, considerando os quatro grupos, haveria um total de 32 reuniões ao longo do ano de 2005. Como o processo formativo tinha uma forte característica de participação dos professores, foi decidido deixar apenas o 1º semestre com o cronograma estabelecido, podendo e devendo ser avaliado no percurso, para se manter ou modificar a organizações desse trabalho. O que acabou acontecendo, com o desenvolvimento do programa e a vigência das determinações legais (Lei Federal 11.114/05), os professores - tanto os da Educação Infantil como os do Ensino Fundamental - solicitaram que os grupo fossem reunidos. Essa sugestão foi aceita e implementada, apesar de causar certo desconforto inicial, uma vez que os dois grupos apresentavam diferenças expressivas de organização, como número de alunos, presença ou não de HTPCs¹², de coordenadores, etc. Apesar das inseguranças que essa reorganização provocou no início, a decisão do grupo foi acatada, o que

¹² HTPCs São os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos, que existem no Ensino Fundamental mas ainda não acontecem na Educação Infantil.

foi muito produtivo, como podemos observar no relatório geral do programa de formação:

“Nas reuniões de avaliação realizadas em junho / julho de 2005 foi feita, pelos professores do ensino fundamental, a proposta de reunirmos os grupos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Na reunião seguinte discutimos a proposta com todos os envolvidos e, sendo consenso, a partir de então unimos os grupos, dando prosseguimento à 2ª etapa.

...cabe também neste relatório apresentar as ações executadas no 2º semestre, ao qual denominamos de **2ª etapa**. Nesta etapa do trabalho foi decidido seguir a solicitação do grupo de professores do Ensino Fundamental, como descrito acima, de se realizarem os encontros mensais integrando com a Educação Infantil. No primeiro momento houve a preocupação, por parte dos formadores, de poder ocorrer resistência dos professores de Educação Infantil, mesmo a proposta tendo sido aceita, pois, um projeto de formação sistemática acaba criando vínculos e o grupo da Educação Infantil estava muito coeso. Mas, ao contrário da preocupação inicial, houve uma profunda integração e respeito, e a possibilidade de algumas reuniões integradas acabou se tornando uma estratégia de formação.” (p.05)

Através desse programa pudemos buscar elementos e dados que nos auxiliaram na análise de necessidades formativas dos professores, quando envolvem diferentes níveis educativos e diferentes momentos situacionais, numa abordagem que permite observar as diferentes necessidades e suas variações durante o percurso formativo.

4.5 – OS SUJEITOS E AS DIMENSÕES OBSERVADAS.

Os sujeitos deste estudo foram os professores que lecionavam para crianças de 6 anos da Rede Municipal de Educação de Araraquara, e que participaram de um programa de formação contínua sobre alfabetização em 2005. A proposta inicial desse trabalho se deu por iniciativa dos próprios professores, que no ano anterior, de 2004, requisitaram um programa de acompanhamento e discussão sobre as classes de 6 anos, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Neste último, o principal motivo para a organização e desenvolvimento do programa foi a integração das crianças de 6 anos na nova proposta de escola fundamental ciclada de nove anos - Escola Interativa¹³. Na Educação Infantil também havia a preocupação em acompanhar e fazer trocas de experiências entre os professores da última etapa - classes de 6 anos. Os temas selecionados fizeram parte de um levantamento inicial das necessidades elencadas pelos professores e foram, na sua grande maioria, referentes às ações de alfabetização. (Vide anexo III)

Iniciou-se, portanto, um programa de formação que teria como característica a participação dos professores na decisão do caminho a se percorrer, o que possibilitou a construção, no processo, de estratégias

¹³ Escola Interativa é o nome da proposta de organização do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara, que institui nesse nível educativo, a divisão em três ciclos de três anos cada, respeitando as características e necessidades dos alunos em cada etapa de desenvolvimento, sendo um total de nove anos nesse nível educativo.

formativas condizentes com as necessidades do grupo e os objetivos do programa.

Inicialmente foram levantadas as fontes básicas de informação para o percurso da pesquisa, considerando os professores que dela participam como fonte de informações privilegiadas, através das quais procuramos compreender como é que a formação contínua de professores alfabetizadores pode ajudar na identificação de diferentes necessidades formativas e de estratégias de formação para esses professores.

Numa primeira etapa fizemos a caracterização desses professores, delineando seu perfil profissional e pessoal. Nesta etapa partimos inicialmente do Cadastro Geral dos Professores da Rede Municipal de Educação de Araraquara e do documento de Enquadramento Funcional dos professores (Lei 6251/05). Para a coleta de dados gerais sobre os professores e suas necessidades formativas, utilizamos também um questionário (Anexo II) com perguntas fechadas e abertas, orientadas por critérios pré-definidos de observação inicial e, também, por referências bibliográficas a respeito do assunto em questão, como as apresentadas por Rodrigues e Esteves (1993), Estrela (2003), Nóvoa (1995a), Silva (2000) e outros.

Partindo desses instrumentos de coleta de dados, realizamos segundo processo de levantamento de informações, que foi de natureza qualitativa por meio de relatos, tendo em vista retirar dados mais específicos sobre necessidades formativas. A identificação das estratégias formativas foi feita através das análises das respostas ao questionário e

das observações diretas do sujeito no decorrer do programa de formação contínua durante o período letivo de 2005 em que durou a formação.

Após a caracterização do grupo, procuramos identificar, a partir das respostas ao questionário e através da análise dos relatos e ainda, das observações realizadas no decorrer do programa de formação contínua, indicadores de necessidades formativas, que decorrem da ação dos professores com as crianças e as estratégias formativas emergentes no desenvolvimento do programa, para responder às necessidades dos professores e aos objetivos do programa de formação em curso.

Por necessidades formativas entendemos:

- As preocupações;
- As dificuldades;
- As carências
- Os problemas;
- Os anseios;
- As expectativas.

sentidas pelos professores e expressas por eles no contexto de formação.

Algumas indagações orientaram as observações no sentido de identificar indicadores de necessidades formativas dos professores e das

estratégias formativas que se mostraram mais eficazes para responder a tais necessidades:

- Como os professores se observam, frente a esses alunos que vivem período tão significativo da aprendizagem?
- Como os professores se sentem como os responsáveis pelas crianças adquirirem esse conhecimento?
- Como são as relações estabelecidas pelos professores frente aos diferentes programas – Educação Infantil e Ensino Fundamental?
- Que atitudes os professores atribuem aos outros atores do processo educativo?
- Como os professores solucionam os problemas surgidos na prática?
- Que dificuldades sentem na sua prática pedagógica?
- Que estratégias possibilitam enfrentar melhor tais dificuldades?
- Que expectativas manifestam relativamente à formação que estão recebendo?

Esta segunda etapa do processo de levantamento de dados, de natureza mais qualitativa, foi iniciada pela observação direta de todas as

etapas do processo formativo referido, com o objetivo de identificar necessidades dos professores e estratégias formativas presentes no trabalho desenvolvido.

Os professores observados foram todos os professores efetivos das classes de 6 anos, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que lecionam nas escolas municipais de Araraquara.

Dos 76 professores observados¹⁴, temos 100% do sexo feminino no Ensino Fundamental (17) e dos sessenta (60) professores na Educação Infantil apenas um (1) é do sexo masculino. Quanto à experiência, todos possuem alguns anos de experiência na docência, mas alguns são inexperientes com essa faixa-etária. Quanto à situação profissional, todos são efetivos, com carga horária normal ou suplementar¹⁵ de jornada de trabalho na Rede Municipal e trabalham em escolas municipais de Educação Infantil ou em escolas municipais de Ensino Fundamental organizadas em ciclos.

Os encontros se realizaram mensalmente no Centro de Formação de Educadores “Paulo Freire”, junto à Secretaria Municipal da Educação de Araraquara. Inicialmente eram feitas reuniões separadas para os dois grupos – Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois “imaginou-se” que, por serem professores de níveis de ensino diferentes, as discussões

¹⁴ A relação dos professores de crianças de seis anos encontra-se no ANEXO I. Nele arrolamos os profissionais que participaram do programa de formação, indicando a unidade em que atuam seu nível educativo, sua classe profissional, à escolaridade e data de nascimento, indicando-os por números.

¹⁵ Carga Suplementar é um dispositivo da Rede Municipal de Educação de Araraquara para atribuição de mais uma jornada de trabalho para professores efetivos quando assumem uma carga horária adicional a já trabalhada.

se diferenciariam. Mas com o decorrer da pesquisa e dos encontros os próprios professores solicitaram que os grupos fossem reunidos, o que causou uma inicial perturbação nos formadores¹⁶, mas se revelou um importante passo no processo de desenvolvimento do grupo de professores.

Optamos por acompanhar esses professores por se tratar de um programa de presença mensal e que foi realizado por solicitação do próprio grupo de professores.

4.6 - TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados levantados neste trabalho foram recolhidos em diferentes fontes. Além do cadastro geral dos professores da Rede Municipal de Araraquara, também utilizamos, como fonte consultada, o documento de enquadramento funcional dos professores (Lei 6251/2005, publicada no jornal o Imparcial de 05/11/2005) além de um questionário (Anexo II), análise de avaliações escritas e de observações nas próprias reuniões conforme já indicadas no item 4.3..

¹⁶ O Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores “Paulo Freire” é um espaço formativo que conta com a presença de **professores formadores** que desenvolvem programas de formação contínua com os professores, principalmente em formações referentes ao processo de alfabetização, como o PROFA e o Programa de Formação de Professores de Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental.

4.6.1 – Dados Gerais

Os dados gerais incluem inicialmente um perfil dos professores, traçado com base nas informações sobre a distribuição etária, por gênero e nível de ensino dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Também foi incluída nos dados gerais a posição dos diferentes professores na carreira. Outros dados relevantes são os relativos ao nível de formação dos professores envolvidos no programa. Vale mencionar que as questões profissionais foram muito discutidas no momento da coleta de dados da pesquisa, pois todos os profissionais da Rede Municipal da Educação de Araraquara foram enquadrados funcionalmente pelo Plano de Carreiras e Cargos (**Lei nº 6.251 - De 19 de abril de 2005 - Dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara .).**

Outro fator que interferiu muito no cenário no qual se desenvolveu a pesquisa foi outra Lei, esta de âmbito federal, a Lei 11.114/05, que determinou que as crianças de 6 anos deveriam ir para o Ensino Fundamental. Esta determinação gerou uma grande discussão tanto entre os educadores quanto entre especialistas da educação, pois a antecipação da idade de entrada no Ensino Fundamental, de 7 para 6 anos, não veio acompanhada da ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, que foi feita posteriormente por outra Lei, a 11.274/06, já mencionada anteriormente.

4.6.2 – Análise dos dados dos questionários sobre a formação.

Outra fonte de dados foram os questionários respondidos pelos professores durante o programa de formação, na etapa final dos encontros. Do total de 76 professores conseguimos recolher 50 questionários respondidos.

Tabela 1 – Aplicação do questionário.

TOTAL DE PROFESSORES	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	QUESTIONÁRIOS NÃO RESPONDIDOS
76	50	26
100%	65,78%	34,22%

Também foram consultadas as avaliações do programa feitas pelos professores ao longo dos encontros transcorridos no ano de 2005, por meio de narrativas avaliativas.

Estes dados serão detalhados seguindo a seguinte ordem de apresentação:

- Dados gerais dos profissionais envolvidos;
- Dados dos questionários avaliativos sobre o processo de formação;
- Resultado da análise das narrativas avaliativas dos professores;
- Relação e avaliação das estratégias formativas identificadas.

No final dos encontros, os professores preencheram um questionário de Avaliação do Programa de Formação (Anexo II) cuja finalidade foi obter

a opinião dos professores sobre os vários itens relativos à ação formativa em curso.

Na análise dos dados coletados através dos questionários aplicados aos professores, procuramos abordar algumas informações que nos dessem referência sobre temas, como:

- Adequação das condições de realização da ação de formação;
- Condução e qualidade do programa de formação;
- Repercussão da ação, na formação e na prática docente;
- Efeitos da ação formativa quanto à atuação dos formadores;
- Apreciação geral da ação formativa em aspectos positivos e negativos;
- Grau de satisfação pessoal com a ação formativa;
- Identificação de necessidades de formação.

O questionário não era identificado e foi constituído de sete conjuntos de temas que se subdividiam em itens, com questões que previam respostas fechadas e abertas, organizado da seguinte forma:

Quadro I – Organização do questionário, questão por questão, de acordo com os itens abordados, o tema focalizado e o tipo de resposta solicitada.

QUESTÃO	ITENS	TEMA	TIPO DE RESPOSTA
01	Duração dos encontros, horário dos encontros, espaço, equipamentos,	Adequação das condições de realização da ação	Fechada.

	organizarão e acompanhamento.	de formação.	
02	Condução dos objetivos; Condução teórica Condução prática; Pertinência dos conteúdos; Funcionamento do grupo; Processos de avaliação; Qualidade das atividades desenvolvidas; Qualidade e adequação dos materiais / textos.	Condução e qualidade do programa de formação.	Fechada.
03	Aquisição / atualização dos conhecimentos; Mudança na prática pedagógica; Segurança na prática pedagógica Estímulo a auto-formação; Desenvolvimento pessoal.	Repercussão da ação na formação e no trabalho docente.	Fechada.
04	Relação formador / formando; Apoio pedagógico; Atuação global; Segurança na atuação; Preparação e dedicação.	Efeitos da ação formativa quanto à atuação dos formadores.	Fechada.
05	Aspectos positivos; Aspectos negativos.	Apreciação geral da ação formativa.	Fechada.
06	Grau de satisfação da ação de formação.		Fechada.
07	Transposição didática; Planejamento; Organização dos conteúdos; Necessidades educativas especiais; Reorganização curricular; Indisciplina; Manejo de classe; Projetos educativos; Metodologia / estratégias para alfabetização.	Identificação de necessidades de formação.	Fechada e aberta.

O questionário pedia que os professores assinalassem seu grau de satisfação com o programa de formação, numa escala com cinco notações diferentes, que poderiam variar de 1 a 5 (muito insatisfatório, 1; insatisfatório, 2; satisfatório, 3; bom, 4; e muito bom ,5).

Quadro II - Grau de satisfação com o programa de formação

Escala de valor	Conceito
1	Muito insatisfatório
2	Insatisfatório
3	Satisfatório
4	Bom
5	Muito bom

No questionário também foi previsto um espaço para acréscimo de observações que surgissem, necessidades formativas não incluídas nos itens propostos que, eventualmente, os professores apresentassem, uma vez que as questões previam respostas fechadas (com exceção da última questão, que previa também respostas abertas).

4.6.3 - Análise das avaliações escritas - narrativas dos professores.

A análise dos encontros e do desenvolvimento do programa de formação por meio dos relatos escritos dos professores, como estratégia formativa, apontou para um processo evolutivo. Estas avaliações, no início do processo de formação, eram muito lacônicas, telegráficas, apresentando poucos ou quase nenhum indício que pudessem ser utilizados como instrumento reflexivo. A grande maioria relatava que estava tudo bom, que tinha gostado, não aparecendo sugestões nem críticas. Também não observamos, nestas avaliações, qualquer indicador de reflexão.

Sentimos, então, a necessidade de intervenção nesse instrumento. O grupo de formadores passou a instigar mais os professores através de devolutivas das avaliações escritas, com alguns questionamentos inicialmente sobre os alunos, e até pedidos de esclarecimentos sobre as observações dos professores nas avaliações, solicitando que relatassem alguns sentimentos, desejos, expectativas ou mesmo necessidades. Essa tentativa surtiu muito efeito nas narrativas. Tivemos várias e diversificadas manifestações, os professores conseguiram analisar e avaliar vários aspectos da formação.

Esta análise permitiu, sobretudo, identificar necessidades formativas e auxiliar as estratégias formativas propostas e empregadas no programa para responder às necessidades apresentadas.

4.6.4 - Observação das estratégias formativas

Os antigos gregos são os criadores do termo estratégia, que inicialmente foi utilizado para designar ações militares ou táticas. Essa terminologia foi adaptada às várias ações e planificações de projetos.

Podemos definir estratégia como um conjunto de ações, objetivos, finalidades e planos para atingir determinadas metas e diretrizes. Temos a definição de Ferreira (1998) que nos aponta estratégia como "arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivo específico.". Portanto, no caso de nossa pesquisa, estratégia deve ser mais do que a somatória de ações ou táticas isoladas. É parte integrante do processo,

como elemento de organização, “exploração de condições favoráveis”. Corresponde ao fio condutor para propiciar e desenvolver diversas possibilidades e atuações.

As estratégias podem ser genéricas ou específicas e tentamos categorizá-las de acordo com alguns critérios, como:

- Estratégias que dizem respeito tanto à organização quanto ao ambiente.
- Estratégias que dizem respeito ao bem estar geral da organização e dos envolvidos.
- Estratégias que envolvem questões de conteúdo, procedimentos e de condução do processo.
- Estratégias que propiciam a participação de todos os envolvidos ou de participações específicas.
- Estratégias que propiciam atitudes reflexivas, investigativas e comunicativas.

No processo formativo objeto deste trabalho foram desenvolvidas diferentes estratégias formativas com o objetivo de estimular a reflexão dos professores, instigando-os a reconhecerem suas reais necessidades formativas.

Algumas dessas estratégias estiveram presentes desde o primeiro encontro com os professores, outras foram sendo reformuladas e novas estratégias foram sendo incorporadas, mas todas foram selecionadas tendo por base a realidade em que o programa formativo seria

desenvolvido e o pressuposto teórico de que a aprendizagem do professor ocorre por reestruturações sucessivas dos conhecimentos. (Piaget, 1977).

Além disso, também foram pensadas algumas possibilidades para continuidade do processo formativo nas Unidades Escolares que compõem a Rede Municipal de Ensino, com a intenção de favorecer uma articulação da formação com as discussões na escola, como, por exemplo, questões e propostas de trabalho para serem desenvolvidas e executadas nas Unidades Escolares - U.Es, textos sobre temas de interesse dos professores, dentre outros materiais.

A utilização de diferentes estratégias possibilitou observar possibilidades para a ação de formação contínua. Além disso, a fundamentação teórica para o tema objeto de estudo - alfabetização - conferiu às discussões possibilidades de reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional dos professores participantes do programa de formação.

Para a identificação das estratégias empregadas no programa e avaliação de sua eficácia para responder às necessidades dos professores e aos objetivos do programa, analisamos as observações realizadas durante o programa formativo, as respostas ao questionário de avaliação do programa e os relatos dos professores.

CAPÍTULO 5 –

RESULTADOS

Para a análise e apresentação dos resultados, agrupamos os dados indicativos das diversas dimensões da realidade dos professores, conforme já salientado: distribuição por idade, por gênero, por nível de ensino, posição na carreira, nível de escolaridade. Também analisamos as respostas ao questionário e os relatos escritos do grupo de professores

5.1 – CARACTERIZAÇÃO GERAL

Distribuição por idade

Os professores distribuem-se pelos grupos etários da seguinte forma.

Tabela 2 – Distribuição dos professores por grupos etários

GRUPOS ETÁRIOS	IDADE	Nº PROFESSORES	%
1	< 25	3	3,9
2	27 a 36	38	50
3	37 a 46	23	30,2
4	47 a 56	11	14,5
5	> 57	1	1,3
	Total	76	100%

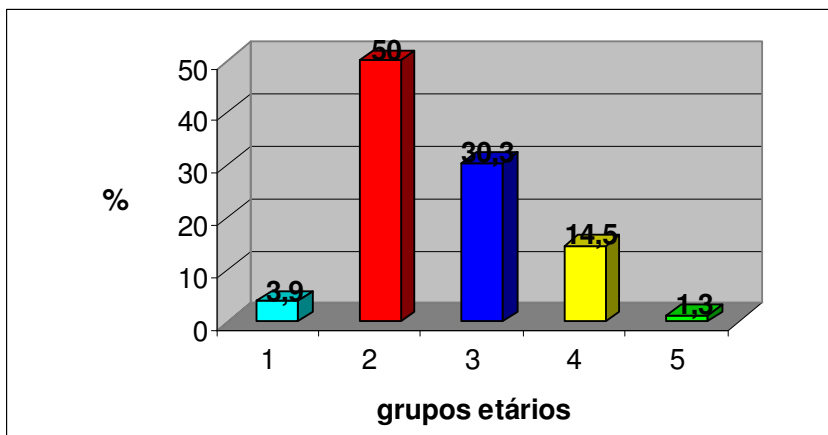


Gráfico 1 : Distribuição etária dos professores.

Como podemos verificar pela leitura da Tabela 2 e do Gráfico 1, a maioria dos professores concentra-se no intervalo de 27 a 36 anos (50%), e na faixa de 37 a 46 anos (30,3%). Podemos também perceber que os professores participantes dessa formação estão no intervalo de idade que vai de 26 a 57 anos. Observa-se que se trata de uma rede com a maior concentração de professores nascidos na década de 70.

Podemos também observar que não se trata de um grupo muito jovem, pois a idade mínima dos professores é 26 anos, (numa porcentagem bastante baixa, 3,9%). Isso nos reporta a inferir que o grupo já possui uma maturidade

Distribuição por gênero:

A análise dos dados gerais do grupo de professores permitiu chegar ao seguinte resultado quanto ao gênero:

Tabela 3 – Distribuição dos professores por gênero.

GÊNERO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Número	1	75	76
%	1,3	98,7	100

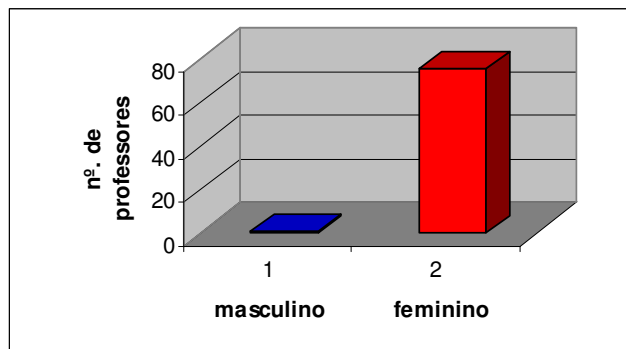


Gráfico 2: Distribuição dos professores por gênero.

Pela análise da Tabela 3 e do Gráfico 2, verificamos que a maioria dos docentes que freqüentaram a formação oferecida e organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara é do gênero feminino - 98,7% - uma grande diferença em relação à porcentagem do gênero masculino - 1,3%. Essa estatística confirma as informações apresentados nas pesquisas apontadas no documento *Perfil dos Professores Brasileiros* (2004). Isso comprova o fato da profissão docente continuar a ser majoritariamente feminina, principalmente quando trata-se de ensino básico.

Nível de ensino:

Os professores de crianças de 6 anos distribuem-se pelos níveis de ensino da seguinte forma:

Tabela 4 - Distribuição dos professores por nível de ensino

NÍVEL DE ENSINO	EDUCAÇÃO INFANTIL - EI	ENSINO FUNDAMENTAL - EF	TOTAL
nº professores	59	17	76
%	77,63	22,37	100

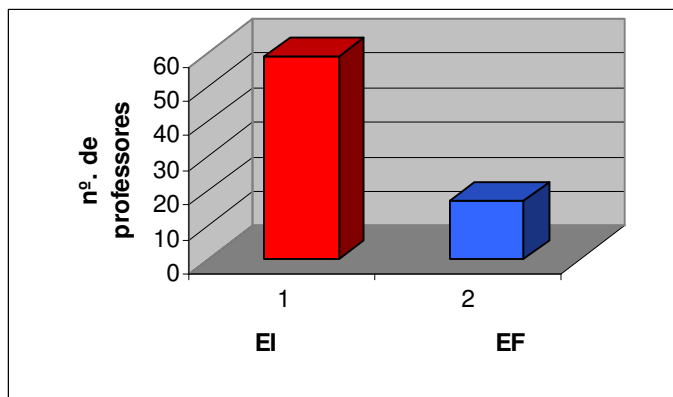


Gráfico 3: Distribuição dos professores por nível de ensino.

A partir da análise dos dados da Tabela 4 e do Gráfico 3, verificamos que a maioria dos que trabalham com crianças de 6 anos são professores da Educação Infantil (77,63%), sendo que os professores do Ensino Fundamental representam 22,37% do grupo.

Isso se explica pela composição da Rede Municipal de Educação de Araraquara em 2005 que conta, na Educação Infantil, com 27 de suas 32 unidades educacionais com atendimento em classes de 6 anos, (denominadas de "pré"). Já no Ensino Fundamental apenas 5 (cinco) das 11 unidades educacionais atendem crianças de 6 anos. Estas escolas são denominadas Escolas Integrativas, organizadas por ciclos de formação, e a classe de 6 anos corresponde ao 1º ano do ciclo I.

São, ao todo, 34 unidades educacionais atendendo às crianças de seis anos.

Posição na carreira:

A distribuição dos professores pelos diferentes níveis profissionais¹⁷, é apresentada na Tabela 5 e no Gráfico 4, que descrevem a organização da situação profissional dos professores Rede Municipal da Educação de Araraquara, pelo Plano de Carreiras, Cargos e Valorização dos Servidores Municipais. (PCCV)

Tabela 5 - Distribuição dos professores pelos diferentes níveis na carreira docente

NÍVEIS PROFISSIONAIS¹⁸	Nº DE PROFISSIONIAS E.I. + E.F.	%
I	5 + 3 = 8	10,5
II	47 + 7 = 54	71,1
III	6 + 6 = 12	15,8
IV	1 + 1 = 2	2,6
TOTAL	76	100%

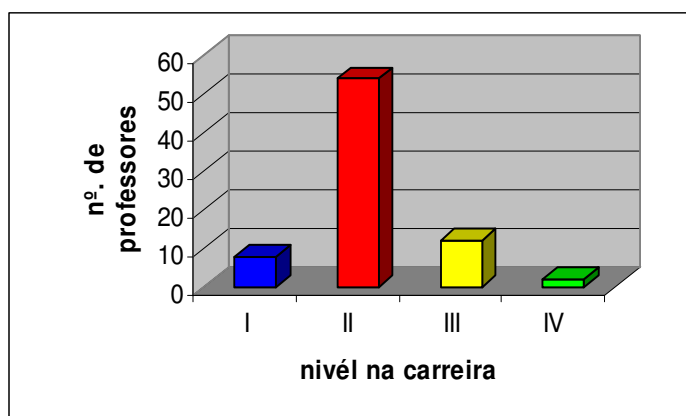


Gráfico 4 : Distribuição de todos os professores por níveis na carreira docente.

¹⁷ A classificação dos professores em diferentes níveis profissionais se dá segundo a orientação da **Lei Nº 6.251 - De 19 de abril de 2005, que Dispõe sobre o Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos da Prefeitura do Município de Araraquara.**

¹⁸ Essa distribuição é dada da seguinte forma. Os professores de nível I são os que possuem só o Magistério como formação e/ou têm menos de 3 anos de rede. O nível II se dá para professores com mais de 10 anos de rede e/ou os que possuem nível superior (Pedagogia, e/ou Licenciaturas). O nível III registra o número de professores com Especialização (stricto sensu) e o Nível IV representa professores com pós-graduação em educação.

De uma maneira geral podemos perceber que a grande maioria dos professores está no Nível II da carreira. Assim, verificamos que o grupo de professores que atua com crianças de 6 anos é composto, na sua maioria, por professores que possuem formação em nível superior ou são profissionais que já atuam na rede há algum tempo. Isso será mais bem explicitado no próximo item abordado, que será o nível de escolaridade.

Considerando os níveis profissionais, a distribuição se dá da seguinte forma para cada sistema de ensino (Educação Infantil / Ensino Fundamental):

Educação Infantil

Tabela 6: Distribuição dos professores de Educação Infantil, de acordo com os níveis na carreira do magistério

NÍVEL PROFISSIONAL	Nº. DE PROFESSORES	%
I	05	8,50
II	47	79,60
III	06	10,20
IV	01	1,70
TOTAL	59	100%

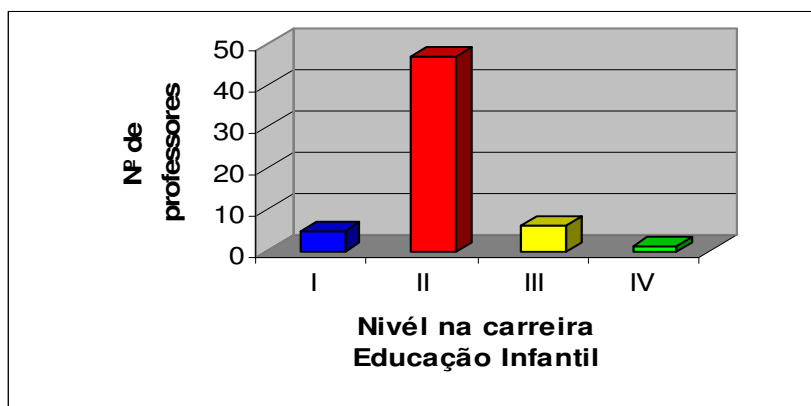


Gráfico 5: Distribuição dos professores da Educação Infantil, de acordo com os níveis na carreira do magistério.

Ensino Fundamental

Tabela 7 – Distribuição dos professores do Ensino Fundamental, de acordo com os níveis na carreira do magistério.

NÍVEL PROFISSIONAL	Nº DE PROFESSORES	%
I	3	17,63
II	7	41,20
III	6	35,30
IV	1	5,87
TOTAL	17	100%

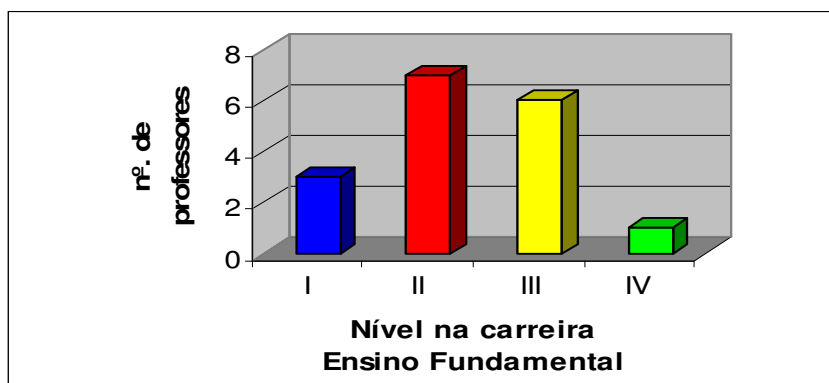


Gráfico 6: Distribuição dos professores do Ensino Fundamental, de acordo com os níveis na carreira do magistério.

Podemos observar pelos dados da Tabela 7 e do Gráfico 6 que no Ensino Fundamental existe uma maior progressão profissional dos professores: 35,30% dos professores do Ensino Fundamental (em comparação a 10,20% na Educação Infantil) estão no nível III, o que corresponde a professores especialistas ou com mais tempo de trabalho.

Nível de Escolaridade:

Os docentes se distribuem em nível de escolaridade da seguinte forma:

Tabela 8 – Distribuição dos professores de acordo com o nível de escolaridade.

NÍVEL ESCOLARIDADE	DE	Nº. PROFESSORES	DE	%
Magistério		18 + 02 = 20		26,32
Pedagogia / Sup.		34 + 08 = 42		55,26
Especialização		06 + 06 = 12		15,80
Mestrado		01 + 01 = 02		02,62
TOTAL		76		100%

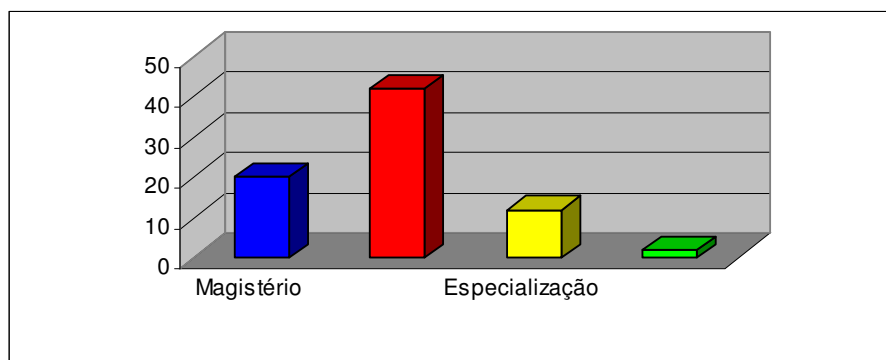


Gráfico 7: Distribuição do nível de Escolaridade dos professores pesquisados.

Os dados coletados mostram que mais de 50% dos professores que participaram deste trabalho possuem nível superior de escolaridade, sendo a grande maioria desta parcela com formação em Pedagogia, tendo alguns outros profissionais com formação em Ciências Sociais (2), História (1), Geografia (1) e Educação Física (1).

Esses dados desmistificam idéia levantada no início desse trabalho que considerava o número de professores com formação em nível superior

pequeno nas primeiras séries da Educação Básica. Constatamos que na Rede Municipal de Araraquara essa relação não se apresenta desta forma.

Organizando esses dados pelos níveis de ensino teremos:

Educação Infantil

Tabela 9 – Distribuição dos professores de Educação Infantil de acordo com o nível de escolaridade

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Nº DE PROFESSORES	%
Magistério	18	30,50
Pedagogia / Superior	34	57,63
Especialização	06	10,17
Mestrado	01	1,70
TOTAL	59	100%

Ensino Fundamental

Tabela 10 – Distribuição dos professores do Ensino Fundamental de acordo com o nível de escolaridade

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Nº DE PROFESSORES	%
Magistério	02	11,76
Pedagogia / Superior	08	47,06
Especialização	06	35,30
Mestrado	01	5,87
TOTAL	17	100%

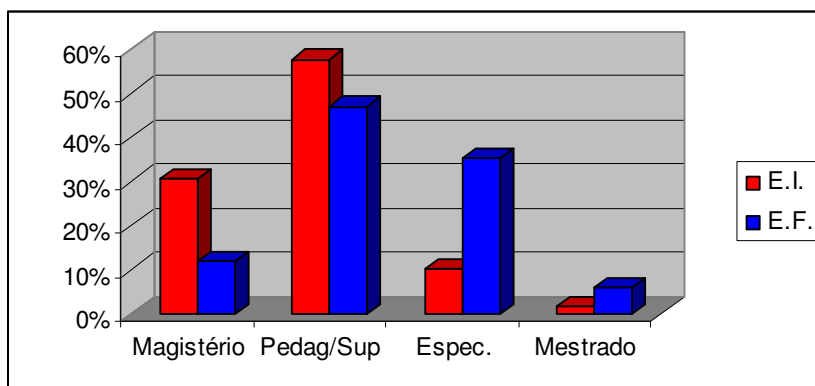


Gráfico 8: Distribuição dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de acordo com a formação acadêmica.

O exame das Tabelas 9 e 10 e do Gráfico 8 permite a comparação de escolaridade entre os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que nos leva a perceber que a formação acadêmica dos professores do Ensino Fundamental tende a ser mais elevada, principalmente no que se refere a especialização (35% no Ensino Fundamental comparado a 10% na Educação Infantil). Destes, temos professores especialistas em Gestão, Educação Infantil e Psicopedagogia.

5.2 – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE FORMAÇÃO APONTADAS NOS QUESTIONÁRIOS

5.2.1 - Adequação das condições de realização da ação de formação (Questão 1)

Tabela 11 – Avaliação dos itens referentes à adequação das condições de realização da ação de formação.

ITENS AVALIADOS	VALORES ATRIBUIDOS				
	1	2	3	4	5
Horário dos encontros	0	3	16	13	18
Duração dos encontros	-	2	14	15	19
Espaço	-	1	9	22	18
Equipamento	-	2	14	22	12
Organização	-	2	13	19	16
TOTAL	0	10	66	78	83
%	0 %	4%	28%	33%	35%

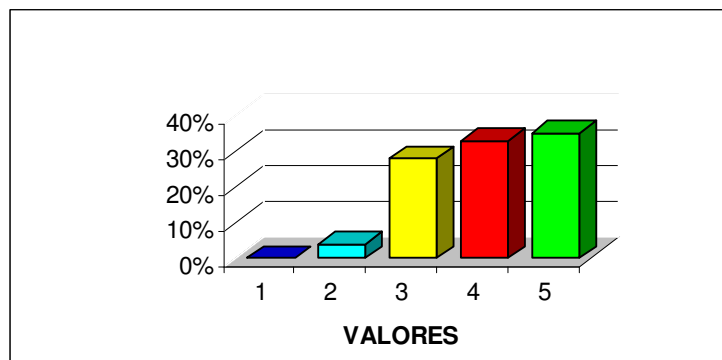


Gráfico 9: Avaliação da adequação das condições de realização da ação de formação, segundo os valores atribuídos ao conjunto dos itens avaliados

Pela leitura da Tabela 11, podemos verificar que o valor máximo da escala foi atribuído, em maior número, aos itens duração (19) e horário dos encontros e espaço (18). Estas foram as dimensões que tiveram maior aceitação e que corresponderam às expectativas do grupo.

Globalmente (Gráfico 9), a adequação das condições de realização da formação é cotada pela maioria dos professores (68,0) nos valores mais elevados da escala (35,0% de muito bom e 33,0% de bom), 27,8 classifica-a no valor médio da escala (satisfatório). Apenas 4,2 dos formandos classifica este tema nos valores mais baixos na escala e mesmo assim, nenhum dos formandos classifica a ação como muito insatisfatória.

5.2.2 – Condução e qualidade das ações do programa de formação

(Questão 2):

Tabela 12 – Avaliação dos itens referentes à condução e qualidade do programa de formação

ITENS AVALIADOS	VALORES ATRIBUÍDOS				
	1	2	3	4	5
Condução dos objetivos	0	2	14	25	9
Condução teórica	0	3	15	21	11
Condução prática	0	3	18	18	11
Pertinência dos cont.	1	0	15	18	16
Funcionamento do grupo	0	3	12	21	14
Processos de avaliação	0	2	17	21	10
Qualidade das atividades de desenvolvimento	0	0	14	24	12
Qualidade e adequação dos mat. / textos	0	0	13	24	13
TOTAIS	1	13	118	172	96
%	0,5%	3%	29,5%	43%	24%

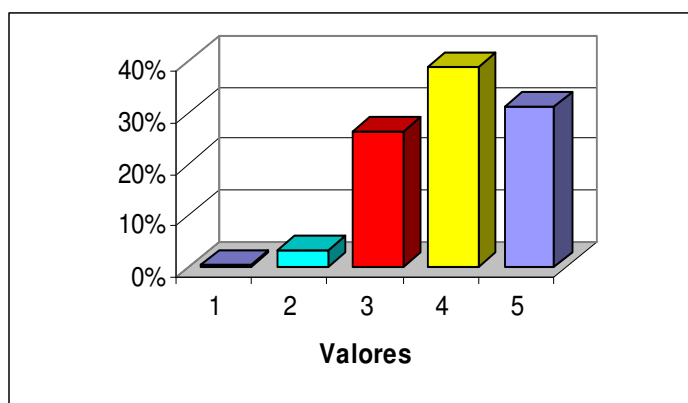


Gráfico 10: Distribuição da avaliação da condução e qualidade do programa de formação na escala de valores atribuídos ao conjunto dos itens avaliados.

Segundo a leitura da Tabela 11, podemos concluir que, neste conjunto de itens, a categoria melhor avaliada é a "Pertinência de Conteúdos", com 32% (16) das respostas no valor máximo da escala, "muito bom".

Já a categoria que recebeu o menor número de respostas no valor máximo da escala (9) foi a condução dos objetivos.

Globalmente (Gráfico 10) a condução e qualidade das ações é cotada pela maioria dos professores nos valores mais elevados da escala: temos 42% que classificam como "bom" e 24,9% classificam como "muito bom" dando um total de 66,9%. Apenas 3,6% dos professores classificaram a condução e qualidade das ações no nível mais baixo da escala com somente 0,2% (1) no nível "muito insatisfatório".

Outro dado que chama a atenção é o número de respostas no nível intermediário, 29,5%, o que corresponde aproximadamente a um terço (1/3) do grupo. Isso nos leva a concluir que as ações de formação foram boas, mas devem melhorar.

Apesar de nenhum dos 50 questionários ter apresentado qualquer acréscimo de item na avaliação, cabe ressaltar que havia espaço para observação pontual dos professores para cada tema avaliado

Vale acrescentar que desde esse segundo tema sempre foi considerada a possibilidade dos professores incluírem algum outro item de avaliação, pela previsão de espaço em branco após o último item proposto.

5.2.3 - Repercussão da ação na formação dos professores e na prática docente (Questão 3).

Relativamente à repercussão das ações na formação dos professores e na prática docente as opiniões dos professores distribuem-se da seguinte forma:

Tabela 13 – Avaliação dos itens referentes à repercussão da ação na formação dos professores e na prática docente (Questão 3)

ITENS AVALIADOS	VALORES ATRIBUIDOS				
	1	2	3	4	5
Aquisição / atualização de conhecimentos	0	1	16	15	18
Mudança da prática pedagógica	0	0	16	21	13
Segurança na prática pedagógica	0	1	12	21	16
Estímulo a auto formação	0	2	15	12	21
Desenvolvimento pessoal	0	0	9	20	21
	0	3	68	89	89
%	0%	1,6%	27,2%	35,6%	35,6%

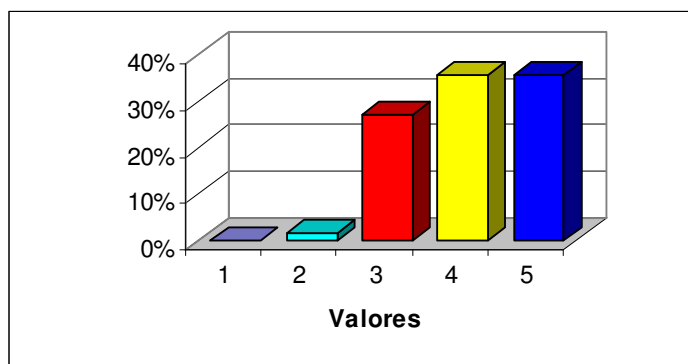


Gráfico 11: Distribuição da avaliação da repercussão da ação na formação dos professores e na prática docente, de acordo com os valores atribuídos ao conjunto dos itens avaliados.

Segundo a leitura da Tabela 13, podemos concluir que, neste tema, as categorias melhores cotadas são as de estímulo a auto formação e o desenvolvimento pessoal, ambas com 21 respostas dos professores nos valores máximo de “bom” e “muito bom”, sendo 71,2% de aprovação (somando os dois valores de “bom” e “muito bom”). Para os professores a maior repercussão da ação de formação se deu no âmbito do desenvolvimento pessoal, como mostram os resultados da avaliação. O item referente à aquisição / atualização do conhecimento e da segurança na prática pedagógica, vem logo em seguida na avaliação dos professores, com 18 pontos..

Não houve acréscimo de categorias por parte dos professores nesse tema.

5.2.4 - Atuação dos formadores (Questão 4):

Tabela 14:- Avaliação da ação formativa quanto à atuação dos formadores.

ITENS AVALIADOS	VALORES ATRIBUIDOS				
	1	2	3	4	5
Relação formação / formandos	0	2	11	17	20
Apoio pedagógico	1	3	15	21	10
Atuação global	0	2	17	21	10
Segurança na atuação	0	1	14	19	16
Preparação / dedicação	0	0	9	19	22
Total	1	8	66	97	78
%	0,4	3,2	26,4	38,8	31,2

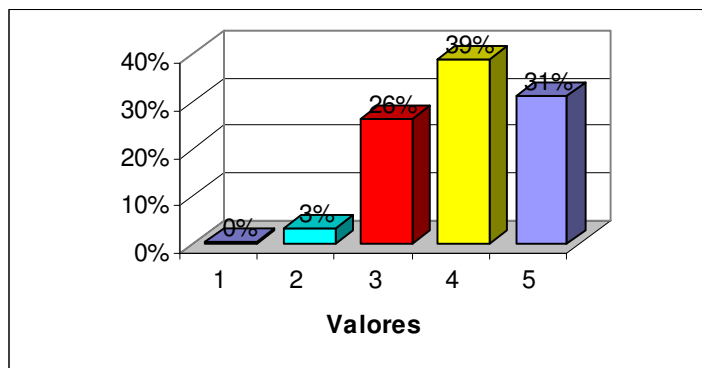


Gráfico 12: Distribuição da avaliação da atuação dos formadores de acordo com os resultados atribuídos ao conjunto dos itens avaliados.

Segundo a Tabela 14, a categoria melhor cotada foi a "preparação e dedicação dos formadores", sendo seguida bem de perto pela "relação formador / formando".

A avaliação do item "apoio pedagógico", assim como da "atuação global" permite considerá-los medianos. Esses itens causaram um pouco mais de insatisfação, do que as outras categorias. Pode-se notar, entretanto, que essas duas categorias apesar de apresentarem a mesma

distribuição de cotação - isto é, ambas apresentam índice igual no número de respostas no valor mais elevado da escala (10) - se diferenciam nos valores 2 e 3.

Fazendo uma leitura geral dos resultados (Tabela 14 e Gráfico 12), podemos concluir que a atuação dos formadores teve de boa a média aceitação pelo grupo, podendo ser melhorada no que se refere a apoio pedagógico, atuação global e segurança na atuação.

Nesse tema faz-se notar o número de respostas que indicam insatisfação dos professores - valores 1 e 2 - (9), sugerindo, portanto, a necessidade de uma revisão do programa de formação.

5.2.5 - Apreciação geral da ação formativa em aspectos evidenciados nos itens anteriores (Questão 5).

Este tema foi dividido em dois grandes grupos - aspectos positivos e aspectos negativos - para permitir uma melhor categorização dos aspectos levantados nos momentos de avaliação dos encontros pelos professores, ao longo do programa de formação. Levantamos oito (8) categorias positivas no questionário de avaliação. Essas categorias foram retiradas dos relatos avaliativos dos professores. São elas:

- Obtenção de vantagens;
- Troca de experiências;

- Possibilitar debate / reflexão / investigação;
- Segurança na prática pedagógica;
- Valorização pessoal / profissional/
- Melhora na prática pedagógica;
- Reflexão da ação pedagógica;
- Reflexão sobre o processo de alfabetização.

Da mesma maneira foram levantados os aspectos negativos que iam aparecendo na avaliação dos professores, tais como:

- Conteúdos pouco aprofundados;
- Gestão pouco adequada do tempo;
- Desarticulação teoria e prática;
- Participação do grupo;
- Grupo heterogêneo nos conhecimentos.

Como nas questões anteriores, havia espaço para os professores apontarem categorias que poderiam querer avaliar e que não estavam presentes no questionário. Mas estes espaços não foram preenchidos e nesse tema dos questionários foi freqüente a ausência de avaliação. Alguns professores não indicaram índice avaliativo, sendo, portanto necessária a inclusão da categoria “nulo” na análise dos resultados.

Aspectos positivos:

Tabela 15 – Avaliação geral da ação formativa quanto aos aspectos considerados POSITIVOS.

ITENS AVALIADOS	VALORES ATRIBUIDOS					
	1	2	3	4	5	NULO
Obtenção de vantagens	0	0	17	21	7	5
Troca de experiências	0	0	5	22	22	1
Debates / reflexão / investigação	0	1	9	17	23	0
Segurança na prática	0	0	12	26	12	0
Valorização pessoal	0	0	13	26	11	0
Melhora na prática pedagógica	0	0	9	23	17	1
Reflexão na ação	0	0	8	23	17	1
Reflexão sobre alfabetização	0	0	4	17	29	0
		1	77	175	138	8
%	0%	0,2%	19,3%	43,9%	34,6%	2,0%

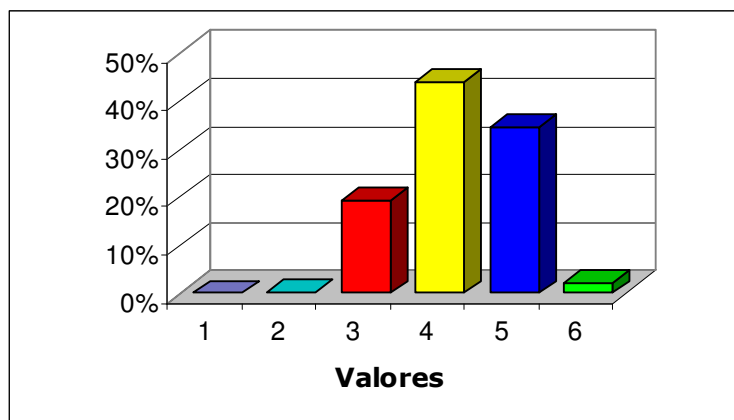


Gráfico 13: Distribuição da avaliação geral da ação formativa: aspectos - POSITIVOS.

O aspecto positivo mais evidente da formação foi possibilitar a reflexão sobre a alfabetização, tendo a grande maioria classificado este aspecto como "muito bom".

Podemos perceber que as categorias mais valorizadas são, além da reflexão sobre alfabetização (58%) nos níveis mais altos (4 e 5), a

possibilidade da formação permitir debates, reflexões e investigações (46%) e a troca de experiências (44%).

A avaliação dos pontos positivos como "bom" e "muito bom" foi no total de 78,5%.

Com esses resultados pode-se perceber que o objetivo voltado para as necessidades evidenciadas pelos professores foi uma opção correta, pois possibilitou a real reflexão sobre o processo de alfabetização, princípio pelo qual a ação formativa se orientava desde seu início.

Aspectos negativos:

Tabela 16 – Avaliação geral da ação formativa quanto aos aspectos considerados NEGATIVOS

ITENS AVALIADOS	VALORES ATRIBUIDOS						
	Número de respostas	% de respostas	1	2	3	4	5
Nada a assinalar	33	66%	0	0	0	0	0
Conteúdos pouco aprofundados	11	22%	3	2	5	1	
Gestão pouco adequada do tempo	12	24%	0	2	7	4	
Desarticulação teoria/prática	12	24%	0	3	3	6	
Participação do grupo	11	22%	1	0	3	5	2
Composição heterogênea	13	26%	0	1	5	3	4
Não colocou nada	6	12%	0	0	0	0	0
			4	8	23	20	8

Este grupo de itens desse tema da avaliação se mostrou confuso e impreciso. O que se esperava era que quando os professores assinalassem "nada a assinalar", não avaliassem os demais itens desse tema, coisa que não ocorreu. Muitos marcavam o item "nada a assinalar" e avaliavam

também os outros itens como se verifica pela Tabela 16, tornando difícil analisar as respostas.

Percebe-se que a análise das respostas a este item ficou prejudicada pois os professores tiveram dificuldades no seu entendimento pela própria questão ter sido confusa. Quando observamos as porcentagens na Tabela 16 verificamos, por exemplo, que a soma dos resultados ultrapassam 100%, indicando que muitos marcaram mais do que um item ao mesmo tempo em que assinalavam “nada a assinalar”.

5.2.6 - Grau de satisfação global com a formação (Questão 6)

Tabela 17: Porcentagem de atribuição dos valores 1 a 5 ao grau de satisfação global da ação de formação.

VALORES ATRIBUIDOS					
1	2	3	4	5	NULO
0%	2%	24%	50%	22%	2%

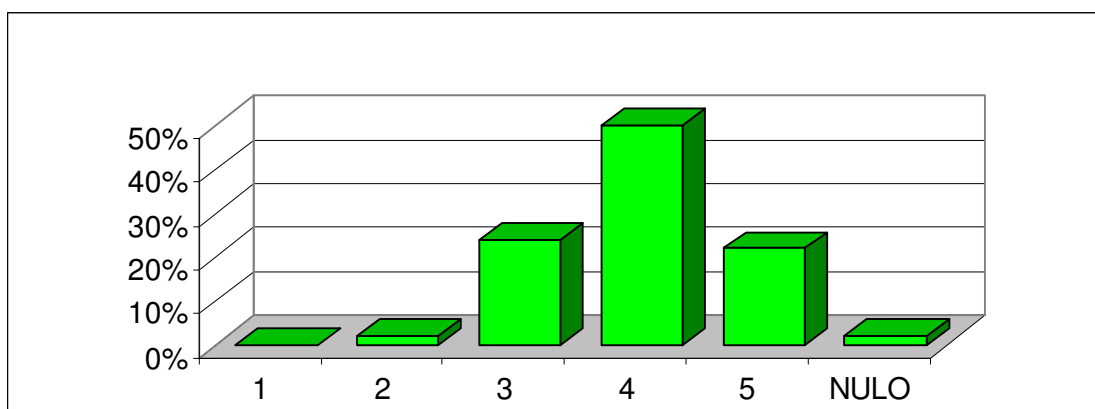


Gráfico 14: Distribuição da avaliação do grau de satisfação global da ação de formação.

Nesse ponto do questionário pretendemos levantar a opinião global dos professores sobre o processo formativo como um todo. Isto nos permitiu chegar à conclusão de que a grande maioria (72%) considerou

positiva a iniciativa, tendo apenas um dos participantes (2%) que considerou a formação insatisfatória.

Também reconhecemos a necessidade de maior atenção aos dados que explicitam que mais da metade dos participantes (50%) avaliou este item como "bom" e apenas um quarto dos participantes (22%) assinalou "muito bom". Isso assinala a conveniência de refletir sobre a necessidade de aprimoramento da formação. Outro fato que merece destaque é o aparecimento da categoria "NULO", indicando uma porcentagem de professores que não se manifestaram.

5.2.7 - Identificação de necessidades de formação (Questão 7 – 1ª parte):

Nesse título os itens descrevem algumas categorias que foram percebidas durante o programa de formação, através de observações dos professores registradas em avaliações periódicas, outras até percebidas no levantamento inicial de temas que identificam necessidades (Anexo III) e em manifestações durante as reuniões com os professores.

Nesse questão fica evidente a grande variedade e diversidade de temas aos quais os professores apontaram necessidades formativas e identificam como importantes para a sua formação e para a sua prática e até alguma dificuldade em eleger os mais importantes, resultando num elenco de temas bastante heterogêneo.

Os temas apontados foram:

1. Desenvolvimento da criança;
2. Intervenção pedagógica;
3. Agrupamentos;
4. Transposição didática;
5. Planejamento;
6. Organização de conteúdos;
7. Necessidades educativas especiais;
8. Reorganização curricular;
9. Indisciplina;
10. Manejo de classe;
11. Projetos educativos;
12. Metodologias / estratégias para alfabetizar.

Essas categorias propõem um temário para novas propostas de formações. Dentre elas a que obteve o maior número de indicações no valor máximo (5) foi a que trata de metodologias / estratégias para alfabetizar.

As categorias com maior incidência na valoração mínima (1) foram: reorganização curricular e necessidades educativas especiais. Esta última apresentou a maior variação de valoração, dentre todas as categorias.

Foi possível observar também a dificuldade dos professores em compreender e proceder na avaliação das diferentes categorias,

apresentadas no questionário para esse tema. Tivemos professores que só marcaram as preferidas (identificando por X), outros pontuaram com valores de 1 a 5, dependendo do grau de satisfação que o tratamento daquela necessidade traria. Tivemos, também, um professor que classificou por ordem de preferência da 1ª primeira à décima, repetindo algumas classificações, além de 3 que não responderam as solicitações.

Podemos conferir, na Tabela 18, os valores absolutos de frequência de respostas aos itens desse tema, com a respectiva valoração.

TABELA 18 – Frequência de respostas aos temas / categorias identificando necessidades formativas, de acordo com valores atribuídos a cada tema.

ITENS	VALORES ATRIBUIDOS						Classificação cardinal
	1	2	3	4	5	X	
Desenvolvimento da criança			5	20	15	1	1º
Intervenção pedagógica			3	20	16	4	2º
Agrupamentos			6	10	13	1	6º
Transposição didática		1	3	25	11	1	8º
Planejamento		1	9	20	10	1	1º
Organização de conteúdos		1	8	19	12	1	3º
Necessidades educativas especiais	2	1	10	18	8	6	7º
Reorganização curricular	2	1	10	15	11	2	10º
Indisciplina		3	11	13	12	3	8º
Manejo de classe		1	9	18	11	0	4º
Projetos educativos		1	7	21	12	2	9º
Metodologia / estratégia para alfabetizar			4	10	25	4	5º
	4	10	85	209	156		
	0,8	2,2	18,3	45,0	33,6		

5.2.8 - Temas ou áreas em que os professores apontam necessidade de formação (Questão 7 – 2ª parte):

Este último tema do questionário inclui uma parte do tipo aberto, na qual os professores poderiam apresentar os temas que não foram percebidas e / ou expressas no programa de formação proposto, com a intenção de constituir um espaço aberto de reivindicação. Podemos perceber que foi um espaço pouco utilizado, pois os professores não se apropriaram dessa possibilidade, tendo uma adesão pouco significativa. O que foi apresentado pelos professores foi, por ordem de incidência:

Tabela 19 – Frequência de temas / necessidades formativas apresentadas pelos professores.

TEMAS / NECESSIDADES	FREQÜÊNCIA
Artes	12
Matemática	12
Música	5
Ciências	3
Práticas pedagógicas	2
Metodologias mais adequadas	2
Projetos pedagógicos	2
Matemática na educação infantil	1
Desenvolvimento infantil	1
Inclusão	1
Estratégias de alfabetização	1
Avaliação e registro	1
Brincadeiras	1
Estruturação de espaços	1
Especificidade das crianças de 6 anos	1
Total de citações	46
Não apontaram nenhuma área ou tema que sinta necessidade de formação continuada	25

Podemos observar que 50% dos professores apontaram uma ou mais áreas ou temas que gostariam de ver abordados em possíveis futuras formações. Dentre as áreas mais votadas temos as áreas de Matemática e Artes.

5.3 – Relatos dos professores

Os relatos dos professores, tanto oral com escrito, no programa de formação, tiveram como objetivo estimular os mesmos a construir um exercício de reflexão e análise de sua prática e de seu desenvolvimento frente ao processo, com a distância e os cuidados necessários que ao relatar se impõem.

Observando o movimento inicial do programa de formação contínua, em que os professores relatavam oralmente a trajetória evolutiva dos alunos, identificamos nesses relatos algumas dificuldades específicas na condução do processo educativo e os recursos utilizados pelos professores para enfrentá-los, além de suas angústias pessoais:

“Meus alunos possuem uma boa frequência, são falantes, ansiosos para aprender, mas ao mesmo tempo querem brincar na área livre (correr, brincar em grupos , panelinhas). Alguns se destacam logo no início do ano, outros encontram dificuldades...

Hoje estamos com 32 alunos, no início a maior dificuldade que encontrei foi a falta de concentração nas atividades e a pressa de terminar para ir brincar...

Atualmente continuam falantes, mas sinto que houve maturidade, principalmente nos questionamentos e na auto-avaliação". (Profª 11 da Educação Infantil)

"Inicialmente todos eram pré-silábicos, bem imaturos, com interesse predominante em brincar, cantar e nada de atividades em sala, bem próprio da idade deles. O avanço foi lento porem progressivo, hoje tenho apenas quatro crianças pré-silábicas...

Agora penso que estão avançando mais rapidamente. Tenho 2 alunos já alfabéticos e o restante está avançando, acredito que pelas atividades diferenciadas e o trabalho com música que eles adoram. Uma atividade que tem ajudado os S.C.V.S. (**silábicos com valor sonoro***) avançarem para o silábico-alfabético é o trabalho com letras justas.

Alguns pais não acreditam nessa forma de trabalho e cobram as famílias silábicas, caligrafia e letra cursiva, então eu comecei a explicar e mostrar as sondagens para ver o quanto seus filhos avançaram.

Muitas vezes, fico preocupada com esses alunos com maior dificuldade. Será que são eles ou será que sou eu que não estou sabendo trabalhar com eles?". (Profª 2 da Educação Infantil).(*grifo nosso).

Foi um excelente recurso motivador iniciar falando dos alunos. Assim pudemos propor outros desafios aos professores como a busca da coerência das ações com o objetivo proposto, suscitar necessidades do grupo e, posteriormente, deles enquanto profissionais.

Também foram relatadas algumas sugestões, observações e críticas dos professores sobre a organização do sistema de ensino e das ações de formação em curso.

“Uma das grandes dificuldades que encontro é não ter tempo disponível para planejar as atividades. Assim tenho buscado planejar no meu horário de almoço. Isso tem me cansado muito...”. (Profª 43 da Educação Infantil).

“ ... ver novas teorias e estudar outras áreas de conhecimento (práticas matemáticas, por ex.).” (Profª 49 da Ed. Infantil)

“Aponto como dificuldade as discussões que perdem o foco... A parceria com os formadores é boa, porém acho que a intervenção de vocês pode ser maior” (Profª 48 da Ed. Infantil)

“Acredito que para nossa maior segurança (no trabalho com as crianças) é preciso que haja uma definição comum para todos os envolvidos no processo e não apenas entre nós professoras e vocês formadoras, já que entre nós (nossa parceria) buscamos e partilhamos os mesmos objetivos e acreditamos no mesmo processo de alfabetização para essa turma.” (Profª 10 do Ensino Fundamental)

Observamos também, na avaliação dos professores, uma análise referente ao próprio processo evolutivo deles.

“Ousei mais neste ano do que nos anos anteriores, pois antes suspeitava que as crianças tinham mais dificuldades, o que se declarou em geral, um grande engano. Acredito que as crianças avançaram porque além de ter uma turma que corresponde as expectativas às vezes a supera, apresento mais segurança para trabalhar com eles.

Sei que possuo algumas dificuldades que devem ser superadas, mas imagino que a medida que vou conseguindo superá-las, sei que no mesmo momento , novas aparecerão! E creio, sobretudo, que tais dificuldades tendem a colaborar para o próprio enriquecimento profissional. No entanto apesar dos avanços especificamente em relação a linguagem escrita,percebo que atividades de desenho pintura, artes em geral não surtem grande interesse.

Acredito que tal fato deve-se em parte a minha atuação, pois confesso que (não totalmente) priorizei a linguagem escrita, delegando as outras áreas do conhecimento (tão importantes quanto) períodos mais curtos (menos horas semanais).

Todavia acredito que estas dificuldades devem ser superadas, em benefício acima de tudo das próprias crianças.”
(Profª 58 da Ed. Infantil)

“Mas estamos no caminho certo! A realização desses encontros com as discussões neles encadeadas, troca de experiências, ajuda a pensar em minha própria prática e a buscar soluções às dificuldades que surgem”. (Profª 13 da Educação Infantil)

“Sobre o aspecto da aprendizagem os encontros servem para dar uma continuidade, pois relembramos conceitos e

elaboramos novas dúvidas sobre o que pensávamos.” (Profª 4 do Ensino Fundamental)

Nos diferentes momentos de avaliação os professores analisaram os encontros formativos e sua validade, além dos necessários e / ou possíveis desdobramentos, e explicitaram seus sentimentos, sensações e sugestões sobre a formação.

“Gostaria, e senti falta, de um trabalho mais próximo. Se a formação também pudesse acontecer na Unidade,... não sei se é possível isso mas seria muito importante.” (Profª 24 da Ed. Infantil)

“A aula de hoje me fez questionar o meu trabalho. É tão automático, que não paramos para refletir o que é conteúdo, o que é atividade...”.

Quanto as nossas reuniões de formação gostaria que continuassem com bastante trabalhos em grupo, para discutirmos e trocarmos experiências, essa troca de experiências interfere muito na nossa prática...” . (Profª 10 da Ed. Infantil)

Vejo o espaço de formação como um meio de trocar idéias, tirar dúvidas e também de formar novas dúvidas, sem essas como iríamos avançar em nossos conhecimentos, pesquisar? Sinto que ele fica a desejar por nunca abordar um assunto de forma completa, mas também sei que isso ocorre devido à falta de tempo para podermos nos reunir...

Também noto que em muitas reuniões ficamos discutindo acerca de um assunto que questiono se realmente tem alta relevância, parece que buscam conclusões que seriam impossíveis no momento de serem dadas, ou que querem algo pronto (tipo um Fast Food da educação).

Já comentei uma vez que acho interessante a formação de um grupo de estudos no qual poderíamos refletir sobre a nossa formação, pesquisarmos sobre a nossa formação, sobre a educação. Refiro-me a parte teórica, ao histórico de nossa situação educacional atual. É apenas compreendendo ou acho mesmo averiguando esse processo histórico que poderemos traçar ou tentar traçar uma trajetória mais realista.

Em muitas reuniões as pessoas se mostram "famintas" em buscar soluções imediatas, sem se questionarem se aquilo é realmente o mais adequado para o momento, já fiz isso muitas vezes e sei que ainda poderei fazer, sem refletir sobre o objeto em questão. Mas também acredito que isso não ocorra de maliciosamente, o próprio sistema (na forma mais ampla) nos prende nesse círculo vicioso (necessidade <-> superação)." (Profª 31 da Ed. Infantil)

O depoimento desta professora (31) foi muito intenso e proporcionou uma profunda reflexão sobre os sentimentos dos professores e suas percepções sobre os próprios pares. Também contribuiu para algumas discussões sobre os desejos e necessidades destes profissionais.

Tivemos também um outro relato muito interessante sobre o "imediatismo" das necessidades, inclusive com propostas de superação.

“Em relação à sugestão para futuras formações acredito que talvez, neste ano, permaneceremos ao longo do período, presos ao imediatismo das necessidades, sem, no entanto superá-las”.

É claro que a troca de idéias, opiniões e mesmo questões subjetivas relacionadas as nossas necessidades são sempre relevantes e as discussões, como disse anteriormente, proporcionam a reflexão. Embora acredite que estamos procurando o caminho certo, mesmo sabendo da impossibilidade de satisfazer todas nossas necessidades sejam elas subjetivas ou objetivas, acredito que precisamos, sobretudo nos retirar dessa imediatividade tão complexa e heterogênea a fim de compreender globalmente o que nos levou, por exemplo, a ter tantas necessidades de formação.” (Profª 58 da Educação Infantil)

Os professores também aproveitaram o espaço para alguns desabafo, conclusões e até sugestões.

“ Os encontros são importantes para percebermos que todas as angustias são comuns e até “normais”, mas compartilhadas se tornam mais toleráveis...” (Avaliação sem identificação do professor)

Talvez explorar aulas práticas com exemplos claros para que o educador possa sair da teoria” (Profª 9 do Ensino Fundamental)

Um indicador positivo e que apareceu com muita freqüência nas avaliações foi a expectativa, o desejo e a satisfação com a troca de

experiências, e a continuidade dos encontros entre os dois níveis de ensino, Infantil e Fundamental.

“A grande satisfação de compartilhar com as educadoras da educação infantil os aprendizados, as atividades, conteúdos, as aflições com relação ao alfabetizar” . (Avaliação sem identificação do professor)

“Que possa haver mais trocas, pois são importantíssimas para nosso crescimento profissional.” (Avaliação sem identificação do professor)

“ De positivo levo a troca de experiência com professoras da educação infantil, suas visões sob a alfabetização e o conhecimento sobre o comportamento das crianças de 6 anos. Espero que possamos trocar mais e que possamos ler textos sobre intervenção... ” (Profª 2 do Ensino Fundamental).

“Saio desse encontro levando a certeza de que estou compartilhando das mesmas angustias , duvidas e esperanças para alcançar o melhor para nossos alunos, pois, muitas vezes parece que estamos sós,num universo tão grande, a alfabetização. Estar aqui hoje e poder compartilhar com professores do ensino infantil foi de grande proveito para poder localizar onde estamos fazendo algo bem, onde podemos melhorar e mais que isso, possamos refletir sobre o nosso dia a dia e trocar experiências que deram certo.” (Profª 11 do Ensino Fundamental)

Despertam interesse também as narrativas dos professores que reconheceram as possibilidades que o processo formativo trouxe à sua prática e à sua identidade profissional.

“ Os encontros de formação me ajudaram a refletir sobre minhas ações pedagógicas e profissionais, pois a rotina do dia a dia, muitas vezes, nos deixam sem pensar, agindo de uma forma mecanizada. Esses encontros servem como sustento, pois abre as janelas para reconhecermos nossas falhas e acertos, facilidades e dificuldades.” (Profª 35 da Ed. Infantil).

As narrativas foram tão abrangentes que relataram até o avanço e o amadurecimento do grupo.

“Durante o ano observei as varias mudanças no comportamento do grupo. As pessoas perderam o medo de se expor; quando isso ocorre há um crescimento coletivo” (Profª 14 da Ed. Infantil).

Os relatos sobre o crescimento pessoal e profissional foram muitos.

“... esses encontros tem me servido de apoio em meu dia a dia, pois aqui pude falar e ouvir, aprendi mais e melhor a minha parte profissional.” (Profª 11 do Ensino Fundamental)

“Foi bom e interessante nos encontrarmos periodicamente porque por mais experiência que temos, as dúvidas também existem; e elas são crescentes. Quanto mais ampliamos os nossos conhecimentos mais elas surgem. Faz parte do crescimento.” (Profª 16 da Ed. Infantil).

“A formação favoreceu refletir sobre ações e práticas pedagógicas. Auxiliou o ampliar de conhecimentos e informações de ensino e aprendizagem. Esclareceu algumas dificuldades no processo de alfabetização abordando atividades e temas que colaboraram para desenvolver estratégias, conteúdos de forma significativa.” (Profª 38 da Ed. Infantil)

“Estou gostando muito do novo formato das reuniões. Conhecer conviver com o pessoal da infantil está sendo uma experiência gratificante. Aprendo novas maneiras de trabalhar conheço outros enfoques, ampliando meus conhecimentos, desenvolvendo novas parcerias. Foi muito bom.” (Profª 15 do Ensino Fundamental).

“Fico feliz em poder ampliar o contato e minha aprendizagem com as colegas de C.E.R. e vocês enquanto formadoras. Acho que é essencial este contato para que possamos ampliar nosso conhecimento e nos fortalecer enquanto profissionais que somos. Espero que não só no próximo encontro, mas em outros possamos continuar fazendo essas trocas de experiências que para nós é fundamental”. (Profª 5 do Ensino Fundamental)

É necessário também ressaltar as críticas que teve o processo formativo. Embora tenham sido muito poucas, elas existiram e testemunham as diferenças de conhecimento e concepção entre os educadores, que o processo não conseguiu modificar, mas que não podem ser ignoradas.

"... as discussões... foram bem elucidantes mas perdemos muito tempo discutindo temas batidos, tempo esse que poderia ser aproveitado com outras discussões." (Profª 2 da Educação infantil)

"... eu esperava mais exemplos práticos de atividades , de dificuldades de crianças com relação a escrita e leitura, e como as nossas interferências podem superar isso (exemplos práticos mesmo) e a discussão da grade curricular... Mas acredito que o curso / formação deveria, nesse segundo semestre, ter tomado um outro rumo, pensando numa estruturação efetiva do que é a alfabetização na rede municipal de ensino de Araraquara." (Profª 8 do Ensino Fundamental)

Gosto desses encontros... mas gostaria que falássemos da realidade do que é possível ser feito. Tudo bem que pensamos em um aluno ideal, mas ele não existe...Penso que a criança precisa de algo simples no início, claro informando, para mais a frente questionar não posso questionar, perguntar antes de oferecer recursos para isso. Acho que todos temos medo de se expressar com o real, e fala-se o que a equipe quer ouvir...Só são

reconhecidas atividades irreais, que nós percebemos que é quase impossível a criança realizar.

Estou muito decepcionada com a instituição, com meu salário, com a valorização que recebo, do poder público. Gostaria de necessitar trabalhar apenas um período para me dedicar mais.” (Profª 25 da Educação Infantil)

Esses relatos apontam questões que necessitam mais atenção e merecem reflexão. Embora tenham sido em menor escala também apontam para um desconsolo e angústia muito grande de alguns professores face ao seu trabalho. Apesar desse desabafo gostaríamos de finalizar com o depoimento da professora 45 da Educação Infantil, já bem mais animador e otimista:

“A formação foi algo importante para uma mudança na minha postura enquanto educador, fazendo com que fossem quebrados paradigmas fortalecidos desde quando cursei o magistério. Aprendi muito quando fiz o PROFA, mas a formação me deu subsídios para unir teoria e prática, e com tudo isso houve um ganho ainda

maior; o de meus alunos, que conquistaram o prazer de conhecer o mundo letrado, o encantamento de perceberem que poderiam escrever tudo aquilo que falavam, ou mesmo aquilo que pensavam”.

Aprendizagem ⇔ troca de experiências e mudança de comportamento ⇔ curso de formação de professores.” (Profª 45 da Educação Infantil).

5.4 - Estratégias formativas.

Levantamento das práticas em curso.

Identificamos diversas estratégias formativas no desenvolvimento do programa de formação em foco, a partir de observações no trabalho desenvolvido no programa de formação com os professores, da análise das respostas do grupo e dos relatos dos professores.

5.4.1 – Relação das estratégias formativas identificadas.

Por meio de relatos, fatos, registros, produções das crianças foram feitos levantamentos das principais ações / atividades em uso pelos professores em suas salas de aula, seguidos de uma troca de experiências entre os pares e sugestões de possíveis adaptações para situações similares, mas não idênticas.

Esse envolvimento e o registro das práticas dos professores no dia-a-dia favorecem a intenção da equipe de formação em estruturar um programa de acordo com as necessidades implícitas da realidade de trabalho vivida. pelos participantes do programa de formação.

Desenvolvimento de projetos de trabalho

Estratégia que propicia manter o foco formativo e avaliar melhor a aprendizagem / participação de todos os envolvidos. Consta da possibilidade de se desenvolver pequenos projetos de trabalho que são organizados e elaborados por todos os envolvidos no processo formativo, e aplicados aos grupos de alunos com os quais os professores trabalham.

O professor vai desenvolvendo as diferentes etapas do projeto e trazendo os resultados observados para as discussões, podendo contar com o acompanhamento e a intervenção do formador, de acordo com as necessidades explicitadas no processo.

Desenvolvimento da habilidade comunicativa e pessoal.

Essa estratégia formativa visa favorecer a comunicação dos professores sobre suas ações, projetos, parcerias, necessidades ou dificuldades. Existe ainda uma resistência muito grande, por parte dos professores em registrar as ações, idéias ou projetos, principalmente os registros escritos. Estabelecer rotinas de avaliação e de registros se

mostrou muito produtivo, visando abrir possibilidades para a interlocução e a superação da solidão profissional, que alguns professores reclamam.

Outro ponto importante dessa estratégia é a possibilidade de reflexão que o ato de registrar propicia, no momento do registro ou da comunicação. Pois, no momento de relatar uma determinada situação os professores necessitam organizar o pensamento e a fala para poder expor sua ação ou intenção. Só esse ato, em si, proporciona uma análise do exposto e um desenvolvimento da habilidade de se comunicar, portanto, de se desenvolver nesse aspecto.

No programa de formação contínua desenvolvido com a Rede Municipal de Educação de Araraquara, essa foi uma das estratégias mais recorrentes e de maior produtividade.

Análise teórica e de situações práticas

Nessa estratégia formativa a teoria serve de subsídio para entender as situações cotidianas. O trabalho com textos serve para esclarecer problemas didáticos concretos e analisar diferentes possibilidades de atuação, além de fundamentar teoricamente a discussão. Faz com que a teoria tenha um enfoque prático ganhando significado e possibilitando uma apropriação mais significativa desta, possibilitando uma apropriação original, por parte dos professores, dos conteúdos dos textos.

Esta estratégia se estabelece, também, quando fazemos a análise de atividades, de situações e até de registros dos professores sobre atividades desenvolvidas.

No final dos encontros começamos a filmar algumas atividades para servirem de suporte à análise e reflexão da prática. Essa estratégia requer maturidade do grupo como um todo, para não expor professores a situações constrangedoras.

Supervisão da prática

Esta estratégia visa, através da análise de registros dos professores, da observação em sala de aula e da análise conjunta de atividades, possibilitar a observação e reflexão sobre as reais situações de ensino e aprendizagem que o professor propõe para as crianças. Constituem uma supervisão mais de parceria e troca do que de investigação.

A maior parte desta ação acontece no acompanhamento da equipe de formação aos professores em sala de aula.

Favorecimento de apoio e parceria

Além do apoio oferecido na situação de supervisão pelo formador, o projeto formativo visa provocar na própria escola a ação parceira entre o professor de sala e o Professor Coordenador – P.C.. Essa ação, além de proporcionar uma maior interação entre ambos, visa comprometer a

escola mais com as ações educativas do que com as administrativas, tendo na figura do P.C. um parceiro para reflexão, para interação e articulação com os outros espaços escolares.

Outras parcerias estabelecidas foram as dos professores entre si, tanto nos diferentes níveis educativos (E.I e E.F.), quanto entre os professores dos mesmos níveis educativos mas de Unidades Escolares – U.E. diferentes.

Produção de documentação de caráter formativo.

O projeto formativo instigou o tempo todo a produção de registros, relatórios, materiais e avaliações, a partir das reflexões surgidas nas reuniões realizadas. Essa sistematização permitiu a retomada das produções realizadas pelos próprios professores e, a partir delas, uma análise crítico – reflexiva dessas produções.

Outro fator de destaque foi o desenvolvimento da capacidade dos professores relatarem suas experiências, cada vez com mais clareza, tanto oralmente como por escrito, como relatado no item de Desenvolvimento da Comunicação.

Fruição cultural

Em todas os encontros de formação contínua houve a preocupação em ampliar as possibilidades e facilitar o acesso a bens culturais, com

rodas de leituras, músicas, sugestão de livros e filmes. A discussão sobre livros e demais publicações, não só teóricas como também literárias e artísticas teve a intenção de suscitar a curiosidade e o desejo de uma maior aproximação a estes componentes da cultura, além de fornecer informações que visavam possibilitar o acesso a redes de informação e cultura disponíveis.

Então como rotina estabelecida, em todos os encontros, o momento de entrada era destinado a essa estratégia de ampliação cultural.

Incentivo a mudança na organização.

Os encontros tinham alterações constantes na condução dos trabalhos, em alguns momentos as atividades eram individuais, noutros momentos as discussões eram coletivas, e ainda organizávamos o grupo grande em grupos menores, sempre que possível. Também houve como preocupação a alteração de 'tarefas': nem sempre os professores discutiam os mesmos temas nos grupos menores, havia alteração de textos, documentos e atividades dependendo das necessidades explicitadas pelos professores.

Como decorrência da reflexão e do desenvolvimento de determinadas sugestões no programa de formação, foram ocorrendo algumas reorganizações e mudanças nas U.Es.: nas rotinas das crianças e dos professores, na organização do espaço físico, na disposição, na oferta e no uso de determinados materiais pedagógicos como livros, e

brinquedos. Foi possível observar também, influências nas relações dos professores, não só no ambiente escolar como com os pais e a comunidade.

Aplicação de avaliações

Como a formação ancorava-se nas avaliações constantes e periódicas dos participantes, foi possível traçar, a partir do diagnóstico inicial, o acompanhamento e o desenvolvimento do grupo de professores. Observando essa avaliação foi possível aplacar a ansiedade dos professores e mensurar o progresso que o grupo apresentava. A avaliação foi encarada como recurso de direcionamento do processo de formação em curso.

5.4.2 – Análise da avaliação das estratégias formativas a partir das respostas ao questionário e dos relatos dos professores.

Essas estratégias foram percebidas pelos professores, com maior intensidade em determinados momentos e com apenas alguns indícios em outros. Para alguns educadores fizeram a diferença e para outros apenas suscitaram algumas idéias. Mas podemos constatar que todas ocorreram e deixaram suas marcas.

No questionário, como já observado anteriormente nos itens 5.2.1 e 5.2.2, as avaliações das estratégias surgiram na avaliação da adequação e na condução das condições da ação de formação. Os professores avaliaram como "satisfatório" e "bom" tanto a condução prática como teórica, além de avaliarem como "bom" a qualidade e adequação dos materiais.

No que se refere ao favorecimento de apoio e parceria, nos relatos dos professores encontramos:

... saio desse encontro levando : esclarecimento das duvidas, trocas de experiências, novas informações, novas amizades... (Depoimento sem identificação)

... espero que possamos continuar e ampliar nossos conhecimentos através das trocas de experiências, das idéias e das parcerias. (Profª 10 do E.F)

Esses outros relatos possibilitam observar o conjunto de algumas estratégias além de apoio e parceria, mostram a importância de estratégias como a de incentivo à mudança de organização que favorece a participação de todos, propiciando ainda outra que é o desenvolvimento da habilidade de comunicação.

...o que acho mais complicado é relatar o que se faz. Na prática sinto que é bem mais fácil, pois exploramos vários

conteúdos e vamos tão além do que percebemos... (profª 56 da E.I.).

... gostaria que pudéssemos ter mais tempo para trocas de idéias, nos pequenos grupos. É muito melhor poder discutir no grupo pequeno do que no grupão. Tenho mais coragem para falar, perguntar. No grupo grande perco a coragem, parece que todos ficam me observando, me avaliando.... (Depoimento sem identificação)

... minha expectativa é que possamos estar cada vez mais abertos e dispostos a crescer como profissionais e como pessoas... é muito bom poder falar , se expor sabendo que as pessoas respeitam o que dizemos, as nossas angustias. Melhor ainda é saber que não estamos sozinhos, pois, quando algum outro professor fala "- Eu também!" Já tenho um parceiro, não estou mais sozinha, isso me dá segurança para continuar ou até para perguntar. (Profª 4 da E.I.)

Outro indicador favorável, foi o relato que suscitou a estratégia de análise teórica. Inicialmente houve uma certa rejeição à proposta de estudo, de leitura de diferentes textos, portanto foi surpreendente quando observamos esse registro...

... quero aprender mais, ler mais textos sobre intervenção pedagógica. Espero ampliar meus conhecimentos sobre alfabetização, algumas idéias já foram discutidas e até modifiquei minha maneira de pensar e de agir , mas quero conhecer mais. (Profª 6 do E.F)

Aparecem também nos relatos as solicitações de supervisão da prática. Algo interessante de se observar é que no início do programa de formação a presença dos formadores na escola parecia atrapalhar, mas com o desenvolver do processo os professores começaram a sugerir e até a solicitar a presença dos formadores para poderem discutir situações específicas.

...Senti falta da equipe de formação ir mais à escola, seria muito bom se vocês pudessem trabalhar na U.E., não sei se isso é possível, mas seria muito importante, assim poderíamos discutir sobre os alunos e sobre a própria organização da escola... o diretor participar, e até os pais... (profª 45 da E.I.).

Quanto à fruição cultural era um momento de rotina no programa de formação. Tivemos receio de que, como colocamos essa estratégia no início do período de formação, os professores fossem chegar atrasados, ou achassem “chato”, ou até que pudessem considerar uma “perda de tempo”. Muito pelo contrario, como podemos perceber pelos depoimentos.

... é muito bom saber que vocês respeitam nossa sensibilidade, iniciar a reunião com essa música é tudo de bom¹⁹. (Professor nº 5 do E. F.)

¹⁹ **Tocando em frente.** De: Almir Sarte e Remato Teixeira, interprete Almir Sarte.

... adorei o texto lido, deu vontade de ler o livro...²⁰ (professor nº 23 da E.I.)

... já tinha ouvido falar desse filme mas não fazia idéia do que se tratava, interessante.²¹ (relato oral)

O trabalho de estabelecer e observar as diferentes estratégias foi muito produtivo, tanto para os professores, que se comprometiam com a formação, e até, em alguns momentos, observavam que iriam tentar algumas das estratégias sugeridas com o grupo de alunos; como para os formadores.

5.5 - Alguns Resultados de Observação:

Nas reuniões de que participamos como observadores e integrantes do processo formativo pudemos observar inicialmente que as situações de formação são bastante suscetíveis às influências externas – sistema de ensino a que estão vinculadas, aos problemas políticos / administrativos, aos problemas de situação profissional e à comunidade; as influências internas se evidenciaram nas organizações e no clima escolar, na cultura escolar, na relação com gestores e nas relações dos com seus pares.

²⁰ **Eu, Malika Oufkir, Prisioneira Do Rei** Oufkir, Malika / Fitoussi, Michele
Companhia Das Letras .2000

²¹ **O coronel e o lobisomem.** *Distribuição:* Fox Filmes do Brasil. *Direção:* Maurício Farias. *Ano de Lançamento (Brasil):* 2005

Também foi possível detectar a resistência e a dificuldade dos professores em propor e co-participar na elaboração da proposta de formação. Inicialmente os professores e os outros atores da ação educativa (professores, diretores, coordenadores) queriam saber qual a “próxima” etapa, ou qual a seqüência da ação formativa. Como a proposta deste programa de formação era feita para trabalhar as necessidades com base nas práticas relatadas e de questionamentos que surgissem no processo, o planejamento e a seqüência da formação, necessariamente, surgiria conforme fossem identificadas as questões. Para tanto estas seriam sugeridas e discutidas no decorrer do processo para os próximos encaminhamentos e sugestão de materiais de leitura, para consulta e acompanhamento ou para uso junto aos alunos. Como nos coloca Garcia (1995):

“... concepção diferente de formação de professores: uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e de reflexão do professor. (p.53)”.

Na educação infantil esse processo fluiu mais facilmente; já no ensino fundamental observamos uma grande resistência inicial, em alguns momentos parecia até desinteresse. Quando colocamos essa percepção para os professores, houve uma série de manifestações, mas nesse momento não houve uma justificativa plausível. Em compensação, houve uma grande comoção dos professores. Em reflexão com as formadoras, fomos percebendo que essa resistência se deu pelos professores ainda não conhecerem muito bem a sistemática desse tipo de formação, e também por certa desconfiança anterior no próprio processo formativo da

Secretaria Municipal de Educação. À medida que foram questionados e percebendo abertura e compromisso por parte dos formadores os professores foram ousando, participando, por sentirem que se tratava de um espaço, que além de avanços no conhecimento, de discussão da prática, seria também um espaço que teria e trataria como referência as ações diárias do professor, dos alunos e suas condições reais de trabalho, no qual o professor e suas dificuldades eram respeitadas e consideradas. Assim, as resistências foram se dissipando.

Nessa etapa do processo foi possível fazer uma análise comparativa preliminar das necessidades que foram emergindo, utilizando como referência a proposta de categorização das necessidades feitas por D'Hainaut (1979 *apud* Rodrigues e Esteves, 1993). Diante do exposto pelos professores, em diversos momentos da formação pudemos observar como essas categorizações fizeram-se presentes, refletindo sobre as experiências e as histórias dos professores, que estão sempre surgindo e influenciando nos encontros.

Neste sentido, encontramos:

- Necessidades pessoais versus necessidades dos sistemas.

O processo formativo tem que prever espaço para os dois tipos de necessidades e a estratégia mais adequada nesta situação está em transitar nos dois pólos sabendo adequar os espaços de discussão.

Em alguns momentos, aparece na fala dos professores que os maiores problemas estão relacionados com dificuldades na escola quanto ao aspecto organizativo e burocrático. Em outros, o grande dificultador é a comunidade. Já em determinado momento ficou forte a própria questão da formação inicial que recebem. Tivemos também um momento em que determinada escola estava vivendo um problema atípico de relacionamento entre a direção e os professores. Nessa reunião os assuntos relacionados à alfabetização tiveram que dar vez aos problemas emergenciais apresentados, pois todo o grupo de professores se sensibilizou.

- Necessidades particulares versus necessidades coletivas.

Foi mais freqüente no programa de formação aparecer questões relacionadas aos aspectos coletivos. Os professores têm dado mais importância a essas, sem dar maior significado às necessidades pessoais e particulares de um único indivíduo ou de um determinado grupo.

- Necessidades conscientes versus necessidades inconscientes

Outro fator que ficou bastante evidente nesse período observado e que nem sempre é facilmente identificado, é a real necessidade expressa

pelos professores como podemos observar no trecho do relatório de observação que diz respeito à fala de um dos professores:

“Voltando às necessidades; que nesse momento parece ter como sinônimo as “dificuldades”, é interessante registrar uma fala em que no auge da discussão sobre necessidades, uma professora relatou que faltava ‘água’... é... água mesmo... perto de sua classe ou dentro da classe para que as crianças pudessem beber, sabendo que a classe é no andar superior da escola e que o bebedouro está logo abaixo, bem próximo do final da escada, portanto relativamente próximo da sala”.

“Achei esse lamento simbólico - água = sobrevivência. Como diz Esteves e Rodrigues - as necessidades são tantas que não dá para identificá-las rapidamente é necessário um exercício, pude também perceber que, nesse levantamento inicial, em nenhum momento foi falado de necessidades técnicas - os professores sabem tudo? Sabem como alfabetizar? Não há dificuldades? Ou ainda não há espaço para esse tipo de colocação...”.

(Reunião com professores do Ensino Fundamental em 28/03/2005)

Há uma sensação de angústia, sem, contudo ser facilmente explicável o que realmente está sendo sentido. Confusão de sentimentos, confusão de situações.

- Necessidades atuais versus necessidades potenciais.

Analisando as questões levantadas pelos professores podemos identificar pontos importantes para o planejamento de formações futuras e até em outros programas. Por exemplo, quando no início do trabalho junto aos professores, esses colocam a expectativa de como gostariam de receber as crianças no início do ano. Tivemos a impressão de que essa expectativa é muito próxima da realidade das crianças – alunos - que eles, professores, percebiam nas crianças do ano anterior no final do processo, ou seja, eles sentem falta dos comportamentos e condições das crianças que já foram trabalhadas por eles próprios, de seus ex-alunos. Isto aponta para uma estratégia específica da necessidade de um trabalho no início do ano voltado para as características dessa faixa etária.

Outro ponto analisado foram as estratégias formativas. Os professores foram muito sensíveis aos diferentes processos pelos quais passou o programa de formação. Inicialmente refutaram algumas propostas, como a leitura de textos nos encontros, dizendo ser muito cansativo e tomar muito tempo das reuniões. Foi necessário negociar com os professores; a condição era que os textos - referências teóricas - seriam analisados. Passamos, então, a entregar os textos com antecedência para que fossem lidos com antecedência, e discutidos no próximo encontro, esse era um compromisso dos professores. Inicialmente, o proposto não apresentou muito resultado, os professores “esqueciam” de ler os textos ou de trazê-los para o encontro. Insistiu-se

nessa estratégia e os professores começaram a participar mais ativamente.

Uma outra estratégia que, inicialmente, foi assumida timidamente foram os relatos escritos. Como já descrito anteriormente, foi necessário oferecer a devolutiva nos próprios relatos dos professores instigando-os a completarem a idéia inicial ou se expressarem com mais clareza. Foi surpreendente o desenvolvimento deste aspecto: os professores foram adquirindo confiança nessa forma de relato e passaram a compartilhar suas experiências e descobertas.

Por outro lado, o interesse em inserir mudanças em suas praticas pedagógicas, a adequação para sua sala de aula de situações compartilhadas no grupo e o esforço na apropriação do sentido dos textos e das discussões confirmaram o desenvolvimento desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos afirmando, o tema pesquisado conduziu a um estudo sobre a análise de necessidades da formação contínua de professores. Inicialmente foi possível identificar que os professores não se percebiam como sujeitos da formação e demonstravam, na fala, a angústia e / ou descrença, quando não conseguiam estabelecer relações entre a prática e a teoria. Sentiam descompasso entre as questões teóricas e a realidade da sala de aula (prática). A fragilidade teórica, que deveria, na formação contínua, ter uma atenção especial, fazia com que alguns professores se sentissem culpados por não entenderem o que estava sendo dito e preocupados com que os outros percebiam de suas dificuldades, em compreender o que estava sendo discutido; também se percebia professores que ficavam impacientes com as aparentes dificuldades apresentadas, dificuldades essas que, depois de discutidas, se tornavam excelentes temas de reflexão. Isto demonstrou que são diferentes as dificuldades experimentadas que ocorrem nos eventos da formação contínua. Procuramos identificar, nas discussões com os professores, se essas dificuldades não eram frutos de um referencial teórico frágil e da mistura de diferentes correntes teóricas, colocadas aos professores sem a preocupação de confrontá-las.

As necessidades formativas são dinâmicas, não têm existência estável nem duradoura; têm um tempo vivido que as determina e uma vez satisfeitas desaparecem dando, ou não, lugar a outras necessidades.

Uma outra característica da necessidade é que ela orienta o comportamento do indivíduo para a procura (pesquisa) da sua satisfação.

Quando fazemos uma análise das necessidades apresentadas pelos professores, identificamos uma característica muito forte de fluidez. Esta se evidencia pelas recorrentes transformações pelas quais passam as próprias necessidades apresentadas pelos professores. Nos diversos momentos de enfrentamento identificamos essa mutabilidade das necessidades que, quando inicialmente trabalhadas e ainda não totalmente exploradas, se transformam em outras ou são relegadas a patamares inferiores.

Essa mutabilidade dificulta uma análise específica sobre necessidades formativas, mas possibilita identificar que os professores inicialmente não apresentam clareza de suas reais necessidades. O que poderia nos levar a dois pólos de observação: ou os professores apresentam muitas necessidades formativas ou não conseguem identificar qual é a real dificuldade ou carência de sua atuação prática. Em alguns momentos, o que apresentam parece ser a expressão de necessidades de outro profissional ou de um tema que o professor acredita ser coletivo (não necessariamente de consenso), e não a sua própria necessidade .

Também podemos considerar que a atuação docente, nestes últimos tempos, tem apresentado uma grande diversidade de solicitações, hoje se espera muito mais do professor em questões sociais e estruturais do que anteriormente. Do simples (mas nem tanto) ato de ensinar, agora o

professor tem que propiciar, intervir, provocar, processar, aprimorar e garantir informações e processos de conhecimento.

Com toda essa diversidade, o professor perdeu sua especificidade. A profissão ganhou muitas dimensões e o profissional professor parece perder a identidade.

Nas diferentes situações analisadas do programa de formação contínua de professores da Rede Municipal da Educação de Araraquara, percebemos que as diferentes categorizações e estratégias não são definitivas, nem lineares, nem estanques, como também não o são as necessidades. Essas dependem de fatores variados, podendo em alguns momentos emergir uma ou outra, ou até em alguns momentos coexistirem várias juntas, conforme exposto no capítulo 3, que discutiu o conceito de necessidades formativas de acordo com vários autores.

Com essa pesquisa buscamos compreender um pouco mais sobre a formação continuada de professores e como podemos analisar suas necessidades buscando estabelecer estratégias que auxiliem no seu processo de formação profissional.

Para concluir, em função dos estudos realizados e da observação sistemática das mais variadas situações de formação, chegamos à conclusão que repensar e provocar a interação das ações de formação contínua em suas diferentes dimensões se torna indispensável.

Quando nos referimos às diferentes dimensões (pessoal, local e institucional) da ação de formação contínua, estamos nos referindo aos espaços e tempos formativos e aos espaços e tempos de atuação nos

quais existem diferentes necessidades. Podemos observar que a dimensão pessoal refere-se às ações mais específicas e individuais de cada professor, tem origem na formação inicial e nas solicitações de sua atuação direta com os alunos. Já a dimensão local refere-se ao espaço definido de atuação profissional: a escola, a sala de aula; esses espaços profissionais possuem características próprias de organização e atuação, exercendo forte influência nos professores e na sua atuação. Há também de se considerar a dimensão institucional, na qual as tendências e /ou programas, além de propostas legais ou políticas, se inserem. Esse é o espaço de reformas e de tendências, as quais precisam ser explicitadas e discutidas pelos professores antes e durante sua aplicação.

Essas três dimensões, embora distintas, são interdependentes, sendo necessário trabalhá-las concomitantemente. Torna-se necessário pensar em programas de formação contínua que possam oferecer a possibilidade de interação entre essas diferentes dimensões, diferentes momentos do mesmo processo de profissionalização, na medida em que se torna um todo formado por diferentes partes.

Pelo que podemos observar, se continuarmos insistindo em tratar isoladamente as diferentes dimensões da ação formativa, continuaremos com os mesmos resultados observados, mudança no discurso teórico e pouca modificação na prática educativa.

Há que se caminhar muito ainda no sentido de analisar e pesquisar sobre a formação contínua, que cada vez mais necessária, encontra-se ainda sem encontrar o caminho em busca de formas de responder as

necessidades emergentes. Esse trabalho procura contribuir um pouco para essa demanda, embora tenhamos clareza que muito ainda deve ser observado.

BIBLIOGRAFIA:

- ALARCÃO, I., org. **Formação reflexiva de professores.** Estratégias de supervisão. Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N., org. **Formação de professores, tendências atuais.** São Carlos, Editora da UFSCAR, p.95-105, 1996.
- BARBIERI, M.R.; CARVALHO, C.P.; UHLE, A.B. Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas considerações. Cadernos Cedes, Campinas, Papyrus, n.36, p.29-35, 1995.
- BELTRÁN, I. e LEITE, B. **Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo Ensino Médio no Brasil – Elemento norteador do processo formativo (inicial /continuado);** OEI-Revista Ibero Americana de Educación. 2004. ISSN: 1681-5653.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____: **Escritos de Educação.** Trad. Maria Alice Nogueira e A. Catani. Rio de Janeiro. Vozes.1998.
- CANDAU, V.M.F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N., org. **Formação de professores, tendências atuais.** São Carlos, Editora da UFSCAR, p.139-152. 1996.
- CHARLIER, E.; Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada com a Prática, In: PERRENOUD, P. **Formando Professores Profissionais: quais**

estratégias? quais competências?, 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

- DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, São Paulo, Cortez, 2001.
- ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, EDUSC, 1999.
- ESTRELA, M.T. A Formação contínua entre teoria e prática. In: FERREIRA, N.S.C.; **Formação continuada e gestão da educação**, São Paulo, Cortez, 2003.
- ESTRELA, M. T.; RODRIGUES, A; MOREIRA, J.; ESTEVES, M.; **Necessidades de Formação Contínua de Professores: Uma Tentativa de Resposta a Pedidos de Centros de Formação**, Revista de Educação, vol.VII, nº 2, p.129-149, Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa,1998.
- FALSARELLA, A.M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP. Autores Associados. 2004 (Coleção formação de professores)
- FALSARELLA, A. M. **OS EFEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES**, disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=396>, Acesso em: 23 out. 2005.
- FERREIRA, A. B.H. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

- FUSARI, J. C. e RIOS, T. A. **Formação continuada dos profissionais do ensino. Cadernos Cedes.** Campinas, Papyrus, nº. 36, p.37-45, 1995.
- GARCIA, C. M. Formação de Professores; centro de atenção e pedra-de-toque. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2ª ed., Lisboa, Dom Quixote, p. 52-76, 1995.
- GARCIA, C. M. **Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar.** Revista Brasileira de Educação. Set/Out./Nov./Dez, nº9, p. 51-75, 1998.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma Mudança Educativa;** Porto, Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira;** Problemas e movimentos de renovação. Campinas, Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores).
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação.** São Paulo, Cortez, 1990.
- GOLDEMBERG, J. **O Repensar da Educação no Brasil.** Série Educação para Cidadania, n.3.Instituto de Estudos Avançados da USP, São Paulo,1993.
- HERNANDEZ, F. **A importância de saber como os docentes aprendem.** Revista Pátio nº 4 – Formação Docente, Artmed, Porto Alegre, Fevereiro/ Abril de 1998.
- INFORSATO, E. D. C.; PIMENTA, J. I. P. B.; PERONI, E. S.; **Levantamento das necessidades para uma formação compatível com as demandas contemporâneas,**

Internacional Council on Education for Teaching (ICET), São Carlos, 2005.

- KUENZER, A., Z. **As Políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranter.** Educação e Sociedade, Nº 68, ano XX, p.163–184, dez. 1999, ISSN 0101-7330.
- MESTRE, N., MACEDO, M e FONSECA, J. **Levantamento e análise de necessidades de professores de ciências.** Revista de Educação. Vol.XXI, nº. 2. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2004.
- NEMIROVSKY, M. **“Evolução das perguntas, evolução da aprendizagem”**, revista “La formacion del professorado – Projectos de Formacion em Centros Educativos”, Editora Graó, Barcelona, abril de 2001.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação.** 2ª ed. Lisboa, Dom Quixote. p. 13-33, 1995a.
- _____ (Org.). **Profissão professor.** Porto. Porto Editora. 2ª edição. 1995b.
- _____ (Org.). **Vidas de Professores.** Porto. Porto Editora. 2ª edição. 1995c.
- ONOFRE, M. R. **O programa de educação continuada da SEE/SP (1997-1998) na visão de docentes formadores, professores participantes e especialistas de Educação.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2000.

- PÉREZ-GOMEZ, A. "O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo". In: NÓVOA (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed., Lisboa. Dom Quixote. p. 94-114, 1995.
- _____ A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed..Porto Alegre, Artmed, 2000. p. 353-379.
- PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- _____. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? quais competências?**,2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, J.. **A Tomada de Consciência**. Trad. Edson B. de Souza. São Paulo, Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo,1977
- PRADA, L. E. A. P. **Formação Continuada de Professores: experiências em alguns países**. Revista On-line da Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas, v. 2, nº. 3, pág. 97-116. jun. 2001.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias de educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**.

31ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo. V. 5)

- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed., Lisboa. Dom Quixote. 1995, p.77-92.
- SETTON, M.G.J. **A teoria de *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 20, p.60-70, maio/jun/jul/ago 2002.
- SILVA, C. S. R.; FRADE, I.C.A.S. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica. V.3, nº13, jan./fev. 1997. p.31-37.
- SILVA, M.O.E. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre, p.215-233, 1991.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEDESCO, J.C., **O Novo Pacto Educativo**, São Paulo, Ática, 2001.
- TOMASI, L., WARDE, M.J. e HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996.

- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica, in TOMASI, L., WARDE, M.J. e HADDAD, S. (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996.p. 125 -193.
- TORRES, R.M. Tendências da Formação Docente nos Anos 90, in anais do “**II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas**”, Programa de Estudos pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.p. 170-191.
- VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempos de transição** (1985-1995). Brasília, Editora Plano, 2000.
- ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed., Lisboa. Dom Quixote. 1995, p.93- 114.
- _____, Formando professores para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. IN: BARBOSA, R. L. R. **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p.35-56.
- ZIBETTI, M.L. T. **Analisando a prática pedagógica: Uma experiência de formação de professores na educação infantil**. Tese de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.

ANEXOS:

ANEXO I - RELAÇÃO DOS PROFESSORES DE 6 ANOS, SEU LOCAL DE TRABALHO, CATEGORIA PROFISSIONAL, ESCOLARIDADE E DATA DE NASCIMENTO.

PROFESSORES - EDUCAÇÃO INFANTIL

NOME	UNIDADE	CLASSE PROFISSIONAL	ESCOLARIDADE	DATA NASC.
Profª 1 da Ed. Infantil	Marialice L. Tedde	PII	Magistério	1974
Profª 2 da Ed. Infantil	Meimei	PII	Pedagogia	1969
Profª 3 da Ed. Infantil	Eloá V. Quadros	PII	Pedagogia	1968
Profª 4 da Ed. Infantil	Eloá V. Quadros	PII	Pedagogia	1964
Profª 5 da Ed. Infantil	Maria J. P. Porciúncula/E	PIII	Especialiação	1962
Profª 6 da Ed. Infantil	Maria da G. F. Simões	PII	Pedagogia	1973
Profª 7 da Ed. Infantil	Cyro Ramos	G. PII	Pedagogia	1960
Profª 8 da Ed. Infantil	Amélia F. Manini	F. PII	Magistério	1964
Profª 9 da Ed. Infantil	Antonio Custódio de Lima	P. PII	Pedagogia	1962
Profª 10 da Ed. Infantil.	Maria B. Filié	P. PII	Superior (Hist. E Geo.)	1948
Profª 11 da Ed. Infantil	Eudoxia P. Ferraz	P. PII	Magistério	1968
Profª 12 da Ed. Infantil	Rosa R. Stringhetti	R. PII	Pedagogia	1955
Profª 13 da Ed. Infantil	Rosa R. Stringhetti	R. PIII	Pedagogia + Esp. Psicopg.	1975
Profª 14 da Ed. Infantil	Rubens Cruz	P. PII	Pedagogia	1967
Profª 15 da Ed. Infantil	Antonio T. P. Lima	T. P. PII	Magistério	1959
Profª 16 da Ed. Infantil	Álvaro W. Colino	W. PII	Pedagogia	1949
Profª 17 da Ed. Infantil	Antonio T. P. Lima	T. P. Pii	Magistéri	1964
Profª 18 da Ed. Infantil	Padre	P. PII	Pedagogia	1962

Infantil	Bernardo Plate			
Profª 19 da Ed. Infantil	Judith de B. Batelli	PII	Magistério	1965
Profª 20 da Ed. Infantil	Maria J. P. Porciúncula	PII	Pedagogia	1973
Profª 21 da Ed. Infantil	José A. Velosa	PII	Magistério	1957
Profª 22 da Ed. Infantil	Concheta S. Mendonça	PII	Sup. Ed. Física	1956
Profª 23 da Ed. Infantil	Adelina L. Amaral	PII	Pedagogia	1971
Profª 24 da Ed. Infantil	Maria P. Malara	PII	Magistério	1954
Profª 25 da Ed. Infantil	Maria P. Malara	PII	Pedagogia	1972
Profª 26 da Ed. Infantil	Honorina C. Lia	PII	Sup. (Ciências Jurid.)	1963
Profª 27 da Ed. Infantil	Carmelita Garcez	PII	Pedagogia	1956
Profª 28 da Ed. Infantil	Leonor M. de Barros	PI	Magistério	1979
Profª 29 da Ed. Infantil	Leonor M. de Barros	PII	Pedagogia	1966
Profª 30 da Ed. Infantil	Cotinha de Barros	PII	Pedagogia	1960
Profª 31 da Ed. Infantil	Marialice L. Tedde	PIII	Pedagogia Adm.	- 1977
Profª 32 da Ed. Infantil	Maria B. Filié	PII	Magistério	1958
Profª 33 da Ed. Infantil	Carmelita Garcez	PI	Magistério	1978
Profª 34 da Ed. Infantil	Leonor M. de Barros	PII	Sup. - Letras	1958
Profª 35 da Ed. Infantil	Rosa R. Stringhetti	PIII	Pedagogia	1978
Profª 36 da Ed. Infantil	Rubens Cruz	PII	Pedagogia	1969
Profª 37 da Ed. Infantil	Pe. Bernardo Plate	PI	Pedagogia	1972
Profª 38 da Ed. Infantil	Eloá do V. Quadros	PII	Magistério	1958
Profª 39 da Ed. Infantil	José do A. Velosa	PII	Magistério	1963
Profª 40 da Ed. Infantil	Maria da G. F. Simões	PIII	Pedagogia	1975
Profª 41 da Ed. Infantil	Álvaro W.	PI	Pedagogia	1969

Infantil	Colnino			
Profª 42 da Ed. Infantil	Judith de B. Batelli	PI	Pedagogia	1968
Profª 43 da Ed. Infantil	Antonio T. P. Lima	PII	Pedagogia	1953
Profª 44 da Ed. Infantil	Antonio C. de Lima	PII	Pedagogia	1972
Profª 45 da Ed. Infantil	Maria P. Malara	PII	Pedagogia	1972
Profª 46 da Ed. Infantil	José Pizani	PII	Pedagogia	1968
Profª 47 da Ed. Infantil	José Pizani	PII	Pedagogia	1957
Profª 48 da Ed. Infantil	Eunice B. T. Piza	PIV	Social - Mestr.	1974
Profª 49 da Ed. Infantil	Maria R. L. Bó	PII	Pedagogia	1972
Profª 50 da Ed. Infantil	Amélia F. Manini	PII	Magistério	1979
Profª 51 da Ed. Infantil	Concheta S. Mendonça	PII	Magistério	1979
Prof. 52 da Ed. Infantil	Maria J. P. Porciúncula	PII	Magistério	1967
Profª 53 da Ed. Infantil	Eudóxia P. Ferraz	PII	Pedagogia	1971
Profª 54 da Ed. Infantil	Judith de B. Batelli	PII	Magistério	1975
Profª 55 da Ed. Infantil	Anunciata L. David	PIII	Esp. Psicop.	1974
Profª 56 da Ed. Infantil	Cotinha de Barros	PII	Pedagogia	1975
Profª 57 da Ed. Infantil	Honorina C. Lia	PII	Pedagogia	1946
Profª 58 da Ed. Infantil	Marialice L. Tedde	PII	Pedaogia / Cien. Soc.	1976
Profª 59 da Ed. Infantil	Concheta S. Mendonça	PII	Pedagogia	1969

PROFESSORES - ENSINO FUNDAMENTAL

Profª 1 do Ensino Fundamental	Henrique Scabello	PIII	Esp. Ed. Inf.	1972
Profª 2 do Ensino Fundamental	Ricardo C. C. Monteiro	PII	Magistério	1978
Profª 3 do Ensino Fundamental	Henrique Scabello	PII	Pedagogia	1967

Profª 4 do Ensino Fundamental	Olga Campos	f. PIV	Mestr.	1973
Profª 5 do Ensino Fundamental	Olga Campos	F. PIII	Pedagogia	1974
Profª 6 do Ensino Fundamental	Ricardo C. C. Monteiro	PII	Sup.	1976
Profª 7 do Ensino Fundamental	Ricardo C. C. Monteiro	PIII	Pedagogia	1966
Profª 8 do Ensino Fundamental	Hermínio Pagotto	PI	Pedagogia	1975
Profª 9 do Ensino Fundamental	Luiz R. S. Fortes	PII	Pedagogia	1976
Profª 10 do E. Fundamental	Maria de L. Silva Prado	PI	Magistério	1976
Profª 11 do E. Fundamental	Ricardo C. C. Monteiro	PIII	Pedagogia	1973
Profª 12 do E. Fundamental	Luiz R. S. Fortes	PII	Pedagogia	1971
Profª 13 do E. Fundamental	Henrique Scabello	PIII	Esp.	1972
Profª 14 do E. Fundamental	Ricardo C. C. Monteiro	PII	Pedagogia	1969
Profª 15 do E. Fundamental	Henrique Scabello	PI	Pedagogia	1976
Profª 16 do E. Fundamental	Olga Campos	F. PIII	Pedagogia	1963
Profª 17 do E. Fundamental	Eugênio Trovatti	Pii	Pedagogia	1960

Anexo II -**QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO.**

Avalie as questões segundo a seguinte escala; e coloque as observações que julgar necessárias.

CONCEITOS	NOTA	Observações
Muito insatisfatório	1	
Insatisfatório	2	
Satisfatório	3	
Bom	4	
Muito Bom	5	

1 - ADEQUAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

HORÁRIO DOS ENCONTROS		
DURAÇÃO DOS ENCONTROS		
ESPAÇO		
EQUIPAMENTOS		
ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO		

2 - AVALIAÇÕES DA AÇÃO

CONDUÇÃO DOS OBJETIVOS		
CONDUÇÃO TEÓRICA		
CONDUÇÃO PRÁTICA		
PERTINÊNCIA DOS CONTEÚDOS		
FUNCIONAMENTO DO GRUPO		
PROCESSO DE AVALIAÇÃO		
QUALIDADE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS		
QUALIDADE E ADEQUAÇÃO DOS MATERIAIS/TEXTOS		

3 - REPERCUSSÕES DA AÇÃO

AQUISIÇÃO/ ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS		
---	--	--

MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA		
SEGURANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA		
ESTÍMULO À AUTO-FORMAÇÃO		
DESENVOLVIMENTO PESSOAL		

4 - ATUAÇÃO DO(S) FORMADOR(ES)

RELAÇÃO FORMADOR / FORMANDO		
APOIO PEDAGÓGICO		
ATUAÇÃO GLOBAL		
SEGURANÇA NA ATUAÇÃO		
PREPARAÇÃO/DEDICAÇÃO		

5 - APRECIÇÕES DA AÇÃO NOUTROS ASPECTOS NÃO EVIDENCIADOS NAS QUESTÕES ANTERIORES

ASPECTOS POSITIVOS:

OBTENÇÃO DE VANTAGENS		
TROCA DE EXPERIÊNCIAS		
PERMITIU DEBATE / REFLEXÃO / INVESTIGAÇÃO		
SEGURANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA		
VALORIZAÇÃO PESSOAL / PROFISSIONAL		
MELHORA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA		
REFLEXÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA		
REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO		

ASPECTOS NEGATIVOS

NADA A ASSINALAR		
CONTEÚDOS POUCO APROFUNDADOS		
GESTÃO POUCO ADEQUADA DO TEMPO		
DESARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA		
PARTICIPAÇÃO DO GRUPO		
GRUPO HETEROGÉNEO (CONHECIMENTOS)		

6 - GRAU DE SATISFAÇÃO GLOBAL DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

--	--

7 - IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA		
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		
AGRUPAMENTOS		
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA		
PLANEJAMENTO		
ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS		
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS		
REORGANIZAÇÃO CURRICULAR		
INDISCIPLINA		
MANEJO DE CLASSE		
PROJETOS EDUCATIVOS		
METODOLOGIA/ESTRATÉGIA PARA ALFABETIZAR		

TEMAS OU ÁREAS EM QUE SINTA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

O QUE VOCÊ ACHA QUE CONTRIBUI PARA UMA MELHOR ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES FORMATIVAS?

Anexo III –**CONTEÚDOS LEVANTADOS PELOS PROFESSORES COMO TEMAS****NOS QUAIS IDENTIFICAM NECESSIDADES FORMATIVAS.****Novembro de 2004**

Conteúdos	Nº de incidência
1- LEITURA (vários gêneros, textos informativos, histórias, bilhetes,...)	30
2- TRABALHAR COM O ALFABETO (conhecimento das letras)	25
3- TRABALHAR COM O NOME PRÓPRIO (escrita, leitura, palavra estável)	21
4- ESCRITA ESPONTÂNEA	10
5- CONTATO COM MATERIAL ESCRITO (função social, variação de portadores)	10
6- HISTÓRIAS INFANTIS	8
7- TEXTOS QUE SE SABE DE COR (músicas poesias)	8
8- CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS (escrever palavras)	6
9- CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (valor sonoro das letras, construção de fonemas)	6
10- DESENHO	5
11- AQUISIÇÃO DA BASE ALFABÉTICA (compreender o sistema da língua)	5
12- PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO	5
13- PROJETOS/CONFECÇÃO DE LÇIVROS	4
14- INTERPRETAÇÃO DE PEQUENOS TEXTOS	3
15- ORDENAÇÃO DE TEXTOS (construção de textos por tarjas)	3
16- BRINCADEIRAS	3
17- MÚSICA	2
18- EXPRESSÃO ORAL	2
19- RIMA	2
20- BINGO DE PALAVRAS/LETRAS	2
21- SEGMENTAÇÃO	1
Total de sugestões feitas pelos professores	161

