

# **FORMAÇÃO CONTINUADA ERRÁTICA E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE: RESULTADOS DE UM LEVANTAMENTO DE DADOS EM MUNICÍPIOS PAULISTAS**

**INFORSATO**, Edson do Carmo

**GALINDO**, Camila Jose. – UNESP – tamoyo@fclar.unesp.br ou

camilajosegalindo@yahoo.com.br.

**GT:** Formação de Professores / n. 08

**Agencia financiadora:** CNPq

## **Introdução**

Uma das necessidades mais aparentes da educação brasileira refere-se ao aperfeiçoamento dos profissionais do ensino, ainda mais pelo fato de que em tempos de profundas mudanças, torna-se cada vez mais premente ações que efetivamente subsidiem o trabalho docente. No contexto em que se colocam os problemas educacionais, a formação continuada se mostra como um meio de viabilização de mudanças qualitativas para o trabalho do professor.

No campo da atuação docente várias são as funções que a sociedade, de maneira indireta, tem delegado ao trabalho educativo do professor da educação básica, entretanto, nos parece que a formação dos professores, em geral, situa-se aquém das exigências requeridas em relação ao profissional da educação. Também as políticas de formação de professores, por si mesmas, colaboram para a inviabilidade de atendimento dessas novas demandas.

No que se refere à formação continuada, as pesquisas parecem ter contribuído pouco para o desvelamento das situações de trabalho dos docentes. Como constatou ANDRÉ (2004), em um levantamento de temas de pesquisa sobre a formação docente, há uma evidente precariedade nos estudos em formação continuada, pois: “(...) o tema (da formação continuada) é *relativamente pouco estudado* representando apenas 17% do total dos trabalhos sobre formação docente (...)” (idem, p. 84). O estudo ainda aponta que a produção discente em nível de pós graduação tem destacado a predominância de enfoque nas propostas oficiais (como de Secretarias de Educação) ocupando o primeiro lugar no foco das pesquisas, seguido dos temas: formação em serviço, prática pedagógica e cursos e programas institucionais.

Entretanto, apesar da consolidação do campo teórico ainda ser precária, identificamos a existência de uma tendência de aumento em pesquisas educacionais sobre o tema, bem como de algumas iniciativas (legais e institucionais) para a formação continuada que parecem colaborar, ainda que parcialmente, para a reversão do quadro atual.

### **A formação continuada no âmbito legal**

Embora não tenha sido alvo de grandes investimentos pelo poder público até à década de 90, a formação continuada passou, nos últimos anos, a uma investidura maciça por parte governamental, desdobrada principalmente em ações e intervenções legais e ações conveniadas, conforme o documento recente elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Por todo os meios oficiais há um discurso promissor acerca da formação continuada dos professores. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no título VI, postula o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e ainda aponta fundamentos e responsabilidades dessa formação no país:

Artigo 61 (dos profissionais da educação) – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) terá como fundamento: Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 63 (dos profissionais da educação) – Os institutos superiores de educação manterão: Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Em outro momento na Lei, como no artigo 70 do título VII destinado aos recursos financeiros, explicita-se:

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

Parágrafo I – **remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente** e demais profissionais da educação; [grifos nossos]

A busca por subsidiar as ações de formação continuada no país acabou projetando preocupações anteriormente nunca vistas em amplitude e contemplação pelos órgãos oficiais de governo. A formação continuada passou de uma atividade esporádica e espontânea das instituições educativas, públicas e particulares, e também do terceiro setor, para uma posição chave no processo de desenvolvimento profissional docente, haja vista que o papel da formação continuada no Brasil é de:

(...) propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais (...) apoiar-se na reflexão sobre a prática (...) e promover processos constantes de auto-avaliação (...) para construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

Entretanto, no lugar em que ela se coloca exige-se um contexto de ações processuais para além daquela formação precarizada atualmente em termos estruturais, pedagógicos e humanos. Em outras palavras, sabe-se que há um confinamento das formações que historicamente privilegiam “(...) *eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem um programa articulado e planejado* (...)” (BRASIL, 1999, p. 41).

Todavia, ao mesmo tempo em que se traçam normatizações para o estabelecimento de ações, estabelece-se um impasse para sua concretização, uma vez que na realidade brasileira, na maior parte dos municípios e também de muitos estados, há uma exigüidade de recursos materiais e humanos dentro dos órgãos públicos que devem assumir o papel de maior responsabilidade na área. Tanto no que diz respeito às implementações das ações

propriamente ditas quanto ao levantamento de demandas sobre a educação continuada. Nesse sentido, a importância do aumento de estudos que busquem as especificidades das ações das Secretarias de Educação (SE) justifica-se principalmente porque a partir da promulgação da última LDB (BRASIL, 1996), que estabelece os direitos à formação continuada, esse serviço passou do âmbito de responsabilidade estadual para o municipal.

O desenvolvimento das ações de formação continuada sob a tutela das estruturas administrativas da gestão local das Secretarias Municipais de Educação, ainda em muitos municípios em vias de configuração, atribui ao âmbito da gestão da educação um quadro de responsabilidades pontuais acerca dos processos formativos e de desenvolvimento profissional dos professores.

O próprio documento relativo aos Referenciais para a Formação dos Professores – RFP (BRASIL, 1999) reconhece o quadro de insuficiência e debilidades no que se refere ao campo político-administrativo, organizacional e metodológico da formação continuada:

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

2- (...) não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se a alternativa de grandes eventos pontuais, cujo efeito é bastante relativo e discutível (...) não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo.

A ausência de compromisso com esta temática, tão errática e intermitente, reitera nossos apontamentos acerca da insuficiência dos modelos de gestão para esta área de formação, a maioria deles inspirados nas Secretarias Estaduais, o que inibe propostas mais arrojadas e mais condizentes com as necessidades locais e, também, com as necessidades de uma sociedade em constantes mudanças.

A importância de adequação das propostas de ações de formação às necessidades impostas se faz premissa necessária à resolução de problemas e dificuldades *emergentes* no

campo da formação continuada e à superação de modelos e práticas ineficazes, pois há urgência de adequações pontuais, profícuas e qualitativas, uma vez que se faz presente:

(...) a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, [que] prejudica a qualidade de formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas (BRASIL, 1999, p. 47).

Em reconhecimento às necessidades de adequação das ações de formação continuada aos contextos de atuação profissional, o Ministério da Educação institucionaliza a formação continuada de professores no país com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005) em cuja composição figuram o próprio Ministério, os Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A regularização desta formação está colocada nos seguintes termos:

- a formação continuada é uma exigência da formação profissional;
- a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- a formação continuada ultrapassa propostas de cursos de atualização e treinamento;
- a formação para ser continuada deve integrar-se ao dia-a-dia das escolas (BRASIL, 2005, p. 29-25)

Tais princípios norteiam as ações de formação docente em nível médio e superior dos profissionais do ensino nas áreas de alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; e para os gestores: gestão e avaliação da educação para os atuantes nos sistemas públicos de educação, certificando-os em serviço.

A promulgação desse documento, sem dúvida, legitima ações de formação em serviço como ação de formação continuada e, portanto, delega aos órgãos normativos (SE)

a responsabilidade também para com essa faceta da formação de professores. Apesar do salto qualitativo na configuração institucional da formação continuada, a tradição consolidada da descontinuidade das ações e o retrocesso de práticas camuflam intencionalidades, limitam mudanças e desconfiguram caminhos traçados anteriormente.

### **As necessidades de formação docente**

Uma das variáveis importantes para a estruturação de estratégias de educação continuada são as necessidades efetivamente manifestadas pelos professores nos seus atos profissionais diários. Sem se fazer levantamentos criteriosos sobre necessidades docentes para utilizá-los em ações de formação, muitos insignificantes serão os resultados.

No entanto, poucos estudos se debruçam sobre as necessidades em específico e sobre as necessidades de formação de professores em geral. De acordo com ESTRELA et al (1998, p.130) isso ocorre porque as necessidades constituem um conjunto de valores mutáveis, são dinâmicas e evolutivas, “(...) *são representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto (...)*”, constitui um elemento de difícil mensuração. As necessidades de formação, por sua vez, se inserem no contexto de atuação e, portanto, possuem um vínculo efetivo entre a prática profissional, o meio organizacional e pedagógico e de interesses próprios e de outros.

A análise de necessidades de formação alia-se ao campo do planejamento estratégico, uma vez que privilegia a identificação de pontos críticos para ações posteriores, emergentes ou não. No campo educacional, as necessidades se efetivam como objeto de estudo, primeiramente na literatura internacional como apontado nos estudos de RODRIGUES e ESTEVES (1993) e ESTRELA et al (1998) e imputa uma dificuldade no país de se lidar com a polissemia do termo em suas dimensões teórica e prática.

Entretanto, especialmente na formação continuada, a identificação de necessidades se torna princípio e meio de ações eficazes na busca qualitativa de práticas condizentes com as demandas da realidade. Originada em práticas de formação continuada junto a adultos (RODRIGUES e ESTEVES, 1993), a análise de necessidades constitui etapa do processo de formação e se ocupa tanto do formando como do formador. No primeiro caso busca

salientar lacunas, problemas, interesses e motivações e no segundo, o ajustamento entre a formação esperada e a realizada pelo formador ou instituição formadora.

A identificação de necessidades e sua expressão são favorecidas em sondagens acadêmicas, pois é de se supor que pesquisador e contexto pesquisado não possuem uma relação de dependência, como pode acontecer entre processos de investigação em que os agentes estejam vinculados formalmente aos órgãos públicos. Sendo assim o interesse maior se estabelece nas bases do conhecimento científico que, desprovido de relações partidárias e de vínculos institucionais, podem contribuir para elucidação do contexto dessas necessidades.

Com base nessas idéias que elucidam nossa fundamentação, buscamos identificar as necessidades de formação continuada dos docentes atuantes no primeiro ciclo do ensino fundamental, vinculados a redes municipais paulistas, bem como identificar ações e áreas de formação privilegiadas pelas Secretarias de Educação, no sentido de se compreender as relações entre oferta de formação, propiciadas pelo poder público, e demandas efetivas das realidades docentes. Pensamos, pelo que foi apresentado até agora, que iniciativas de pesquisa com esse viés podem contribuir efetivamente para a melhoria de capacitação dos profissionais do ensino.

### **Contextualização da pesquisa**

Nosso universo foi composto por oito municípios que compreende a micro região de Araraquara - SP, cujo critério de seleção se baseou na representatividade das características populacionais em termos sócio-econômico-culturais com relação ao contexto brasileiro. A amostra se compôs de trezentos e trinta e um professores atuantes no primeiro ciclo das redes municipais, e também por oito gestores, responsáveis pelo setor da educação do universo pesquisado.

Para o desenvolvimento da pesquisa optamos pelo método de survey (BABBIE, 2001) por se tratar de uma pesquisa de natureza quantitativa. Como recurso para coleta de dados, utilizamos a técnica de aplicação de questionário composto por perguntas abertas e fechadas aplicados junto aos professores, e entrevistas semi-diretivas, ora gravadas, ora manuscritas, realizadas junto aos gestores dos sistemas.

A composição do questionário se deu previamente por meio de estudo piloto realizado junto a três municípios com uma amostra de dez participantes, que redefiniu as questões fechadas e colaborou para a decisão sobre a permanência ou não das perguntas abertas. A reformulação do questionário se fez com base no tipo de resposta obtida e também das falas dos participantes.

As aplicações do questionário definitivo em cada participante, principal instrumento de coleta dos dados, teve duração média de sete minutos entre os respondentes da amostra. As entrevistas, de roteiro semi estruturado, composto por doze questões referentes à formação, ao trabalho e ao planejamento das ações de formação continuada nos municípios tiveram tempo médio de quarenta minutos.

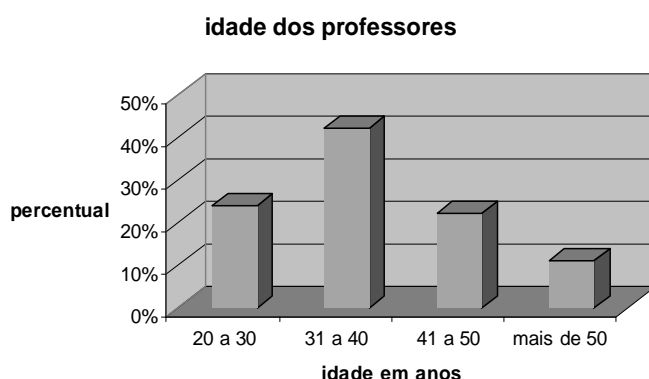
Para a realização da coleta foi necessário o agendamento preliminar junto às SE (Secretaria da Educação) dos municípios, que concederam as entrevistas antes da coleta junto aos professores. O agendamento preliminar também foi necessário junto às unidades escolares. O processo de coleta teve a duração de dois meses de visitas quase que diárias junto às escolas, mais especificamente, entre novembro e dezembro de 2005.

Em seguida fizemos a transcrição das entrevistas, gravadas em fitas k7, e tabulação dos dados usando o computador e recursos estatísticos, como o programa Excel.

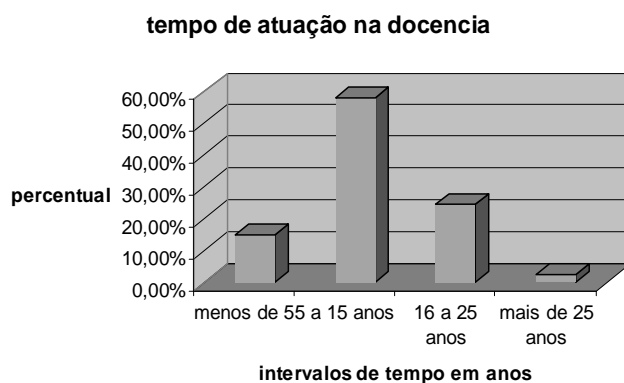
A coleta se mostrou bastante fértil para os objetivos da pesquisa, uma vez que propiciou elucidacões acerca dos diferentes contextos e situações de trabalho docente, bem como dos meios e modos de gestão e organização da formação continuada. Entretanto, como todo instrumento de pesquisa, o questionário apresentou algumas limitações acerca de definições mais específicas, principalmente das perguntas abertas, referentes à sugestão de temas para formação e apontamentos acerca das motivações e desmotivações quanto aos processos de formação continuada delineados pelas ações locais das SE.

Quanto à caracterização dos 331 professores que compuseram a amostra, 320 eram do sexo feminino, 9 do sexo masculino e 2 deles não assinalaram o item que identificava o sexo. A maioria dos professores encontra-se no intervalo de idade de 31 a 40 anos, o restante se distribui nos intervalos de 20 a 30 anos, de 41 a 50 anos e com mais de 50 anos de idade, conforme o gráfico a seguir:



**Gráfico 1- Idade dos professores em anos**

Na tabulação simples ainda consta que a maioria dos professores possui de 5 a 15 anos de atuação profissional na docência (58,1%) e o restante está repartido entre os intervalos de tempo de 16 a 25 anos na carreira (24,7%), menos de 5 anos (14,8%) ou, ainda, mais de 25 anos de atuação (2,4%).

**Gráfico 2 – Tempo de atuação na docência em intervalos de 10 anos.**

Mais da metade da amostra de respondentes (52,2%) formou-se na escola pública, ou fez parte da formação em instituições públicas de ensino (40,7%), o que mostra a participação maciça das instituições publicas na formação dos docentes da rede publica. Uma minoria apontou a formação em unidades privadas de ensino (6,6%) ou em outro tipo de escola (0,6%).

Quanto à formação, a maioria indica ter cursado magistério (64,3%) e/ou pedagogia (60,4%). Dos professores graduados, aproximadamente um terço, aponta ter realizado estudos em nível de pós graduação:

**Tabela 1** – Numero e percentual de professores segundo níveis de formação

<b>Curso</b>	<b>Numero de professores</b>	<b>Percentual</b>
Magistério 2º grau	213	64,3%
Pedagogia	200	60,4%
Normal superior	60	18,1%
Outra licenciatura	69	20,8%
Aperfeiçoamento	26	7,8%
Especialização	86	25,9%
Mestrado	7	2,1%

Esse último dado é representativo de que os docentes buscam aprimoramento por meio de iniciativas próprias, uma vez que os incentivos em plano de carreira são ainda muito tímidos nos municípios pesquisados, principalmente naqueles de pequeno porte.

Quanto às modalidades de formação oferecidas pelas SE dos municípios, notamos a prevalência de palestras como a principal modalidade oferecida como mostra a Tabela 2. Quase metade dos respondentes afirmam participar de cursos de 20 a 60h, dado que se relaciona com o número mínimo de pontuações requeridas para requisição de remanejamento de escola e horário de trabalho do professor. Esses cursos também fazem parte da maioria das propostas de formação que chegam às SE.

**Tabela 2-** Numero de professores e percentual por modalidade de formação oferecida pelas Secretarias Municipais de Educação

<b>Modalidade</b>	<b>N de prof</b>	<b>Percentual</b>
Palestras	290	88%
Oficinas\worksops	108	33%

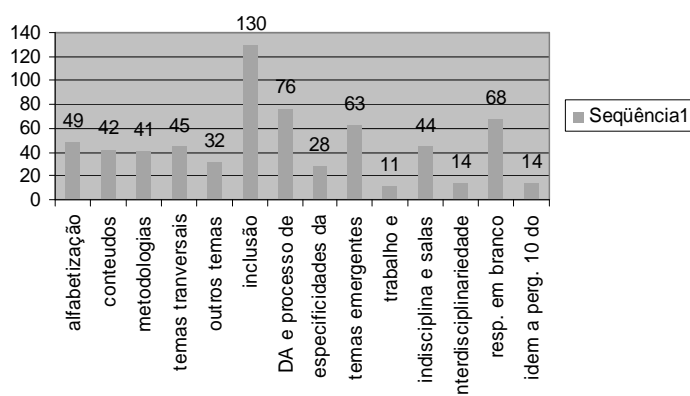
Curso até 8h	135	41%
Curso de 8h a 20h	94	28%
Curso de 20h a 60h	160	48%
Curso com + 60h	102	31%
Outros eventos	7	17%
Resposta em branco	2	0,6%

No cruzamento desses dados, tirados dos professores, com as informações das entrevistas, feitas com os gestores, pudemos perceber que os municípios que possuem uma estrutura de formação continuada privilegiam as ações de cursos de 20h a 60h, uma vez que para suprir diversos assuntos considerados relevantes, as ações não podem se estender em demasia, ao mesmo tempo que devem oferecer subsídios condizentes ao apoio requerido pelos problemas que os sistemas apresentam, além da variável custo que também é muito considerada pelos órgãos gestores.

No que se refere aos assuntos a serem desenvolvidos nas capacitações, de interesse prioritário dos gestores segundo dados da entrevista, destacam-se aqueles voltados aos conteúdos curriculares de estrita relação com a escolaridade formal; há menções apenas, por alguns gestores, de que se deve também contemplar assuntos referentes à formação cultural ampla do professor, tanto no campo da cultura erudita como da cultura popular.

Já com relação aos dados levantados junto aos professores, foram identificados interesses diversos, em sua maioria, ligados direta e indiretamente ao trabalho em sala de aula. Nota-se, pela leitura do Gráfico 3, a predominância dos conteúdos escolares como principal elemento considerado necessário às ações de formação continuada.

**Gráfico 3-** Numero de professores por temas sugeridos.



Os dados apresentados indicam que 136 professores (41%) se referem a temas voltados aos conteúdos escolares, respectivamente à alfabetização, conteúdos do currículo escolar e temas transversais. Se considerarmos junto a estes, o item outros temas, esse número se eleva a 168 professores (50,7%). Esse dado tem potencial para inferir a ausência de conteúdos de escolaridade elementar nos cursos de formação inicial dos professores ou, ainda, carência de conteúdos pelas formas metodológicas pelas quais eles foram desenvolvidos nesses cursos. Essas supostas inferências se devem ao fato de que os professores entrevistados, como vimos, são relativamente jovens e, portanto, não tão distantes das influências formativas iniciais. Outra ilação que também pode ser tirada dessas recorrências em conteúdos escolares é a pouca participação dos alunos em contextos de trabalho em momentos de estágios supervisionados, durante a formação inicial, posto que se houvesse uma preparação pedagógica efetiva dos professores em termos de uma prática sistemática em conteúdos curriculares esses apontamentos não seriam tão frequentes.

Outra grande incidência isolada constatada nas respostas dos docentes, como se vê ainda no gráfico 3, refere-se ao tema da inclusão, que obteve o índice de 39,2%. Aqui pela intensidade registrada vale uma tentativa de explicação. Em primeiro lugar a proeminência deste tema é algo inquestionável, tanto nos meios escolares quanto fora dele. Os movimentos sociais surgidos e ampliados nos anos 80, dentro de uma lógica de globalização e, conseqüentemente, de participação, atuaram com vigor no sentido de fazer a sociedade mais legislada e, portanto, com garantias de que os direitos civis fossem mais verificados nos espaços públicos. Nesse sentido as ditas minorias tiveram suas demandas

expostas e cobradas intensamente. A inclusão, sem dúvida nenhuma, faz parte deste processo. Acontece que entre as demandas apresentadas e os meios para se fazer cumpri-las a distância é enorme. Por isso cobra-se da escola, de forma paroxística, a inclusão mas não houve preparo para que ela se sentisse capacitada a realizá-la. Evidentemente os professores são os mais cobrados e como se sentem despreparados para fazer frente a ela, reclamam cursos e capacitações que resolvam esta questão.

O tema “processos e dificuldades de aprendizagem” (76 respondentes) representa 22,9%. Esse mesmo tema possui uma relação com o tema “inclusão”. Este índice, de certa maneira elevado, pode indicar a necessidade que o professor, pelas características da sua formação e também pela cultura escolar, sente em ter elementos mais concretos para conseguir incluir todos os alunos na condição de aprendizes. A tendência da escolaridade sempre foi abandonar o aluno com dificuldades de aprender; hoje as pressões são muito mais intensas para que ele seja atendido nas suas dificuldades.

As respostas em branco também se destacaram entre 20,5% dos respondentes (68 professores), o que indica tanto a dificuldade de precisar temas condizentes com as especificidades da docência nos dias atuais, quanto a identificação de temas relevantes, resultados da reflexão sobre a atuação e o contexto de trabalho do professor ou, ainda, pode indicar uma pouca consciência dos aspectos referentes a co-responsabilização de indicadores para planejamento da formação continuada.

A categoria “temas emergentes” também obteve um índice significativo (19%), se comparado com os demais dados apresentados no gráfico. Incluem nessa categoria os temas: violência, resiliência e drogas (18 respondentes), socialização, formação e realidade do aluno (19), relação família-escola, maior participação dos pais na escolaridade dos filhos (21), problemas familiares dos alunos e temas não referentes à educação (5). Muito embora saibamos que grande parte dos professores do ensino fundamental sejam resistentes a se responsabilizar por aspectos relativos à socialização primária do aluno, eles interagem com muita frequência com problemas relacionados diretamente com este tipo de socialização.

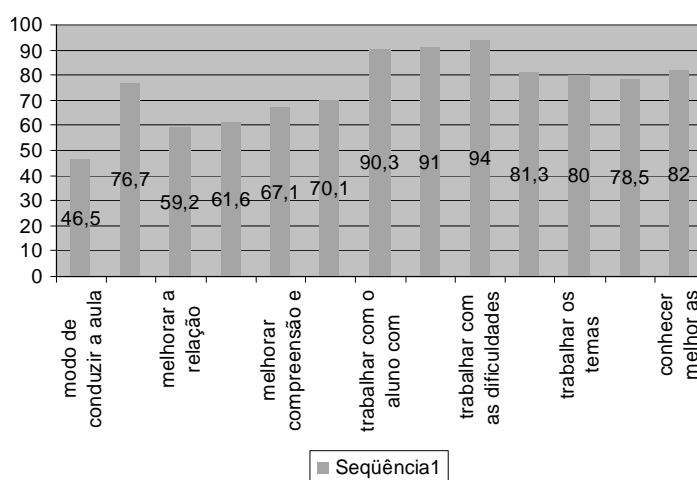
Os temas “indisciplina e salas numerosas”, agrupados na mesma categoria, obtiveram 44 respondentes ou 13,2%, índice que se aproxima dos dados referentes a necessidade de “metodologias e\ou novas metodologias” requerido por 41 respondentes (12,3%) e dos professores que requisitam formação voltada à “interdisciplinariedade e

atividades culturais” (14 respondentes ou 4,2%) e “outros temas” (32 respondentes ou 9,6%) - elementos que também representam a necessidade de inovação do professor para chamar a atenção dos alunos e dinamizar o ensino

Uma minoria dos professores (11 respondentes ou 3,3%) consideram a categoria “trabalho e valorização docente” como temas importantes a serem tratados em ações de formação continuada. A pouca atenção à temática no universo pesquisado representa a pouca atenção destinada à elaboração e\ou reformulação dos planos de carreira dos profissionais do magistério, uma vez que dos oito municípios, apenas dois o possuem, enquanto que os demais, ou inexistem ou não contemplam as últimas diretrizes legais.

Quando indagados a considerar ou não necessária ações de formação continuada para áreas e funções específicas do trabalho educativo do professor, percebemos que a grande maioria considera as indicações temáticas necessárias.

**Gráfico 4** – Percentual de campos e áreas considerados necessários para ações de formação continuada de professores.



O maior índice de respostas (94%) refere-se ao trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem; o segundo maior índice (91%) incide sobre como trabalhar práticas de inclusão e o terceiro (90,3%) refere-se ao trabalho com aluno com necessidades especiais. Todos esses registros estão restritos às práticas educativas do trabalho do professor e ocupam o primeiro bloco de necessidades de formação, em todos os municípios.

O segundo bloco de necessidades encontra-se, respectivamente, nas áreas referentes a um maior conhecimento das reformas educacionais (82%), registro que demonstra a necessidade advinda de pressões para se mudar; aprimoramento dos conhecimentos e metodologias curriculares (81,3%), revelador ainda da preocupação do professor com o conteúdo escolar e as formas de transmiti-lo ao aluno; o trabalho com os temas transversais, drogas e violência (80%), aqui a surpresa em relação aos índices demonstrados no Gráfico 3 – principalmente no que se refere às drogas; o trabalho com processos de avaliação (78,5%) e indisciplina (76,7%), também coerentes com o gráfico 3 e esperado em enquetes dessa natureza.

Compõe o terceiro bloco de necessidades áreas como a socialização do aluno (70,1%), relacionamento e compreensão acerca das expectativas e participações dos pais na escolaridade dos filhos (67,1%), trabalho em equipe (61,6%), e relação professor-aluno (59,2); menos da metade do número de respondentes (46,5%) indicam o modo de condução da aula como campo necessário para ações de formação continuada, o que de certa forma é, ao mesmo tempo, esperado e curioso. Esperado porque é raro os professores se manifestarem a respeito das deficiências das suas aulas no aspecto da sua condução, aliás qualquer categoria profissional é muito ciosa da sua condução; curioso porque ainda assim o índice chegou a quase 50%.

### **Conclusões**

Nossos estudos sobre formação continuada dos professores, no Brasil, permite-nos afirmar que, a despeito dos esforços inegáveis que se tem feito para afirmá-la como sistemática, planejada e condizente com as diretrizes federais colocadas, ela acontece num plano ainda errático. Certamente ainda é cedo para se exigir das instâncias responsáveis, processos de formação continuada completamente bem estruturados, sistêmicos e atentos às demandas formativas contemporâneas. Mas também é preocupante a maneira como as iniciativas têm sido feitas desde a existência da última LDB. Um ponto que merece destaque se refere à predominância de práticas academicistas e de valorização quase que exclusiva de conteúdos específicos do currículo, ainda que as evidências mostrem outros campos e áreas como de igual importância (CACHAPUZ, 2003). Pensamos que sem

estudos eficazes, com levantamentos criteriosos e análises procedentes acerca das necessidades de formação e também sem acompanhamentos das ações formativas por meio de avaliações sistemáticas, a formação continuada corre o risco de se perder em ações estéreis que deixarão os docentes sem capacitações para responder os desafios que as realidades nas quais eles estão inseridos colocam. Também não é de bom tom apostar todas as fichas no poder da formação continuada e deixar a formação inicial em segundo plano, sendo devorada pela caducidade dos seus currículos ultrapassados e livrescos sem uma carga de prática profissional efetivamente cumprida, não apenas anunciada na lei. Isto faz com que os professores manifestem recorrentemente as suas deficiências em conteúdos básicos e demonstrem sempre os seus despreparos para dar conta dos ambientes complexos que se apresentam nas salas de aula. Neste sentido, avaliamos que formação continuada e formação inicial devam se relacionar de maneira mais efetiva. Os centros de formação (universidades, secretarias da educação e outros agentes formativos) devem ser estruturados para articular essa relação com base em planos estratégicos que ofereçam condições concretas para que as interações entre a formação e o exercício da profissão sejam constantes e cooperativos.

Ainda temos um longo caminho a percorrer, mas os passos iniciais precisam ser mais firmes.

### **Referenciais**

ANDRÉ, M. Formação de Professores nas Pesquisas dos anos 1990. IN: MACIEL, L. S. B.; NETO SHIGUNOV, A. (Orgs). **Formação de Professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey.** Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

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

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



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

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. IN: BARBOSA, R. L. R. **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 451-466.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa** – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, v. 30, n. 1, p.11-30, jan\abr. 2004.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de Necessidade de Formação como campo de Investigação Científica**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ESTRELA et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. **Revista de Educação** – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, v. 7, n. 2, p.129-149. 1998.