

ESTUDO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICUL

NÚÑEZ, Isauro Beltrán – UFRN

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora:. CNPq

1.Introdução

O Brasil está vivendo uma ampla transformação do seu sistema educativo, a exemplo do que vem acontecendo com muitos outros países de nosso entorno cultural. Tal situação justifica-se pela busca de respostas às novas exigências que a atual sociedade confere à escola, às novas tecnologias, aos sistemas de informação e comunicação, características de um mundo econômico e politicamente globalizado.

Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) define uma nova política para o Ensino Médio, passando a caracterizar-se como um “Novo Ensino Médio”. A reorganização deste nível de ensino, no âmbito das Reformas Curriculares, constitui uma “verdadeira revolução” no pensamento e no fazer escolar. A importância que a Reforma atribui a esse nível de escolaridade precede as possibilidades atuais das próprias instituições escolares em dar as respostas imediatas que a implementação da Reforma Curricular requer.

As diversas pesquisas relativas às Reformas Curriculares têm apontado a complexidade das contradições no meio das quais as reformas são concebidas. Muitos são os fatores que fazem dessas reformas um problema a ser encarado de forma diferente. Não obstante, reconhecendo o caráter ideológico atrelado às modificações propostas para os Sistemas Educativos, existe um consenso em relação à necessidade de uma nova educação cidadã para o século XXI.

Para os estudiosos dos processos de inovação curricular, os fatores institucionais e políticos são determinados para que as propostas se efetivem com sucesso. Mas, essa condição não é suficiente. O sucesso das reformas curriculares depende, sobretudo, da participação ativa, criativa, transformadora de todos os atores da educação (sociedade, pais, famílias, professores, alunos, diretores).

As diretrizes governamentais que regulamentam o Novo Ensino Médio constroem seu sentido em cada contexto, envolvendo os diferentes participantes que são levados a construir seus Projetos Pedagógicos na relação dialética entre os projetos da sociedade, da comunidade e da escola. Nessa complexa relação a figura do professor tem um papel destacado como um dos responsáveis por dar vida às novas práticas educativas, questão que exige uma nova atitude profissional do professor.

Os resultados aqui apresentados focalizam sua atenção para a problemática da determinação de necessidades formativas de professores que atuam no Ensino Médio considerando os novos Projetos Pedagógicos que têm como referência os PCNs para esse nível de escolaridade. Do estudo dessas necessidades podem ser pensados processos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), segundo as novas referências que norteiam esse processo.

2. Sobre a formação continuada do professor em serviço

Uma das principais críticas feitas aos processos de renovação curricular, até os anos 90, tem sido a pouca atenção dada ao papel dos professores nessas reformas. Como se tem discutido, os(as) professores(as) não são os únicos profissionais dos quais dependem os sucessos das reformas, eles são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos de inovação educativa e, assim, devem ser considerados quando as reformas educacionais estão sendo propostas.

Os cursos de aperfeiçoamento devem avaliar as necessidades dos professores, muitas delas emergidas dos novos contextos da educação, devendo reconhecer que os professores são produtores de saberes. Uma premissa dos cursos é fornecer ferramentas de reflexão crítica da prática, a partir de novos subsídios teóricos e alternativas que superem a “metodologia da superficialidade”, que muitas vezes constitui a ferramenta de uma reflexão limitada, portanto, a prática passa a ser valorizada na sua relação dialética com a teoria. Não é uma teoria para aplicar na prática, é uma teoria que surge da prática para a reconstrução dessa prática, caminho para as novas teorizações na espiral dialética do conhecimento. Nessa visão formativa, os professores, sob a orientação de expertos, são protagonistas da reconstrução da sua prática. A reflexão da prática sobre a prática e a

pesquisa-ação passam a ser ferramentas essenciais do núcleo da formação continuada profissional.

As estratégias de formação constituem um desafio, mas são uma necessidade na hora de organizar cursos de formação profissional continuada que favoreçam grupos de trabalhos de reflexão, como via de construção de novos saberes.

Não obstante, devemos reconhecer que o “locus” da formação continuada do professor é seu espaço institucional-profissional, ou seja, a escola inserida no projeto maior da comunidade. Nesse espaço, devem ser abertos fóruns de debates, de reflexão e construção de novos saberes, de pesquisas sob a orientação e colaboração da universidade. Uma articulação entre esses espaços e os cursos de aperfeiçoamento poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

3. O estudo das necessidades formativas dos professores

A análise das necessidades educativas, como área de pesquisa, fez o seu aparecimento no final dos anos 60, desde então, vem sendo utilizado como um instrumento fundamental no planejamento e tomada de decisão na área educativa. Isto obedece a uma preocupação com a racionalização dos processos formativos e os desejos de conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondam adequadamente às exigências sociais, na intenção de encontrar procedimentos mais eficientes na formação do professor (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Para Rodrigues e Esteves (1993), a palavra necessidade é uma palavra polissêmica, marcada pela ambigüidade. O caráter polissêmico da categoria necessidade (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; LAFON, 1979; BARBIER; LESNE, 1977) nos leva à tomada de posições teóricas sobre o sentido que essa categoria representa em nosso trabalho. Uma necessidade, segundo Zabalba (1998, p. 62) é instituída pela discrepância que se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”. A diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado, dentre outros fatores, determina a necessidade.

Vemos o conceito de necessidade no(a) professor(a) como algo útil, imprescindível num momento dado desejável, ligado a valores, que parte de experiências anteriores, definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalidade. Estas necessidades são individuais e/ou coletivas, o que permite dirigir a formação do professorado nesse sentido. As necessidades docentes têm sua origem na prática, assim que, como categoria norteadora, faz-se necessário pesquisar a prática do(a) professor(a), seu cotidiano na sala de aula e na escola enquanto profissional e pessoa que ele(a) é.

As necessidades estão vinculadas aos interesses. Esse vínculo, por vezes, é necessário ser construído, na dinâmica do aparecimento de novos interesses. Os conhecimentos que têm os professores, como consequência de suas diferentes concepções, não são só resultado do elemento cognitivo, mas também são de seus interesses como indivíduos que pertencem a um grupo social. Assim que, face à realidade do sujeito, como membro desse grupo, ele adapta determinadas condutas, não só por ter uma dada racionalidade, mas também por apresentar determinados interesses (conscientes ou no plano inconsciente), etc. As necessidades surgem das relações complexas na dinâmica entre esses fatores, em que o cognitivo não pode ser separado do afetivo.

O processo de “criar necessidades formativas” nos(as) professores(as) baseada na reflexão de suas experiências e às exigências do Novo Ensino Médio é o que Wray (1989) reconhece como uma estratégia de colaboração de especialistas com professores, para ajudar a perceber/identificar necessidades.

Uma necessidade sempre é uma necessidade perspectiva em relação aos indivíduos e seus contextos, não devemos falar de necessidades absolutas. Na opinião de Pennington (1985) as necessidades são infinitas, não sempre conscientes, condições que dificultam distinguir as “necessidades sentidas” das “necessidades autênticas”. Por isso, por vezes é necessário ajudar aos sujeitos a “criar” suas necessidades de forma explícita e consciente.

A formação de professores é um tipo de atividade permanente, sistematizada e planejada, fundamentada nas necessidades reais e na perspectiva da profissão, orientada a uma formação de competências, de atitudes, de qualidades da personalidade do(a) futuro(a) professor(a) em serviço, a fim de objetivar um programa formativo que leve em conta o

nível dos professores, suas experiências, necessidades, tanto particulares como coletivas, que emanam da prática.

A origem das necessidades formativas, ou seja, a necessidade de formar determinadas competências, saberes etc. não pode situar-se só nos indivíduos, mas também nas instituições onde desenvolvem ou desenvolverão suas atividades dentro do contexto da sociedade. A determinação das necessidades dos professores como uma das categorias estruturantes dos programas formativos deve levar em conta o fato de, em determinadas vezes, a necessidade não revelar-se em razão do desconhecimento que os próprios professores possuem a respeito da natureza de novas exigências do trabalho profissional. Por isso, faz-se necessário a reflexão da prática orientada por perspectivas teóricas que possibilitem questionar a própria prática e dar origem a novas necessidades para o aperfeiçoamento do trabalho profissional.

A realização de uma pesquisa que nos proporcione elementos para uma análise das necessidades reais, do comportamento real e do comportamento desejado, e a análise dessa diferença de comportamento tem um importante papel na renovação curricular do Ensino Médio no sentido de uma melhor formação dos professores. Assim, o presente estudo está implicado com a possibilidade de orientar os processos formativos para contribuir para uma melhor preparação dos professores em serviço.

Segundo as diferentes posições teóricas, as necessidades formativas que diagnosticamos podem ser:

I. Necessidades dos indivíduos, sendo estas necessárias ao funcionamento do sistema; particulares e coletivas, uma vez que nos interessam conhecer as necessidades dos professores como indivíduos e as necessidades referentes ao grupo; necessidades inconscientes já que o Novo Ensino Médio traz consigo uma nova Proposta Pedagógica, com novas exigências, das quais os(as) professores(as) ainda não têm consciência delas ou as sentem de forma difusa; e necessidades potencias, isto é, relacionadas a momentos futuros, embora sejam estas do imediato.

II. Discrepâncias resultantes das diferenças entre o que os professores sentem e o que pensam que deveria ser, ou seja, entre o “que é” e o “desejável”. Assim, às análises das discrepâncias é uma etapa importante no diagnóstico das necessidades formativas. Na

medida em que explicitadas pelos professores podem ser necessidades democráticas - sinônimo de querer ou de preferência .

III. Sentidas uma vez que correspondem às expectativas sobre os resultados, na base da avaliação das necessidades formativas e das formas como os professores vêem seus problemas.

Na determinação das necessidades podem destacar-se quatro etapas, quais sejam, a da pesquisa, da comparação, das análises das "brechas" e da valorização das necessidades. Essas quatro etapas são atividades complexas, que, para serem identificadas, requerem um conjunto de estratégias metodológicas. É necessário, portanto, uma análise global para se obter a maior quantidade de informação possível que permita estruturar o programa formativo.

4. Objetivo Geral da Pesquisa

Investigar as necessidades formativas do professorado do Ensino Médio, rede Estadual (RN), a fim de estabelecer subsídios a serem priorizados nos cursos de aperfeiçoamento dos professores, no âmbito do seu desenvolvimento profissional sob as perspectivas do Novo Ensino Médio.

4.1. Objetivos Específicos - questões de estudo

1. Familiarizar os professores com a Nova Proposta do Ensino Médio e as exigências dessa para o exercício da profissão.
2. Identificar as necessidades formativas gerais do professorado frente ao que é proposto pelo atual projeto do Ensino Médio;
3. Identificar uma ordem de prioridades das necessidades, que possam nortear os cursos de formação continuada e em serviço, em cada um dos Centros Educacionais, implicados na pesquisa.

5. O contexto empírico do estudo: as escolas e seus professores

O estudo foi realizado nas cidades de Natal e Parnamirim, no estado do Rio Grande do Norte. Foram selecionadas 07 escolas atendendo aos critérios de: disposição e interesse

da equipe escolar em participar da pesquisa, a localização territorial, o peso das escolas em relação à matrícula de alunos e ter professores(as) de experiência no Ensino Médio.

5.1. Os sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa 126, isto é, 65% de um total de 194 professores e professoras contratados nas escolas envolvidas no estudo.

Do conjunto dos docentes, 53% são professoras e 47% professores, observando-se um certo equilíbrio em termos da categoria gênero, um fator bem distinto da realidade do Ensino Fundamental, predominantemente formado por professoras.

Dos 126 professores e professoras apenas 6 (47%) não possuem curso superior; 39 (31%) possuem pós-graduação, *stricto e lato sensu*: 2 doutores, 2 mestres e 35 especialistas.

A faixa etária dos professores e professoras revela uma média de idade na faixa dos 37 a 38 anos. São um grupo de professores(as) com uma média de 10 anos de exercício da docência do Ensino Médio (63%).

Os professore(as) manifestaram não ter uma participação sistemática nas discussões sobre o Novo Ensino Médio, conseqüentemente se fez necessário o trabalho de reflexão/discussão das Orientações Curriculares a fim de se criarem as necessidades quando necessário nos docentes.

6. Procedimentos metodológicos

A primeira etapa da pesquisa se orientou ao trabalho do estudo das Propostas Pedagógicas (Cartilha elaborada sobre o Novo Ensino Médio) pelos professores de forma individual e no grupo. A cartilha elaborada pelos pesquisadores sintetiza as idéias fundamentais no Novo Ensino Médio, em especial sua organização e fundamentos, epistemológicos, filosóficos, legais, etc. Na cartilha se discutem as categorias *competência*, *interdisciplinaridade* e *contextualização do conteúdo*. Esse material constitui-se no suporte teórico para as discussões. Em seguida foram realizadas reuniões, por área de conhecimentos, com a participação dos pesquisadores a fim de estabelecer, sobre a Proposta Pedagógica:

- o esclarecimento do conteúdo;
- os aspectos positivos, negativos e interessantes;
- as dificuldades para instrumentalizar na prática a proposta e, conseqüentemente, as reformulações necessárias.

A etapa de discussão da Proposta Pedagógica procurou a indução de necessidades nos professores, para sua posterior emergência no diagnóstico.

A partir dessa análise, foi construída uma proposta de 13 competências (anexo I) necessárias para o trabalho no Novo Ensino Médio. O conteúdo e o sentido das competências foram objeto de discussão nos trabalhos em grupo dos professores por área de conhecimento. Essa questão, considerada de vital importância no estudo, possibilitou aos professores compreenderem as exigências do novo agir profissional, suas conseqüências e possibilidades, a partir de seus saberes, experiências etc.

Para caracterizar, no geral, as necessidades individuais e, conseqüentemente, as necessidades dos professores das áreas de conhecimento, foi utilizado um questionário de questões fechadas. O questionário procurou caracterizar o grau de desenvolvimento de cada competência objeto de estudo (segundo critérios estabelecidos) e as necessidades de se trabalhar ou não o conteúdo dessas competências em Programas Formativos. O questionário possibilitou em pouco tempo, trabalhar com uma quantidade expressiva de professores(as). Apesar das diferentes críticas desse instrumento como a ausência de diálogo que impossibilita o aprofundamento de idéias, o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores possibilitou uma maior aproximação dos professores aos sentidos de cada competência na proposta e para seu trabalho profissional.

Os resultados dos questionários foram organizados por escolas, áreas de conhecimento, disciplina e competência. Os dados foram processados no programa Modalisa, que possibilitou o tratamento de grandes quantidades de dados. Com esses resultados foram construídas tabelas que informam as quantidades/porcentagem de professores(as) segundo as categorias definidas.

A partir das respostas do questionário, foi feita a análise "da brecha" para cada competência e foram definidas as necessidades. A análise da brecha possibilitou determinar

o conjunto de competências enquanto necessidades de desenvolvimento profissional para cada escola, áreas de conhecimento e disciplina.

Com os resultados dessa etapa foram organizadas seções de trabalho com os(as) professores(as) das escolas para a discussão/reflexão dos dados organizados nas tabelas que refletem as necessidades formativas segundo as competências. As discussões foram feitas em 06 escolas com a participação de um total de 88 professores(as).

Na discussão/reflexão foram retomadas os sentidos construídos para cada competência na primeira etapa da pesquisa no intuito de aprofundar no significado dos dados numa elaboração mais próxima dos pesquisadores e os(as) professores(as). Essa estratégia possibilitou diminuir os “efeitos especulativos” das interferências dos pesquisadores. As discussões/reflexões foram registradas pelos pesquisadores.

Finalizada a discussão/reflexão foi aplicado, a cada professor(a), um outro questionário. Nesse questionário se procurou conhecer:

- a) As prioridades das necessidades formativas dos professores.
- b) As formas a serem trabalhadas nos processos formativos segundo seus interesses e necessidades, isto é, que procedimentos metodológicos, que formas de avaliação. As respostas foram organizadas por escolas, áreas de conhecimento e disciplinas.

Considerando as condições existentes e o conteúdo das necessidades de desenvolvimento, a análise da brecha permitiu identificar as necessidades que poderão ser trabalhadas num primeiro programa formativo, para em seguida, nortear o programa de desenvolvimento.

7. Resultados da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa nos levou a uma discussão/reflexão com os(as) professores(as) sobre as novas exigências em termos de competências docentes para a avaliação do grau de desenvolvimento das competências objeto da pesquisa de forma individual e no contexto geral das escolas. Nesse sentido, foram discutidas as seguintes competências dos professores para trabalhar na nova proposta:

- Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares, nas áreas de conhecimento;
- Trabalhar, com os alunos, situações de aprendizagem para a transferência de aprendizagem;
- Desenvolver, no aluno, a capacidade metacognitiva;
- Contextualizar o conteúdo;
- Desenvolver a capacidade, no aluno, para resolver problema e trabalhar em grupo;
- Desenvolver no aluno a capacidade de trabalhar por projetos;
- Preparar atividades educativas vinculadas ao conteúdo;
- Desenvolver, no aluno, competências;
- Vincular os conteúdos às temáticas transversais de caráter social, político, econômico etc;
- Trabalhar os conteúdos segundo os diferentes tipos de saberes: científico, senso comum e popular;
- Desenvolver, no aluno, a competência de usar novas tecnologias.

Os resultados se apresentam de forma geral, em porcentagem atendendo a seguinte ordem: resultados para as áreas de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias (CNMT), Linguagens, seus Códigos e suas Tecnologias (LCT) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT).

Em relação à competência de Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares, 44,9%, 60% e 56,7% dos(as) professores(as) avaliaram como regular (R) o seu grau de desenvolvimento dessa competência. O trabalho interdisciplinar é uma condição do Novo Ensino Médio quando as disciplinas se organizam por áreas de conhecimento. Assim que, apenas 20,4%, 22,5% e 13,5% dos(as) professores(as) avaliaram como insuficiente (I) o grau de desenvolvimento dessa competência. De certa forma, a grande maioria (72,2%) dos professores/as não avaliam como satisfatória o grau de desenvolvimento de sua competência para organizar e trabalhar o conteúdo de forma interdisciplinar.

A competência para Organizar situações de aprendizagem para trabalhar a transferência da aprendizagem, na avaliação dos(as) professores(as) apresentou-se, em cada área respectivamente como bom (B) (39,6%, 12,2% e 26,5%), enquanto que 41,8%, 65,8% e 67,7% informam ser regular (R) e insuficiente (I). Essa é uma das atividades que os

professores das áreas manifestaram não ter domínio. O trabalho de organização de situações de aprendizagem, para a transferência da aprendizagem, exige do(a) professor(a) o conhecimento dos limites de aplicação dos conteúdos e os contextos de produção do conhecimento para a reconstrução do conhecimento em situações de aprendizagens novas sob a transferência da aprendizagem anterior.

Os(as) professores(as) das três áreas, respectivamente (27,1%, 19,5% e 18,9%), avaliaram, de forma geral, como insuficiente (I) o seu desenvolvimento profissional para desenvolver nos alunos capacidades metacognitivas ou de aprender a aprender. Um expressivo percentual de professores (45,8%, 53,6% e 51,3%) avaliou como Regular (R) o desenvolvimento dessa competência profissional. Sendo essa uma das capacidades que emergem como condição necessária à cidadania, na sociedade do conhecimento, os professores revelaram pouco saber em relação à educação baseada no princípio do aprender a aprender.

Durante as discussões, os professores manifestaram a falta de referência teórica e de material didático que possa subsidiar a sua preparação autodidata para ensinar aos alunos e alunas a terem consciência de seus processos de aprendizagem, ou seja, de processos metacognitivos. O Novo Ensino Médio deve contribuir para preparar alunos que possam, não só utilizar seus conhecimentos de forma produtiva, mas também de ter a capacidade de aprender.

A contextualização do conteúdo é uma preocupação das Reformas Educativas no intuito de superar a aprendizagem verbalista, pouco significativo e não relevante para os alunos. Os professores de cada área de conhecimento respectivamente, 41,7%, 50% e 59%, avaliaram o seu grau de desenvolvimento da competência de contextualizar o conteúdo como bom (B), enquanto que 33,3%, 32,5% e 26,3% avaliaram como regular (R). Essa situação exige a ruptura com uma tradição baseada na “Pedagogia da Ilustração”, que confunde contextualizar o conhecimento, com ilustração da situação. Supõem “dar vida” aos conteúdos das escolas, para superar o caráter declarativo e conceitual dos conteúdos, no caminho de uma “escola da vida” e “para a vida”.

Na primeira etapa a discussão/reflexão com os(as) professores(as) possibilitou estabelecer diferenças entre problemas verdadeiros (organizados a partir de situações -

problemas) e dos “falsos problemas”, identificados com atividades de fixação do conhecimento ou exercícios. É significativo o fato de 48,9%, 36,6% e 47,3% dos professores das três áreas, respectivamente, terem avaliado essa competência como regular (R) e 8,5%, 9,7% e 2,6% insuficiente (I). Nesse sentido, estão eles baseados no fato de não estarem preparados para organizar situações problemas que promovam problemas verdadeiros, quando geralmente os livros e materiais didáticos chamam de problemas às atividades que podem ser consideradas como exercícios. Nas entrevistas foi evidenciada a idéia dos professores de identificarem os exercícios como problemas, questão que requer novas representações sobre essa estratégia de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem dos alunos utilizando projetos como atividades de ensino constitui uma das estratégias do Novo Ensino Médio, orientada a desenvolver não só a aprendizagem dos conteúdos conceituais como, também, procedimentais e atitudinais. Essa é uma das atividades (no conjunto do sistema de método e estratégias de ensino-aprendizagem) a ser privilegiada por suas potencialidades educativas. Expressivo percentual dos professores, 49%, 21% e 56,4% avaliaram essa competência como regular (R) e 30,6%, 55,2% e 28,2% avaliaram como insatisfatória (I), a sua preparação para organizar atividades de ensino-aprendizagem utilizando Projetos de Trabalho. Nas discussões foram manifestadas, em especial, dificuldades quando os projetos têm caráter interdisciplinar. Essa situação se faz mais expressiva na área de LCT. O trabalho com projetos como estratégia de ensino-aprendizagem tem-se colocado como um desafio para os(as) professores(as), os quais recebem diversas exigências para usar projetos como atividades na escola.

Dentre os professores de cada área de conhecimento, respectivamente, 35,4%, 24,4% e 40,5% avaliaram como Boa (B) a sua competência para um trabalho numa escola que educa e não só instrui. É importante destacar que os professores/as das áreas de CNMT e LCT manifestaram maiores dificuldades para realizar esse tipo de trabalho.

No Novo Ensino Médio existe uma preocupação com a formação da personalidade integral do aluno, sua educação para o mundo do trabalho, para aprender a conviver, respeitar as diferentes formas de diversidade no grupo e na sociedade, questão que não representa processos adaptativos e sim de participação na “transformação da realidade” e na busca da equidade social. Isso implica na capacidade do professor de saber aproveitar as

potencialidades educativas dos conteúdos, para contribuir com a educação dos alunos a partir do princípio das relações entre os componentes afetivos e cognitivos e, através dos próprios conteúdos, organizar situações educativas que possam contribuir com a formação da sensibilidade, uma nova estética de princípios de igualdade, assim como dos próprios sentidos que pode ter a categoria trabalho como ferramenta da cidadania.

Um dos eixos do Novo Ensino Médio é o ensino baseado em competências (BRASIL, 1999). Na primeira etapa da pesquisa procuramos construir, com os professores, um sentido para a categoria competência, segundo exigências da educação na vida e para a vida. Ressaltamos que essa categoria se reflete nos conceitos de senso-comum e nas idéias de Perrenoud (1993), com as quais os professores estavam mais familiarizados, apesar de manifestarem dificuldades para compreender o sentido do termo competência nos PCNs. Na discussão/reflexão inicial, mas que definir um conceito, foi intenção dos pesquisadores refletir em relação às características das competências discutidas na “Cartilha”.

Assim, após esses esclarecimentos, 67,5%, 68,2% e 38,4% dos professores assinalaram não estar preparados para formar competências nos alunos, baseado nas limitadas compreensões sobre o próprio processo de formar competências e a complexidade que atribuem as formulações dos PCNs sobre esse processo. As sessões de discussões com os professores mostraram como o conceito competência se apresenta como um dos de mais difícil entendimento no contexto dos documentos do Novo Ensino Médio. O conceito se confunde com habilidades, com os objetivos das disciplinas, como recursos para formar habilidades.

A questão de avaliar competências dos alunos pelos professores de cada área de conhecimento, revelou que 71,7%, 66,1% e 82% manifestaram dificuldade para avaliar a formação de competências em seus alunos. A avaliação de competências se apresenta como a competência de menor grau de desenvolvimento na opinião dos professores. A discussão durante a entrevista foi um momento oportuno para se refletir sobre essa competência docente. A avaliação tem sido uma preocupação dos docentes, uma vez que as formas “tradicionais” são objeto de “críticas” reiteradas, levando aos professores à busca de outras formas para o controle e avaliação da aprendizagem. As dificuldades para trabalhar a

formação de competências com os alunos são, em primeira ordem do tipo epistemológica, aliada a dispersão semântica do próprio termo nas Referências Curriculares.

Os temas transversais são uma forma de organização do conteúdo que se orientam a integração disciplinar e a sistematização do trabalho de atitude, valores, etc. Essa forma de organização exige do professor a capacidade de selecionar, organizar procedimentos transdisciplinares relativos a problemáticas globais, nacionais e locais. Quando avaliados acerca das competências para trabalhar essa perspectiva, 53,6%, 53,84% e 42,1% dos professores(as) manifestaram ter um nível de desenvolvimento avaliado como regular (R) e 14,29%, 20,5% e 21% avaliaram como insatisfatório (I).

A escola de forma tradicional tem se preocupado com o conteúdo conceitual ditado pelo conhecimento científico em detrimento de outros tipos de saberes (senso-comum, saber popular, etc.) que devem tomar parte do conteúdo escolar, uma vez que, o conhecimento científico constitui um modelo ou referencial para explicar e compreender a natureza e a sociedade. Na sociedade da informação, o conhecimento está por toda a rede, em suas diversas manifestações. O conhecimento é compartilhado por diversas instituições, conseqüentemente, a escola perdeu o monopólio do conhecimento. A escola deve aprender a dialogar com os diferentes tipos de conhecimento que possam ser úteis aos alunos para sua educação. A competência de trabalhar os conteúdos em relação aos diferentes tipos de saberes se relaciona com a condição do “professor culto”.

Nesse sentido a cultura geral do(a) professor(a) é ampla e não se reduz ao conhecimento científico da área disciplinar. O professor deve estar preparado para saber lidar com os diferentes saberes que podem ser referências teóricas para os alunos e poder trabalhar as potencialidades e limitações de cada um desses saberes.

Dos professores, 38,2%, 17,1% e 31,6% dos professores avaliaram como Bom (B) o desenvolvimento de sua competência para trabalhar situações de aprendizagem que levem a mobilizar nos alunos os diferentes saberes de forma consciente. Essa competência se relaciona com a competência de organizar atividade para atender os interesses, necessidades e diversidades (especialmente sociais, econômicas, políticas, religiosas, cognitivas etc.). Dentre os professores, 47%, 58,5% e 44,7%, avaliaram como regular (R) e 6,3%, 17,1% e 15,8% como Insuficiente (I) o desenvolvimento dessa competência uma vez

o Novo Ensino Médio exige uma escola heterogênea que rompa com o caráter homogenizador das escolas baseada na “tradição”. Essa competência se expressou como outra das quais os professores apresentaram mais dificuldades.

Os professores, no geral 65,9%, 72,5% e 79,4%, manifestaram dificuldades para trabalhar com os alunos o uso de novos recursos tecnológicos. Essa dificuldade é expressão da própria exclusão dos professores ao acesso às novas tecnologias e às formas de produção e circulação dos saberes. Nas discussões ficou evidente a situação de limitações das Escolas Públicas em relação ao uso de computadores, TV, dentre outros recursos, e da preparação insuficiente dos professores para trabalhar com essas ferramentas, necessárias à própria cidadania dos alunos e professores.

As DCNEM propõem uma educação para a igualdade de oportunidades, na base de um tratamento diferenciado que respeite as características individuais dos alunos. Não se procura o individualismo e sim a compreensão dos alunos como sujeitos de um grupo social, que tem seus interesses, necessidades. A competência dos(as) professores(as) para trabalhar os interesses e necessidades dos alunos como parte de uma educação para a vida, para o mundo do trabalho, a cidadania requer uma nova escola, um escola que deixe de homogeneizar a todos, para olha cada aluno na sua particularidade. Nesse sentido, o maior percentual de professores(as), 54,8% se pronunciaram numa avaliação de regular (R), enquanto 11,9% são de insuficiente (I).

7.2. A avaliação pelos(as) professores(as) das suas necessidades formativas

A discussão das propostas para o Novo Ensino Médio, por escolas, possibilitou delimitarmos o estado desejado do desenvolvimento de competências dos professores em termos do manifesto de suas necessidades formativas, para cada uma das competências. Na primeira etapa da pesquisa, a análise, de cada professor, orientou-se na avaliação do estado de desenvolvimento das competências. Na segunda etapa, a partir da diferença entre o estágio desejado e o estágio atual, os professores demarcaram “as brechas” para expressarem as suas necessidades formativas em relação a cada uma das competências.

Mais de 80% dos professores expressaram necessidades a serem trabalhadas nos cursos de formação, orientados ao desenvolvimento profissional em relação às

competências em estudo. Essa situação é coerente com as transformações e novas exigências que representa a Proposta Pedagogia das Reformas Educacionais a qual representa uma “ruptura” com as formas “tradicionais” de trabalho nesse nível de escolaridade.

Em todas as áreas de conhecimento mais de 70% dos professores/as responderam “sim” ao referirem-se à existência de “brechas” entre o grau de desenvolvimento da competência e o estado desejado, após auto-avaliar suas possibilidades de trabalhar nas perspectivas discutidas.

A competência de “Avaliar Competências” aparece com as maiores porcentagens 93%, 100% e 96% de suas necessidades formativas. A competência docente de **Organizar atividades baseadas em Projetos** é outra competência avaliada como necessária à formação, representada nas porcentagens de 87%, 97% e 97%.

Embora o destaque às duas competências anteriores, sendo todas as competências objeto do estudo susceptíveis de se resignificar no novo contexto da Reforma do Ensino Médio, aparecem necessidades formativas para todas as competências de estudo.

7.3. Resultados das prioridades estabelecidas pelos(as) professores(as) as suas necessidades formativas

Para estabelecer as prioridades formativas, os professores(as) assinalaram valores de 1 a 4 para cada competência, em ordem decrescente de prioridade, ou seja o número 1 corresponde ao nível de maior prioridade. A análise dos resultados se apresenta para o nível de prioridade 1, uma vez que para ele se dão os maiores resultados. Para os níveis de prioridade 2, 3 e 4 as porcentagens de necessidades formativas são pouco significativas e dispersas.

Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares (79,5%); Organizar atividades para atender os interesses, necessidades e diversidades dos alunos (79,6%); Desenvolver no aluno competências (72,8%) aparecem como as de maior porcentagem de professores no nível 1. Isto quer dizer que, os professores apresentam estas competências como parte das suas necessidades formativas que são expressivas dentro de um subgrupo no nível 1 de prioridade.

No nível 1, na margem de 60 a 70% aparecem as competências: Contextualizar o conteúdo (68,3%); Desenvolver no aluno a competência de usar novas tecnologias (64,8%); Desenvolver no aluno a capacidade de resolver problemas e trabalhar em grupo (64,7%); Desenvolver no aluno capacidades metacognitivas (64,6%); Preparar atividades educativas vinculadas ao conteúdo (62,4%); Trabalhar com os alunos situações de aprendizagem para a transferência de conteúdo (61,2%).

No terceiro subgrupo aparecem as competências cuja prioridade nível 1 tem valores entre 40 e 60%. Dentre essas competências estão: Trabalhar os conteúdos segundo os diferentes tipos de saberes (47,6%); Vincular os conteúdos às temáticas transversais, de caráter social, político, econômico, etc (54,5%); Avaliar competências (53,3%); Desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar por projetos (53,3%).

8. Conclusões

O estudo das necessidades formativas de professores para trabalhar segundo as propostas pedagógica baseada na Lei nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares para o Novo Ensino Médio (DCNEM), apresenta-se como um primeiro passo para se pensar os processos formativos dos professores. As mudanças que as reformas educacionais exigem dos estilos da atividade profissional docente passa por uma “reformulação da prática” que consideram a formação do professor, sua experiência, necessidades, possibilidades etc. em relação ao contexto.

Os resultados da pesquisa mostram como professores manifestam dificuldades para trabalhar segundo essa Proposta Pedagógica e, conseqüentemente, avaliam, no fundamental, em termo de regular (R) e Insuficiente (I) o grau de desenvolvimento das suas competências para as novas exigências. Essa situação representa um avanço na tomada de consciência profissional e induz a novas necessidade formativas. Os professores manifestaram prioridades para serem trabalhadas em processos formativos, o conjunto de todas as competências do estudo, uma vez que as Propostas Curriculares representam novas formas de trabalhar.

Os estudos das necessidades se orientam a contribuir para o pensar dos processos formativos dos professores em serviço, mas não são o único elemento a se considerar

nesses processos, pois são múltiplos e complexos os fatores que influenciam o desenvolvimento profissional docente. Como explica Garcia (1992), os Centros de Formação de Professores não podem ser vistos como uma espécie de “supermercado” que fornece tudo o que os clientes pedem. Mas, a conscientização das necessidades de formação é a chave na própria construção da identidade da profissão docente.

Os resultados da pesquisa são um indicativo da necessidade de se pensar processos de aproximação dos professores(as) às exigências das Reformas, com uma participação ativa, uma vez que não existe um isomorfismo entre as Reformas e os contextos específicos. Assim, os professores precisam dar vida e resignificar as Diretrizes Curriculares como parte da sua formação profissional.

Referências Bibliográficas

BARBIER, J. M. LESNE, M. **L'analyse des besoins em formation**. Champigny – Sur-Marne: R. Jauze, 1977.

LAFON, R. **Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de L'enfantes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

PENNINGTON, F.C. **Needs Assessment in Adult Education**, Internacional Encyclopedia of Education. Ed. Husen e Postlethwaite, J.K.: Pergamon Press, 1985.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidade na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ZABALBA, H. A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Lisboa: ASA. 1998.

WRAY, D. **Negotiating Needs in School-Focussed Inset**, in British Journal of In-service Education, vol. 15, nº 3, 1989.