
Manifestações de necessidade de formação continuada por professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental

Camila José Galindo

Doutoranda em Educação Escolar da FCL
– Unesp-Araraquara.
Araraquara – SP [Brasil]
c.galindo.edu@gmail.com

Edson do Carmo Inforsato

Professor titular do Departamento de Didática;
Vice-coordenador do Programa de Pós Graduação
em Educação Escolar – Unesp-Araraquara;
Coordenador do Grupo de Estudos e Propostas
de Formação do Educador Contemporâneo
da FCL – Unesp-Araraquara.
Araraquara – SP [Brasil]
tamoyo@fclar.unesp.br

Este trabalho buscou identificar as carências existentes na formação dos professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental que atuam nas redes municipais de ensino do interior paulista. Esta pesquisa teve, como métodos, o *survey* e o de análise de necessidades com base nas manifestações de categorias ou grupos – metodologia fortemente aceita entre os estudiosos que desenvolvem esse tipo de trabalho. O universo da pesquisa foi composto por oito municípios da região central do Estado de São Paulo e teve como sujeitos 331 professores e oito gestores de educação. Os resultados apontaram que a formação continuada de professores efetiva-se de forma precária e, assim, desconsidera as necessidades profissionais em favor das necessidades dos sistemas. Nesse cenário, a efetivação de propostas formativas, tendo como base a análise de necessidades, revela-se uma estratégia de superação de debilidades, dificuldades e impasses na área.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Estado de São Paulo.
Formação continuada. Município. Professores.

1 Introdução

Há tempos a formação de professores, especialmente a continuada, tem-se tornado alvo de políticas e reformas educacionais no País (BRASIL, 1996, 1997, 1999, 2005) e no mundo (OECD, 2005; UNESCO, 2004). Esse enfoque tem suscitado o desenvolvimento de pesquisas (ANDRÉ, 1999) e estudos (O PERFIL, 2004; SINISCALCO, 2003) que centralizam o professor e sua formação.

No estudo realizado por André (1999) sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil, vê-se que, na década de 1990, o tema da formação continuada foi foco de poucas pesquisas, sendo, portanto, um dos assuntos de menor representatividade na área. Assim, a primazia da formação continuada dos professores é recente. Sua legalização efetiva data da publicação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996a) e sua institucionalização se deu apenas com a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2005), que objetiva certificar, em nível médio, os professores da educação infantil e do ensino fundamental que atuam na rede pública de ensino e, em nível superior, os docentes atuantes nos demais níveis da educação básica.

A amplitude dessa política educacional, porém, acaba dificultando o entendimento sobre o que é a formação continuada, pois, ao longo de sua recente história no Brasil, tem-se materializado em ações que variam desde a “capacitação em serviço” LDB 939 (BRASIL, 1996) até a efetivação de programas de “atualização” e “aperfeiçoamento” (BRASIL, 1996), “reflexão sobre a prática” (BRASIL, 1999) e, mais recentemente, a “formação permanente” (BRASIL, 2005), travestida de titulação mínima de professores.

A amplitude legalmente anunciada pela RNFC (BRASIL, 2005) generaliza o percurso prático das ações na área e dificulta o direcionamento de formações precisas e condizentes com as “necessidades” (RODRIGUES; RODRIGUES; ESTEVES, 1993) dos professores que o auxiliarão a superar as dificuldades que encontram no desempenho de suas funções educativas.

Nesse contexto de imprecisões e discontinuidades de ações de “formação continuada”, destacam-se os estudos que se prestam a “análise de necessidades de formação de professores” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; SILVA, 2000; ESTRELA et al., 1998, ESTEVES, 2001, 2002). Ainda que muito incipiente no Brasil, esse campo de estudos revela-se promissor em termos de obtenção de dados relevantes, uma vez que se baseia em contextos situacionais dos professores.

Originada da educação de adultos, a “análise de necessidades” potencializa ações formativas voltadas à formação continuada de professores porque está relacionada ao conhecimento endêmico das dificuldades laborais dos sujeitos, refletindo, portanto, a construção de representações sociais contextuais dos docentes, suas aspirações e/ou desejos de efetivar mudanças.

A análise de necessidades para a formação contínua de docentes eleva o *status* e a participação dos professores nesse processo. É seu pressuposto que os docentes identifiquem as necessidades que lhes são intrínsecas, manifestem-nas e superem-nas por meio de ações de formação continuada, dirigidas e objetivadas pontualmente.

Uma vez aceita a evidência de demandas que se impõem sobre a escolarização e sobre as ações educativas, as “necessidades” tornam-se, cada vez mais, fundamentais para desencadear ações eficientes e eficazes.

De um modo geral, pode-se afirmar que as necessidades revelam carências pessoais, demandas institucionais ou sociais mais amplas, ou ainda interesses e dificuldades profissionais (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; ESTEVES, 2002). Para proceder às práticas formativas com esse enfoque, há de se repensar as formas de desenvolvê-las, pois os modos tradicionais de formação continuada, com base na total ausência de co-participação dos professores nas tomadas de decisão e na definição de objetivos, excluem as características de uma formação contextual condizente com a análise de necessidades.

A defesa de uma formação compatível com a realidade dos sujeitos envolvidos supera o atendimento pontual e particular, supostamente atrelado às formações não baseadas nas necessidades, uma vez que a forma mais sofisticada de resolução e superação de problemas tende a ser viabilizada por análises qualitativas dos contextos e das relações que se efetivam entre os sujeitos e o meio social e organizacional em que eles se inserem no seu processo de formação. Além disso, processos de análise de necessidades exigem um alto nível de reflexão sobre os problemas em que os agentes estão imersos e incidem sobre o modo de desempenhar suas funções profissionais.

A partir dessas considerações, e tendo em vista os problemas anunciados com a municipalização das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, algumas perguntas incitaram os autores a desenvolver um levantamento de dados relacionados às necessidades de formação continuada de professores nos seguintes termos:

- Como os gestores e as Secretarias de Educação dos municípios efetivam as atividades formativas dos docentes atuantes no 1º ciclo do EF?

- Quais necessidades de formação os professores apontam?
- Em que critérios se devem basear as ações de formação continuada, para atender às necessidades dos docentes?

Essas questões partiram da perspectiva de que há carências na formação e no modo como são ofertadas as ações de formação relacionadas às demandas impostas pela escolaridade. Além disso, elas colocaram um desafio aos professores: a capacidade reflexiva (GARCIA, 1998) de identificar suas necessidades formativas durante a coleta de dados. Isso também era exigido dos pesquisadores no processo de análise dessas necessidades.

2 Objetivos e métodos da pesquisa

A análise das necessidades de professores exigiu a identificação dos docentes vinculados ao 1º ciclo do ensino fundamental de redes municipais, a partir de:

- Critérios utilizados pelas Secretarias Municipais de Educação quanto à formação continuada dos docentes que atuam na rede de atendimento do 1º ciclo do ensino fundamental;
- Campos e áreas privilegiadas na formação continuada de professores pelas ações formativas das secretarias municipais;
- Necessidades formativas apresentadas pelos docentes.

Tais objetivos específicos indicavam a possibilidade de definir indicadores e/ou critérios para formação continuada de professores com base na

análise de necessidades, o que colaborou, sobremaneira, para nossa busca.

Para atender aos propósitos deste trabalho, optou-se por realizar um *survey* (BABBIE, 2001) com professores e gestores de oito municípios da região central do Estado de São Paulo. Esse universo totalizou oito gestores de educação e 331 docentes e circunscreveu 27 unidades escolares (UE), conforme representado no Gráfico 1:

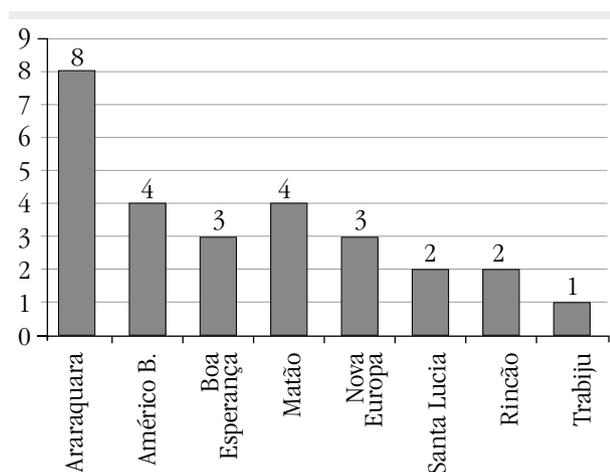


Gráfico 1: Número de Unidades Escolares (UE) Municipais, por município

Fonte: Os autores.

Como técnicas, utilizaram-se o questionário dirigido aos professores, e a entrevista aos gestores da educação dos municípios. Ambas foram precedidas de estudo piloto (HILL; HILL, 2000); para os professores, usaram-se sujeitos do universo, e para o aperfeiçoamento do instrumento a ser utilizado pelos gestores, a base foi um parecer de um especialista em pesquisas sobre gestão educacional.

Os instrumentos apresentavam 11 perguntas cada. Deste total, nove, referentes à coleta de dados relativos aos docentes, eram fechadas.

Para o tratamento dos dados, realizou-se a análise estatística simples e inferencial; para

os quantitativos e sua interpretação, utilizou-se como base o segundo modelo de análise proposto por Barbier e Lesne (apud RODRIGUES; ESTEVES, 1993):

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

Para a organização do material empírico obtido, foi elaborado um banco de dados, para sua tabulação, feito o cruzamento e montagem das categorias de análise. Utilizou-se, como recurso para o cruzamento dos dados, o *software* estatístico SPSS e o programa computacional Excel.

3 Apresentação dos dados empíricos e resultados

Para precisar o objeto de investigação – as necessidades de formação dos docentes –, apresentar-se-ão apenas os dados coletados com os professores, relativos à sua formação (curso de formação inicial e tipo de escola que frequentou para tornar-se professor), idade, sexo, tempo de experiência profissional na docência, modalidades formativas de que participavam nas Secretarias Municipais de Educação às quais se vinculavam, seu nível de satisfação quanto a essas ações formativas e qual a contribuição delas na mudança da prática profissional docente. Além disso, solicitou-se aos professores que apresentassem temas e áreas consideradas importantes para serem abordados em futuras ações de formação continuada.

4 Caracterização dos professores

No nível de atuação investigado, a quase totalidade, dos professores, é (97,3%), do sexo feminino – a maior parte deles encontra-se na faixa etária de 26 a 45 anos, sendo o intervalo de idade mais representativo, o que agrega docentes entre 31 e 40 anos.

Relativamente ao tempo de atuação profissional na docência, a maior concentração de docentes está na faixa dos que possuem entre cinco e dez anos de experiência (segue Gráfico 2).

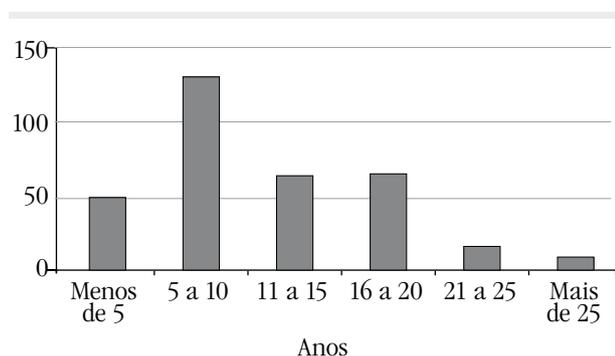


Gráfico 2: Tempo de atuação profissional na docência

Fonte: Os autores.

Sobre o curso de formação, nota-se a prevalência dos professores com formação superior, refletindo a exigência da última LDB (BRASIL, 1996), sendo perceptível uma grande quantidade de docentes que cursavam magistério, muitos deles em conjunto com a formação superior exigida para o nível de ensino em que atuam (Pedagogia ou Normal Superior), como aponta a Tabela 1:

Para a maioria dos professores que tiveram o magistério como parte de sua formação inicial, o acesso à profissão, muito provavelmente, efetivou-se com esse curso.

No que se refere à pós-graduação, 1/3 dos professores afirmou possuir algum curso nesse

Tabela 1: Distribuição de frequência de professores, segundo curso de formação inicial

Curso	n°	%
Magistério	21	6,3
Pedagogia	75	22,7
Normal Superior	15	4,5
Licenciatura	15	4,5
Magistério e Pedagogia	103	31,1
Magistério e Normal Superior	40	12,1
Magistério e Licenciatura	35	10,6
Outros	26	7,9
Não respondeu	2	0,3
Total	331	100,0

Fonte: Os autores.

nível de formação, a maioria *lato sensu* (especialização ou aperfeiçoamento) e apenas sete, mestrado acadêmico.

Sobre o tipo de escola de formação de professores, destaca-se ainda que, em termos parciais, há predominância das instituições públicas de ensino.

Tabela 2: Número e percentual de professores, segundo o tipo de escola de formação docente

Tipo de escola	n°	%
pública	171	51,7
Privada	22	6,6
pública e privada	138	41,7
Total	331	100,0

Fonte: Os autores.

5 A formação continuada dos professores

As ações de formação continuada, no âmbito das Secretarias de Educação dos Municípios, das quais participam os professores em geral, são de curta ou de média duração.

As modalidades mais representativas assinaladas pelos professores referem-se às apontadas na Tabela 3. Dois professores não responderam à pergunta.

Tabela 3: Número e porcentagem de modalidades de formação continuada oferecidas pelas SMEs

Modalidade formativa	n°	%
Palestra	290	88
Oficinas/ <i>workshop</i>	108	33
Curso de até 8h	135	41
Curso de 8h a 20h	94	28
Curso de mais de 20h a 60h	160	48
Curso de mais de 60h	102	31
Outros eventos	7	17

Fonte: Os autores.

Das opções de que dispunham no questionário, os professores apontaram a palestra como a modalidade mais cursada e, provavelmente, a mais oferecida nas SEMs, pois a maioria das formações que realizam é obrigatória. A grande incidência da modalidade palestra refere-se à facilidade de sua ocorrência e também ao baixo investimento que

ela requer quando comparada às demais formações oferecidas pelo sistema. Como se vê, a presença de modelos de aprendizagem passivos nos docentes revela que as SEMs não se têm apropriado das pesquisas sobre o modo de aprendizagem do adulto (GARCIA, 1998), o que justifica o fato de a quase totalidade dos professores ter-se manifestado insatisfeita, ou satisfeita parcialmente com relação às ações de formação continuada que realizam. Quando indagados sobre a mudança da prática docente após a ocorrência da atividade de formação, vê-se que, de um modo geral, a mudança é restrita (conforme a Tabela 4).

Muito embora a incidência de respostas seja alta na coluna referente às mudanças parciais na prática docente (82,8%), sabe-se quão frágil é esse indicador pela permanência de outros que atestam deficiências do ensino e das práticas escolares. Essa realidade reforça a convicção de que as ações de formação continuada mais efetivas são aquelas que resultam em mudanças significativas na prática docente, tendo em vista o melhor desempenho dos alunos. Ainda mirando a Tabela 4

Tabela 4: Número e porcentagem de professores, segundo modalidades de formação continuada oferecidas pela SEM e o nível de influência dessa formação na prática docente

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

Fonte: Os autores.

nota-se que os cursos de 20 a 60 horas, em termos de mudança total na prática docente, foram os que mais pontuaram (10%), o que exige o aprofundamento da reflexão sobre essas modalidades de curso, pois cursos com mais de 60 horas pontuaram (5,9%) nessa coluna, embora apresentem o índice de (93,1%) nas mudanças parciais.

Nota-se ainda que a distância entre o que se fala aos professores sobre ações formativas e os problemas por eles vivenciados em sala de aula, somada ao falso discurso de co-autoria dos docentes no processo de formação, leva-os a silenciar sobre a validade das práticas de formação continuada, uma vez que a maioria dos inquiridos se mostra imparcial.

Quando se compara o nível de mudança da prática com o tempo de atuação profissional dos professores, percebe-se que os docentes com menor tempo de experiência – supostamente os que mais precisam de acompanhamento – são os que mais afirmam que as ações de formação continuada de que participam não mudam suas práticas (segue Tabela 5).

As influências das modalidades formativas sobre os professores reafirmam as convicções dos

autores de que o aparente benefício de ações formativas rápidas e daquelas acessíveis financeiramente para as SEMs não colaboram, de forma significativa, para uma prática de qualidade, como se supõe que as formações proporcionem. Nesse sentido, refletir sobre a validade dessas ações de formação continuada é uma necessidade vital para que o aperfeiçoamento dos profissionais da educação se materialize, ultrapassando o âmbito do discurso.

6 Sobre as necessidades de formação manifestadas

O levantamento das carências da formação docente realizado pelos autores acerca incidiu sobre a manifestação dos professores a respeito dos campos de conhecimentos cuja abordagem em ações de formação continuada consideram necessária.

A primeira característica que se pode verificar é a amplitude temática exposta e sua abrangência em termos formativos. O gráfico apresenta as categorias temáticas por eles expressas.

As necessidades mais emergentes manifestadas pelos professores referem-se a temas re-

Tabela 5: Número e porcentagem da influência da formação continuada para a mudança na prática por tempo de atuação profissional docente

Tempo de atuação	Nível de mudança						Em branco		Total
	Totalmente		Parcialmente		Não muda		n°	%	
	n°	%	n°	%	n°	%			
Menos de 5	3	6,10	42	85,70	4	8,20	–	–	49
5 a 10	10	7,80	104	80,60	15	11,60	–	–	129
11 a 15	5	7,90	52	82,50	5	7,90	1	1,60	63
16 a 20	8	12,30	52	80,00	4	6,20	1	1,50	65
21 a 25	1	5,90	16	94,10	–	–	–	–	17
Mais de 25	–	–	8	100,0	–	–	–	–	8
Total	27	8,20	274	82,80	28	8,50	2	0,60	331

Fonte: Os autores.

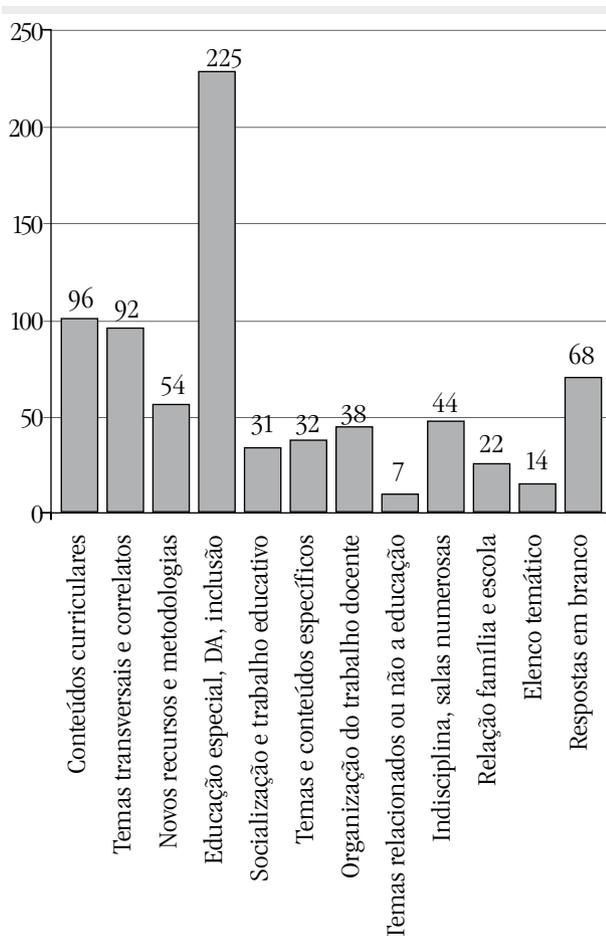


Gráfico 3: Incidência temática por categoria

Fonte: Os autores.

lacionados à educação especial, às dificuldades de aprendizagem e à inclusão na escola. A alta incidência (225) nessa categoria temática, provavelmente, se relaciona às renovações pedagógicas exigidas dos docentes para essa área de atuação, tanto na aplicabilidade prática em sala de aula, quanto no planejamento e avaliação que se requer façam de forma competente.

Entretanto, o suprimento das necessidades dos docentes não se tem mostrado falho apenas nessa área emergente. Outras relativas aos conteúdos do ensino, que estão presentes, de forma bastante marcante, no quadro das formações dirigidas aos professores, também têm emitido sinais

de pouca efetividade, em termos qualitativos. Nesse sentido, chama atenção o fato de que é representativa a incidência de respostas sobre as categorias que se voltam aos conteúdos que somam 93 para os curriculares (História, Geografia, Língua Materna e Matemática) e, 92, para temas transversais e correlatos.

Em razão da grande incidência dessas categorias temáticas decorrente daquilo que os professores consideram importante para aperfeiçoar sua atuação profissional, considera-se pertinente apontar os tipos de resposta que compuseram a montagem das categorias citadas, para possibilitar maior visualização das debilidades, dificuldades e desejos dos docentes (Quadro 1).

Categorias	n	%	Indicadores
Conteúdos curriculares	96	29,0	alfabetização, conteúdos curriculares; diversas áreas de ensino
Temas transversais e correlatos	92	27,8	ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, consumo e trabalho, conteúdo afro-cultural, temas inovadores; novos temas; sexualidade, orientação sexual e educação sexual; violência; assédio; resiliência; drogas
Educação especial, D.A, inclusão	225	69,2	inclusão; educação especial; necessidades educacionais especiais; dislexia, hiperatividade, língua de sinais; diferenças individuais; dificuldades de aprendizagem, processos de aprendizagem, psicopedagogia; defasagem ensino-série; diferentes níveis de aprendizagem; classes multiseriadas; recuperação paralela

Quadro 1: Número e percentual de professores por categorias e indicadores dos temas sugeridos

Fonte: Os autores.

As respostas mostram que os professores têm apresentado dificuldades para desempenhar funções básicas do trabalho docente. Nas respostas que se inserem na categoria “conteúdos curriculares”, a maior incidência recai sobre a alfabetização dos alunos, muito provavelmente em razão de uma formação inicial precária em termos de conhecimento dos métodos de alfabetização e pela ausência de práticas e/ou vivências na escola, com os alunos.

Curiosamente, a alfabetização se destaca na prática profissional como uma das dificuldades mais perenes, pois muitos alunos têm mostrado insuficiência extrema de letramento e alfabetização, quando inseridos no 2º ciclo.

O trabalho com os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, consumo e trabalho, orientação sexual) já propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1996b) ainda é insignificante, pois as práticas educativas com esses temas pressupõem formas mais globais de trabalho, para as quais os professores se mostram ainda limitados.

Na categoria temática referente à educação especial, dificuldades de aprendizagem e inclusão, nota-se que tais dificuldades são tratadas de forma imprecisa, pois as respostas enfocam os aspectos mais gerais da aprendizagem dos alunos, sendo abordadas apenas algumas deficiências.

Outras necessidades também são apontadas pelos professores, porém com menor frequência (Gráfico 3). Destaca-se que a maioria delas se relaciona com as atividades de ensino de uma forma geral (evidencia-se, em especial, a categoria referente às novas metodologias curriculares) e com as relações de trabalho e convivência na escola, inclusive com a família dos alunos.

Acredita-se que os dados, nesse levantamento, são representativos das necessidades

identificadas pelos professores quanto à sua formação. Eles permitem inferir – ainda que com reservas a serem desfeitas por meio de análises suplementares – que as ações de formação continuada deveriam ter como base as situações reais dos professores do 1º ciclo do EF, visando a oferecer um suporte pedagógico para que os docentes possam:

- Realizar atividades de ensino em geral;
- Realizar atividades educativas diferenciadas;
- Inovar para manter a atenção dos alunos;
- Conhecer meios mais adequados para viabilizar o trabalho docente;
- Refletir continuamente sobre a prática profissional;
- Desenvolver uma cultura ampla, não-restrita às questões educacionais e de ensino;
- Conhecer, de modo apurado, o contexto político da educação;
- Sentir-se valorizado pela sociedade em geral.

Esse conjunto de itens sugere que as competências, exigidas para os docentes hoje, são representativas da simbiose entre a formação profissional e o exercício da docência e, portanto impõem, como tarefa, o repensar dos modos de formar professores, independentemente do seu nível de formação,¹ do curso de formação inicial que frequentaram, do tempo de trabalho ou da idade.

7 (Des)motivações dos professores para ações de formação continuada

Neste trabalho, no que se refere à motivação dos professores para as ações de formação,

pode-se observar que elas se restringiram ao plano do trabalho que desempenham em sala de aula com os alunos. Poucas são as manifestações relacionadas às necessidades pessoais dos docentes, o que demonstra a atitude estritamente profissional dos professores e sua vontade de participar dos processos de formação que lhes são dirigidos.

Alguns elementos, como explicita o Quadro 2, estão relacionados diretamente às condições em que se desenvolvem as ações de formação continuada:

As categorias arroladas, a partir de palavras-chave das respostas, reafirmam que a preocupação fundamental do professor é a aprendizagem do aluno, seja porque deseja ter acesso a

Categoria	Indicadores
(A) Continuidade da formação	Aprimoramento; atualização; aperfeiçoamento; capacitação; formação contínua.
	Crescimento profissional; união teoria-prática.
(B) Melhorar a aula	Melhorar o trabalho do professor, a didática, a aula, a atuação e o desempenho profissional.
	Obter resultados mais positivos; melhorar os resultados; melhorar a qualidade do ensino.
(C) Sociabilidade do professor	Troca de experiências; socialização, interação com colegas; aquisição de experiências; desenvolvimento de trabalho em grupo.
	Conhecer outras instituições, professores e realidades escolares.
(D) Novas aprendizagens	Adquirir novos conhecimentos; obter novas informações; aprender mais; aumentar conhecimentos; obter algo novo.
	Ter novo olhar; ver novas possibilidades e caminhos; ter novas orientações e expectativas, expectativa de mudança.
(E) Diversidade metodológica	Aquisição de novas práticas e metodologias; trabalho diversificado; novos recursos; material pedagógico diferenciado; metodologia utilizada pelo formador.
(F) Competências do formador	Profissionais e formadores qualificados.
	Respeitar a opinião dos professores; bate-volta; participação dos professores nas formações.
(G) Aplicabilidade da formação	Aplicação prática da formação continuada em sala de aula.
(H) Temas	Temas interessantes; que levem a soluções de problemas; pertinentes; assuntos atuais.
	Temas transversais; reformas educacionais; dificuldades de aprendizagem; melhor compreensão da leitura e da escrita; socialização do aluno.
(I) Formação do aluno	Estar voltada para a realidade do aluno; atender as necessidades dos alunos; solucionar problemas em sala de aula; relação professor-aluno; descobrir cada vez mais o potencial do aluno e as necessidades de cada um; colaborar para a formação do aluno; buscar ajuda para as demandas dos alunos.
	Proporcionar melhorias para a aprendizagem do aluno; compreender melhor o grau de dificuldade do aluno; orientar o aluno na aprendizagem; motivar o aluno a aprender; melhorar o processo de ensino-aprendizagem; obter progresso na aprendizagem; contribuir para a prática de aprendizagem.
(J) Apoio institucional	Apoio da Secretaria; bom local.
	Satisfação, gosto pelo trabalho, auto-estima, vontade de estudar novamente; estímulo, motivação; valorização; pontuação; carga suplementar.
	Carreira; salário.

Quadro 2: Quadro de categorias e indicadores de fatores que “motivam” os professores a participar de ações de formação continuada

Fonte: Os autores.

novas aprendizagens, melhorar a aula, conseguir melhor formação e/ou competência, ou ainda porque quer modificar, temática e metodologicamente, suas aulas.

A motivação docente evidencia-se no item referente à categoria “tema”, no qual os professores enfatizam que a consideração de suas necessidades (temas transversais; reformas educacionais; dificuldades de aprendizagem; melhor compreensão da leitura e da escrita; socialização do aluno) é relevante para que façam formações contínuas.

Esses fatores, somados ao incentivo institucional de proporcionar bom local para que as ações de formação continuada se desenvolvam, também se destacam como elementos que indicam a valorização dos professores e, por isso, contribuem para motivá-los a se aperfeiçoarem constantemente.

No que se refere às desmotivações, são apontados pelos docentes elementos que dificultam a realização de suas necessidades formativas e indicam o nível de qualidade das ações formativas

Categoria	Indicadores
(A) Condições físicas e temporais	Época de realização do curso; formação no 2º semestre; formação no final do ano; atividades concomitantes; horário ruim; duração do curso; local.
(B) Condições institucionais	Falta de apoio institucional, turmas numerosas.
	Falta de material apropriado.
(C) Separação entre teoria e prática	Excesso de teoria e pouca prática, desvinculação da prática.
(D) Recursos financeiros	Os custos das formações; os gastos com viagens; salário do professor; falta de vantagens monetárias.
(E) (Des)preparo do formador	Formador desconhece a realidade; palestra cansativa, maneira de conduzir o curso.
(F) Desinteresse do professor	Desinteresse do professor participante.
	Conversas paralelas, indisciplina.
	Frustração quanto às expectativas.
(G) Desvalorização do professor	Pouco reconhecimento para com o professor; desvalorização do professor; desprezo pelo saber pedagógico do professor; quando os professores só ouvem; quando o professor é tido como tabula rasa.
	Responsabilização do professor pelo fracasso escolar.
(H) Carência de propostas	Temas repetitivos; formações sem novidade.
	Falta de diversidade nos cursos; falta de oferta de formação e de cursos.
(I) Aspectos diversos	Problemas pessoais; saúde do professor; insatisfação profissional.
	Falta de acompanhamento para o trabalho em sala de aula e de avaliação do curso.
	Cursos que enfocam as reformas educacionais; formação continuada para carreira no magistério ou pontuação.
(L) Propostas ineficazes	Falta de vínculo profissional efetivo do professor.
	Conteúdos e práticas irrelevantes; conteúdos não referentes à educação.
	Quando distante da realidade; impossibilidade de aplicação prática em sala de aula; não atendimento das demandas expressas pelos professores; quando o curso é ineficaz.

Quadro 3: Quadro de categorias e indicadores de fatores que “desmotivam” os professores a participar de ações de formação continuada

Fonte: Os autores.

oferecidas pelos municípios. Destaca-se, nesse rol, o seguinte:

As desmotivações docentes refletem um quadro de frustrações e de experiências formativas negativas que, em sua maioria, não surtiram efeito sobre as práticas profissionais. O levantamento específica, principalmente, ausência de identificação das necessidades formativas dos professores, turmas grandes, privilégio de formações com pouco tempo de duração, pouca ou nenhuma infra-estrutura (local, recursos, horário, entre outros fatores) para a efetivação das atividades formativas e demasiada preocupação com os resultados da atividade sobre a aprendizagem dos alunos.

A desvalorização do saber dos professores, de suas experiências profissionais e de vida, como na histórica prática em que o formador toma a palavra do início ao fim, tende a causar um efeito negativo sobre os professores, pois reflete o valor que lhes é atribuído e o papel que devem assumir na educação.

8 Considerações finais

No que se refere à coleta, nota-se que a amplitude de necessidades citadas acusa deficiências na formação inicial dos docentes que, dificilmente, uma formação continuada é capaz de suprir, pois toda ação que se diz contínua prevê uma base de fundamentação.

Essas deficiências na formação inicial têm incidido na formação continuada, especialmente em seus direcionamentos práticos, que remetem a uma necessária superação dos modos inadequados de efetivar as formações. A complexidade e a mutabilidade das necessidades formativas exigem o redimensionamento (planejamento, processo e ava-

liação) da formação continuada, uma vez que ela não deve apoiar-se em atividades esporádicas escolhidas aleatoriamente.

Para efetivar a atualização de conhecimentos, aperfeiçoamento e desenvolvimento de (novas) competências profissionais, a formação continuada deve proporcionar melhoria no desempenho da função docente.

Para finalizar, reitera-se a validade de promover ações de formação continuada, de modo que as práticas formativas se coadunem com os princípios de um planejamento estratégico. Assim, é necessário que ocorra um avanço tanto no controle da elaboração das propostas quanto em seu desenvolvimento e no exame dos seus resultados.

No âmbito mais geral da formação de professores, três aspectos se destacam:

- a – a formação inicial dos professores precisa fortalecer-se sobre uma base curricular integrada que não separe da natureza do conhecimento problemas reais das pessoas e da sociedade;
- b – a formação continuada como política pública precisa valorizar e sistematizar a formação permanente dos professores, pois esta tende a ser uma condição de trabalho dos profissionais da educação;
- c – a metodologia de desenvolvimento de ações formativas requer planejamento estratégico e ações sistêmicas, considerando as mudanças e as necessidades vinculadas a esse campo de conhecimento e ação.

Considerando todos os apontamentos feitos, destaca-se que a análise de necessidades contribui para a definição de indicadores de qualidade no campo da formação contínua.

Manifestations of the need for continuing education for teachers of the 1st cycle of elementary school

This study aimed to identify the shortcomings in the training of teachers of the 1st cycle of elementary school who works in networks of municipal education in São Paulo State. This research was as methods, the survey and analysis of needs based on expressions of categories or groups – methodology strongly agreed among scholars who develop this type of analysis. The research universe consists of eight municipalities in the central region of São Paulo state, and had as subjects 331 teachers and eight administrators of education. The results showed that the continuing education of teachers to be effective under precarious conditions that not considered the professionals needs in favor of the needs of the systems. In this scenario, the effectiveness of training proposals, based on analysis of needs, it appears as a strategy for overcoming weaknesses, problems and dilemmas in the area.

Key words: City. Continuing education. Elementary school. State of São Paulo. Teachers.

Nota

- 1 Os professores que apresentam maior nível de formação, como os que possuem mestrado, mostram-se mais qualificados e menos preocupados com questões de conhecimento de base, uma vez que foi baixa a incidência de respostas desses docentes para determinadas categorias referentes aos conteúdos curriculares em geral, o que reafirma a importância de haver, cada vez mais, incentivos e condições de os professores continuarem estudando e aperfeiçoando seus saberes e suas práticas.

Referências

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e sociedade*, Campinas, Ano 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de 'survey'*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 1996b.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Brasília, DF, 2005.

_____. *Resolução n. 3*, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para o Novo Plano de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF, 1997.

UNESCO/MEC. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: 2004.

ESTEVES, M. et al. A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*, Portugal, n. 10, p. 217-233, 2001.

_____. A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo. Lisboa, Instituto de Inovação educacional, *Políticas de Educação*, v. 10, 2002.

ESTRELA, M. T. et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. *Revista de Educação*. v. 5, n. 2, p.129-149, 1998.

HILL, M. M.; HILL, A. *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo, 2000.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Overview. *Education and training policy*. OECD, 2005.

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

SILVA, M. O. E. da. *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: uma análise para a integração escolar*. 2000. 286f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SINISCALCO, M. T. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TEDESCO, J. C. Tendências atuais das reformas educacionais. In: DELORS, J. *A educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-80.

recebido em 28 maio 2008/ aprovado em 16 jun. 2008

Para referenciar este texto:

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Manifestações de necessidade de formação continuada por professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. *Dialogia*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 63-76, 2008.