

# FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NECESSIDADES FORMATIVAS

*CONTINUING TRAINING OF TEACHERS OF THE FINAL YEARS OF BASIC  
EDUCATION: EDUCATIONAL NEEDS*

*LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE LOS AÑOS FINALES  
DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: NECESIDADES FORMATIVAS*

**Mônica Schüler Menslin**

Mestra em Educação pela UNIVILLE.

**Márcia de Souza Hobold**

Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente do Mestrando em Educação da  
UNIVILLE.

Mestrado em Educação

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

Joinville – SC – Brasil

**Endereço:**

Paulo Malschitzki, 10  
Campus Universitário – Joinville – SC  
CEP: 89219710

**E-mails:**

monicasmenslin@gmail.com  
marcia.hobold@univille.br

**Resumo:** Este artigo corresponde a uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional docente e as contribuições da formação continuada, desenvolvida com professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Trata de discussões sobre formação continuada como uma das vertentes (e não a única) para o desenvolvimento profissional e teve como objetivo conhecer as necessidades dos professores em relação à formação continuada. A abordagem que alicerçou a análise dos dados desta pesquisa é qualitativa, utilizando o questionário como instrumento para coleta de dados. Para a análise e a discussão dos dados, contou-se, principalmente, com as contribuições teóricas de Marcelo Garcia (1999; 2009), Formosinho (2009), Cochran-Smith & Lytle e Imbernón (2004, 2010). Os dados obtidos, juntamente aos professores, constituíram a categoria que será apresentada e discutida neste trabalho: necessidades formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram para a necessidade de planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas de formação continuada, além do desenvolvimento de ações formativas em rede ou comunidades de aprendizagem. Os dados ainda possibilitaram a realização de algumas proposições para o aprimoramento das ações de formação continuada de professores dos anos finais.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional docente. Ensino Fundamental.

**Abstract:** This article represents a survey on teachers' professional development and the contributions of continuing education, which was carried out with teachers in the final years of elementary school. It focuses on discussions on continuing education as one of the strands (though not the only one) for professional development, and its objective was to find out the teachers' of teachers in relation to continuing education. The approach that supported the data analysis of this research is qualitative, using a questionnaire as the data collection tool. For the analysis and discussion of the data, it used mainly the theoretical contributions of Marcelo Garcia (1999, 2009), Formosinho (2009), Cochran - Smith & Lytle and Imbernon (2004, 2010). The data obtained from the teachers constitute the category that will be presented and discussed in this work: training needs of teachers in the final year of elementary school. The results pointed to the need for planning and development of shared actions of continuing education, and the development of training activities in networking or learning communities. The data also led to some proposals for improving the continuing education of teachers in the final years.

**Keywords:** Continuing Education of Teachers. Professional development. Elementary school.

**Resumen:** Este artículo corresponde a una investigación sobre el desarrollo profesional docente y las contribuciones de la formación continua, llevada a cabo con profesores de los años finales de la Enseñanza Fundamental. Trata de debates sobre la formación continua como una de las vertientes (y no la única) para el desarrollo profesional, y tuvo como objetivo conocer las necesidades de los profesores en relación a la formación continua. El abordaje que dio las bases al análisis de los datos de esta

investigación es cualitativo, utilizando el cuestionario como instrumento para la recolección de datos. Para el análisis y la discusión de los datos se contó, principalmente, con las contribuciones teóricas de Marcelo Garcia (1999; 2009), Formosinho (2009), Cochran-Smith & Lytle Imbernón (2004, 2010). Los datos obtenidos con los profesores constituyeron la categoría que será presentada y discutida en este trabajo: las necesidades formativas de los profesores de los años finales de la Enseñanza Fundamental. Los resultados señalaron la necesidad de planeamiento y desarrollo de acciones compartidas de formación continua, además de la realización de acciones formativas en red o comunidades de aprendizaje. Los datos también posibilitaron la realización de algunas propuestas para el perfeccionamiento de las acciones de formación continua de profesores de los años finales.

**Palabras clave:** Formación continua de profesores. Desarrollo profesional docente. Enseñanza Fundamental.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo discutir as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do Estado de Santa Catarina. A formação continuada, neste trabalho, é considerada como uma das vertentes (e não a única) para que esse desenvolvimento profissional se efetive.

Parte-se, assim, do pressuposto de que, estudando de forma aprofundada essa temática, é possível, por meio da análise das “vozes escritas” dos professores, encontrar-se dados sobre as necessidades formativas que auxiliariam no seu desenvolvimento profissional.

O maior desafio para conseguir desvelar essas necessidades é compreender os professores como sujeitos históricos e sociais, que conhecem o valor de

seu trabalho, investem em seu desenvolvimento profissional e, desta forma, conscientemente, buscam caminhos para transformar sua prática, sua realidade e a si mesmos.

Compreende-se, desta forma, que estudos sobre a formação continuada tornam-se relevantes na medida em que provocam reflexões sobre os fios reveladores da rede que constitui o desenvolvimento profissional historicizado na e por meio da ação docente, tendo como lócus a escola e as relações interpessoais que nela se engendram.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APORTES TEÓRICOS**

Inúmeras discussões sobre concepções da formação continuada têm sido realizadas ao longo dos tempos. Neste trabalho iniciam-se as reflexões a partir do ano de 1996 quando, segundo Brzezinski e Garrido (2001), a tônica da formação continuada teve seu foco voltado para os estudos das práticas dos professores e das práticas escolares.

Imbérnon (2004) corrobora com a discussão trazendo contribuições adicionais sobre esse complexo conjunto de fatores interligados que determinam ou impedem o desenvolvimento profissional do professor. Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetário composto pela formação, hierarquia, clima de trabalho, cultura organizacional, interações entre os pares, com alunos, comunidade e equipes diretivas, dentre outros. Assim sendo, para pensar sobre a formação de professores, deve-se considerar o contexto no qual o professor está inserido. Isso implica um movimento em via de mão dupla: ao mesmo tempo em que o professor se constrói na/por meio da docência, ele também pode contribuir para a transformação dessa docência. Trata-se, portanto, de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 26), "a formação de professores [...] é uma área de conhecimento e investigação." Desta forma, a formação de professores, tanto inicial como continuada, deve propiciar a reflexão epistemológica sobre a prática. O autor continua contribuindo indicando que a prática necessita ser analisada e refletida na e sobre a ação para, então, constituir-se em epistemologia, ou seja,

transformar-se em fonte de conhecimento. Nesta mesma direção, Contreras (2002) afirma que é preciso resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma por meio da qual realmente são abordadas as situações problemáticas da prática.

Assim, nos últimos dez anos, o conceito de formação continuada de professores vem se transformando. Pensar sobre o desenvolvimento profissional de professores é pensar na concepção do professor como profissional do ensino mergulhado numa cultura profissional.

Nesta mesma direção e considerando a formação de professores como um processo que integra o desenvolvimento profissional, André, após análise de 298 dissertações e teses sobre formação de professores defendidas por pós-graduandos em 2007, revela que:

[...] nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço [...], pois mostra uma concepção da formação docente como um continuum, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área. (2010, p. 179).

Diante disto, os professores têm sido chamados a tomar decisões de modo mais intenso sobre seus próprios percursos formativos, rompendo gradativamente com a cultura de isolamento profissional e considerando a formação contínua como um dos meios para a constituição da identidade e do desenvolvimento profissional.

Formosinho (2009, p.225) traz outras contribuições neste sentido, afirmando que:

[...] formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida. [...]. A formação contínua [...] como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

Assim sendo, deve-se compreender que a formação continuada encontra-se inserida no processo de constituição da ação docente e no ciclo de vida dos professores, e é parte significativa e permanente do seu desenvolvimento profissional.

Outra característica é que o desenvolvimento profissional se constitui em processo realizado ao longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente, pelo próprio docente, para promover seu crescimento e desenvolvimento profissional. Dessa forma, o professor irá constituindo sua identidade e se constituindo como profissional *da, na, para e pela* docência, por meio de sua *práxis*.

Considerando esta dinâmica, a formação continuada de professores pode ser compreendida como um processo permanente, constituído por uma rede de histórias vivenciadas, conhecimentos e valores, que se desenvolve ao longo do seu caminho profissional, individual e coletivo, dentro e fora da sala de aula, construindo trajetórias de desenvolvimento profissional.

Tendo em vista esse embasamento teórico, concede-se espaço para as vozes dos professores sobre as necessidades para o seu processo de desenvolvimento profissional e para as suas percepções sobre as ações de formação continuada da Rede Municipal de Ensino do estado de Santa Catarina. Compreende-se que as análises realizadas são relevantes e contributivas para o planejamento dos espaços, tempos e processos de formação continuada e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional dos docentes.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem que alicerçou a análise dos dados desta pesquisa é qualitativa, mesmo tendo considerado dados numéricos que serviram para compreender e mensurar as informações quantitativas obtidas juntamente aos professores. Neste sentido, segundo André (1995, p. 17), busca-se “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados [...]”. Ainda esclarecendo os meandros que envolvem a pesquisa de abordagem qualitativa, Gatti e André (2010, p. 30-31) contribuem afirmando que:

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de ‘cientista’, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade.

Além do mais, segundo Gatti e André (2010, p. 30-31), por meio deste tipo de abordagem “passa-se a advogar [...] a não-neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais”.

Esta pesquisa é do tipo *survey*, tendo em vista a quantidade elevada de questionários respondidos e devolvidos. Para Babbie (1999, p. 107), as pesquisas

do tipo *survey* permitem estudar “uma amostra de uma determinada população, coletando dados sobre os indivíduos na amostra, para descrever e explicar a população que representam”.

Para compor esta amostra foram enviados 1.302 questionários aos professores que, no ano de 2011, atuavam com turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Foram entregues questionários aos professores que ingressaram no ensino público municipal, por meio de concurso público, tinham vínculo empregatício de 40 horas/aulas semanais e atuavam há mais de 03 anos na Rede Municipal. Vale ressaltar que, deste montante, foram recebidos 166 questionários preenchidos pelos professores, o que representou 13% de participação dos docentes.

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizado um questionário composto por 35 questões, das quais 27 eram objetivas e 8 descritivas. Os eixos de perguntas do questionário foram constituídos por informações sobre o perfil dos docentes; as percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino; as necessidades formativas de professores; e as fontes de aprendizagem docente.

A análise dos dados foi realizada por meio do Programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que gerou tabelas de frequências<sup>1</sup> e seus respectivos gráficos. As informações numéricas serviram de ponto de partida para a análise à luz da abordagem qualitativa. Esta análise gerou categorias que, para Franco (2003, p. 63), “[...] emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”.

Em relação às questões descritas (abertas), optou-se pela transcrição na íntegra, numa planilha do *Excel*, das respostas registradas pelos professores, sendo aplicados filtros na planilha com o objetivo de tentar reorganizar as falas por meio das palavras recorrentes que emergiram das leituras dos dados. A análise dos dados considerou recorrências, complementaridades e contradições indicadas pelos professores.

Para a identificação dos professores respondentes optou-se por utilizar a letra P, para Professor, seguido de um número, que representava a ordem do sujeito, de 1 a 166, ou seja, P1, P2, P3, etc.

## AS REVELAÇÕES DA PESQUISA SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

Para realizar a apropriação e a análise das informações expressas por meio das “vozes escritas” dos professores, é importante conhecer o perfil dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa. Em síntese, o que se pode constatar é que há predominância do sexo feminino. São 76% e 24%, do sexo masculino. Em relação ao tempo de trabalho, 84% dos professores atuam de 7 a 25 anos na Rede Municipal de Ensino e 30% deles trabalham de 10 a 15 anos na mesma escola. Quanto à formação acadêmica, os dados mostraram-se bastante significativos ao revelar que 76% dos professores fizeram pós-graduação em nível de Especialização e 2% em nível de Mestrado.

Buscando compreender melhor sobre o conceito de necessidade, optou-se por considerá-la a partir de Rodrigues (2006, p. 96), o qual indica que “[...] a identificação de necessidades é um processo que, mais do que anteceder a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência”. Leontiev (2004) afirma que é a necessidade que mobiliza o sujeito, gera tensão, mas é o motivo que o direciona e o impulsiona para formas variadas de atividade. Assim, de acordo com o contexto, as necessidades são (ou não) representadas pelos professores. Rodrigues (2006, p. 97) ainda afirma que “[...] as necessidades são representações da realidade produzidas aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito [...] mas que, enquanto produção humana, estão sujeitos à história, sendo mutáveis e irrepetíveis.”

Dessa forma, ao se identificar os problemas situados nas atividades do trabalho cotidiano dos professores, cria-se a possibilidade de produção objetiva de mudanças. Considerando estas perspectivas, as necessidades se transformam em ponto de partida e ponto de chegada para a ação formativa contínua e processual, constituída de elementos concretos para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para iniciar as discussões, é importante discutir sobre a consideração (ou não) da “voz” dos professores em relação às suas necessidades formativas. Os dados evidenciam que os docentes não se sentem incluídos no planejamento das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. 73% dos professores informaram que nunca haviam sido consultados sobre

suas necessidades formativas. Dos que afirmaram que foram consultados, 25%; uma parcela de 9% afirmou ter sido por meio de encontros informais e outra parcela de 11%, por meio de questionários. Destaque se dá a outras formas de diagnóstico apontadas por 2% deles:

A aplicação dos questionários aconteciam no final de reuniões administrativas e pedagógicas nos encontros de professores. (P151)

Os questionários foram aplicados sob a observação da Supervisora da escola. (P55)

Um dos professores ainda desabafa, dizendo que os diagnósticos feitos até então permaneciam “Sempre sem respostas” (P36). Esta afirmação remete à questão da desconsideração da voz dos professores ao ser aplicado algum questionamento/diagnóstico de suas necessidades formativas, inclusive deixando-o sem as respostas que deseja ouvir diante de suas ideias e sugestões para a resolução dos problemas envolvendo a sua atividade profissional.

Oliveira-Formosinho (1998) auxilia na ampliação das discussões sobre os programas de formação de professores vinculados às suas necessidades, indicando que “[...] o desenvolvimento profissional não ocorre num vácuo. Cada vez mais se tem vindo a conhecer a importância dos contextos no desenvolvimento profissional dos professores”.

Desta forma, o conhecimento das necessidades dos professores poderá contribuir para a melhoria da formação continuada se for realizado um diagnóstico rigoroso antes da construção do seu planejamento. As informações obtidas por meio do levantamento prévio das expectativas e das necessidades dos professores são capazes de produzir objetivos e informações válidas para decidir os conteúdos e as atividades de formação, transformando-as em um instrumento de cunho mais pedagógico, menos técnico e distante da realidade docente. Um dos professores contribuiu com as discussões indicando quais seriam suas necessidades:

Necessito de atividades práticas para a sala de aula, principalmente para despertar o hábito de leitura: contação de histórias, gêneros textuais e gramática contextualizada nos textos, produção textual. No entanto, **só farei a formação continuada se vierem facilitadores competentes, capacitados e qualificados.** (grifo nosso) (P 110)

Esta afirmação revela um desabafo por parte do referido professor, que requer que os formadores estejam mais bem preparados para os cursos de formação e que evidenciem conhecimento da sala de aula, ou seja, do contexto do trabalho docente.

Apesar de os professores revelarem o descontentamento em relação à qualidade e ao planejamento dos cursos a eles oferecidos, eles reconhecem que sua atuação profissional vem exigindo atualização de conhecimentos e ampliação dos seus horizontes culturais.

Segundo depoimento de 113 professores (68%), estes demonstraram vontade em participar e/ou colaborar com ações que potencializem ou promovam o desenvolvimento profissional, tanto no âmbito da prática, no sentido de oferecer cursos para compartilhar suas experiências, quanto em relação a sugestões de temáticas oriundas das necessidades de formação e atuação. Portanto, não se deve considerar que não haja, por parte dos professores, a intenção de melhoria da prática docente.

Nesta pesquisa, ao se delimitar as necessidades formativas dos professores, buscou-se identificar o significado atribuído à formação continuada e outras possibilidades formativas emergiram. Os professores indicaram temas que vêm provocando certa angústia e apontam para a necessidade de serem trabalhados nos cursos de formação continuada:

Dar ênfase a novas ideias e práticas pedagógicas. (P40)

Inclusão [...]. Cursos de Tecnologias da Informação (T. I.). (P29)

Cursos que contemplem o trabalho com alunos 'especiais' e com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados. (P33)

Cursos na área de matemática com informações atualizadas e propostas novas (auxiliando o professor em sala de aula). (P89)

Estes professores revelaram necessidade de formação nestas temáticas específicas de forma que possa melhorar a prática docente em sala de aula. Os cursos de formação continuada pré-formatados, a partir de programas ou políticas educacionais em nível nacional, estadual ou municipal, pouco promovem a construção de conhecimentos necessários à reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes, principalmente quando não se leva em consideração as necessidades formativas dos docentes.

Quando os professores indicaram a necessidade de temáticas sobre a inclusão, as tecnologias da informação e sobre a matemática, deixaram revelar certa carência de conhecimento nestas áreas. Contudo, entende-se que o movimento social traz consigo, principalmente com a democratização do ensino a partir de 1980, novas necessidades, tais como sobre a diversidade e a inserção dos

alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular; o surgimento das tecnologias, os indicadores e os resultados das avaliações nacionais, como a Prova Brasil, que requerem, por exemplo, a necessidade de trabalhar, com maior propriedade, os conhecimentos matemáticos.

Também houve menção sobre a necessidade de maior integração dos professores para troca de experiências, por área. Como afirmado por um docente: “Deveria ter mais encontros por área, trabalhos em grupos, troca de experiências” (P2).

Para outro professor, há necessidade de ampliar as “Trocas de experiências. Assuntos relativos à disciplina que leciono” (P116).

Segundo Almeida (2005, p. 3), esta necessidade aponta para uma perspectiva colaborativa que valoriza o próprio docente e seus parceiros ao possibilitar que os professores “[...] se constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articulando os conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos”.

Dessa forma, os docentes são levados a redimensionar sua profissionalidade, entendida como o conjunto de valores, conhecimentos e habilidades específicos da profissão de professor (SACRISTAN, 1995), na relação com o outro, ou seja, de interpessoal para o intrapessoal. Imbernón (2010) afirma que tal estratégia favorece o processo de comunicação entre professores, a troca de experiência e a possibilidade de compartilhar sentimentos a respeito do que acontece na sala de aula e na escola, sendo constituidora do repertório profissional.

Refletindo um pouco mais sobre a questão da troca de experiências, Oliveira-Formosinho (2009, p. 265) afirma que:

[...] a profissionalidade é interativa [...] porque o homem é um ser social, o desenvolvimento do homem profissional é contextual. Essa cadeia de clarificações coloca a mudança e a inovação nesta sequência de interações e interfaces.

O indicador “troca de experiências” faz emergir a discussão de Vygotsky (2008), de que é por meio da troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão sendo internalizados novos conhecimentos, resignificando papéis e funções sociais, oportunizando a construção de outros conhecimentos e o desenvolvimento da própria consciência.

Fanfani (2005) corrobora com o pensamento de Vygotsky, enfatizando que “é preciso passar do docente individual ao docente coletivo, como acontece em outros campos profissionais”. Trata-se da criação de uma comunidade de

prática, indicada por Marcelo Garcia e Vaillant (2009, p. 90), na qual “um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou um interesse comum acerca de um tema, aprofundam seus conhecimentos e práticas nesta área por meio de interação continuada”. Este poderia vir a ser um dos caminhos para aproximar teoria e prática, ressignificando e redesenhando os processos de formação continuada.

Dessa forma, entende-se que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional não pode se constituir num processo solitário. É importante que resulte em um percurso bem planejado, que contemple a participação democrática dos profissionais da educação.

Novamente, Fanfani (2005, p.76) reforça que este tipo de formação vem sendo vivenciado por professores em países da América do Sul. Segundo o autor, “[...] utilizando o tempo de trabalho para realizar a formação é um estímulo valorizado por praticamente a metade dos docentes de quatro países da América do Sul: Argentina, Brasil, Peru e Uruguay”. Além deste tipo de formação, o autor reforça a necessidade de ampliar o debate sobre o valor da construção coletiva de conhecimentos. Segundo ele, os cursos de formação inicial e continuada deveriam oportunizar a vivência e a construção de habilidades específicas para o trabalho coletivo. Cochran-Smith & Little (1999, p. 283) corroboram com este pensamento, indicando o valor da aprendizagem de professores em rede ou em comunidades ao afirmarem que este tipo de formação pode:

[...] fornecer o contexto social e intelectual no qual os professores ao longo de sua vida profissional assumem perspectivas críticas sobre suas próprias suposições, bem como sobre a pesquisa de outros, além de construir conjuntamente conhecimento local para conectar seu trabalho a questões sociais mais amplas.

Assim, compreende-se que o professor é um profissional que se encontra mergulhado numa comunidade, compartilhando saberes já existentes e construindo novos saberes numa relação interativa interpessoal e intrapessoal. Assim, deve-se tomar um cuidado especial na apropriação das falas dos professores em relação às suas necessidades formativas, buscando compreendê-los como sujeitos históricos e sociais, que conhecem o valor de seu trabalho, investem em seu desenvolvimento profissional e, desta forma, conscientemente, buscam caminhos para transformar sua prática, sua realidade e a si mesmos.

Um professor revela estar, de certa forma, indignado com a seleção de temas para a formação de professores. Para ele, deve ser realizado um trabalho com

"[...] temas reflexivos, porém não punitivos ou jogando a culpa para o professor" (P116). Esta fala demonstra que este professor sente-se demasiadamente sobrecarregado e pressionado pelas demandas da profissão docente. Sugere que as discussões sejam abertas e que os professores possam ouvir e serem ouvidos, ou seja, que os cursos sejam menos "prescritivos" e mais contributivos para aqueles que deles participam.

Nas vozes dos professores, a vontade de participar como coautores de seu processo de desenvolvimento profissional é revelada: 37% (62) dos professores indicaram que durante os cursos deve ser proporcionado maior participação, envolvimento e clima favorável à aprendizagem. Assim, o que se pode deduzir é que é necessário não mais excluir o professor nas decisões relacionadas ao planejamento da formação continuada com vistas ao seu desenvolvimento profissional. É necessário, segundo Pretto (2002), acabar com a história de dizer que ele é o centro das resistências às transformações.

Os dados revelaram que os professores desejam ser considerados em suas necessidades formativas, transformando-se em autores de seu desenvolvimento profissional. Os cursos de formação continuada, pré-formatados, oferecidos a eles pela Rede Municipal de Ensino e que pretendem divulgar mudanças nos programas ou políticas educacionais em nível nacional ou municipal, pouco favorecem a sua autonomia, não oferecendo condições para que os docentes diagnostiquem a situação de aprendizagem dos estudantes, planejem suas aulas de acordo com suas necessidades e implementem e avaliem seu processo de trabalho.

Outras demandas contemporâneas para a formação foram reveladas. Uma dessas demandas refere-se aos saberes pedagógicos relativos ao atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem e à inclusão de alunos com deficiência. Esta dificuldade em lidar com as diferenças presentes na sala de aula foi evidenciada pelos professores. Outra demanda indicada refere-se à inclusão das tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e de aprendizagem. Esses temas vêm revelando a maneira em que alguns dos muitos dilemas que influenciam no desenvolvimento da ação docente provocam a necessidade da busca e da ampliação dos conhecimentos por parte dos docentes.

Os dados revelaram a existência de muitos indicadores significativos para se pensar e planejar a formação continuada em/no trabalho dos professores. Percebeu-se que, ao registrarem suas necessidades, os professores da Rede Municipal explicitaram questões importantes a serem consideradas quando do planejamento das formações continuadas e seus objetivos.

Na avaliação dos professores sobre aspectos gerais de formação continuada, destacou-se a importância que atribuem aos encontros de formação. Segundo os professores, estes encontros abrem espaço para o aperfeiçoamento da prática docente. Os dados evidenciaram que os professores sentem necessidade de participar de encontros para estudos e troca de experiências, afirmando que estes momentos são importantes para seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, e considerando os depoimentos que revelam os aspectos negativos, constata-se o número insuficiente de encontros realizados por ano, o excesso de teoria, o distanciamento dos cursos da realidade escolar.

Uma revelação significativa desta pesquisa é que, quando questionados sobre as suas necessidades formativas, os professores se mostraram bastante participativos, registrando seus interesses e desejos. Desta forma, observou-se que a pesquisa provocou nos professores uma análise sobre o seu processo de desenvolvimento profissional e sobre as contribuições da formação continuada.

Os dados permitiram elaborar algumas proposições para o aprimoramento das ações de formação continuada na Rede Municipal de Ensino, aqui destacadas: a) abordagem das ações formativas considerando o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional vinculados à progressão funcional do professor na carreira; b) consideração da escola como lócus privilegiado de formação continuada, colaborativo e permanente, mas não exclusivo, fortalecendo-a e legitimando-a por meio da constituição de grupos de estudo; c) efetiva e contínua avaliação das ações de formação e seu acompanhamento nas escolas; d) estímulo à integração entre escolas e universidades e destas com a Secretaria de Educação; e) criação de centros de formação, com oferta de cursos nas modalidades presencial e a distância; f) elaboração de política de desenvolvimento profissional estabelecendo uma interface entre as propostas formativas e as necessidades da escola e dos professores; g) sindicalização do

profissional da educação que garanta aos professores condições de trabalho e de desenvolvimento profissional em serviço.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores. In: Programa Salto para o Futuro. **Formação Contínua de professores**. Boletim 13 ago. 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/séries/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em: 12 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores**: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2001, N° 18. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18\\_09\\_iria\\_brzezinski\\_e\\_elsa\\_garrido.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_09_iria_brzezinski_e_elsa_garrido.pdf). Acesso em 12 de jun 2011.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education**. The *on-line* version of this article can be found at: DOI: 10.3102/0091732X024001249 1999 24: 249. The online version of this article can be found at: <http://rre.sagepub.com/content/24/1/249>

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FANFANI, Emilio Tenti. **La Condicion Docente**. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina, 2005. 324 p.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Ana Maria. **Educação para a paz segundo Paulo Freire**. Revista Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006.

GARCIA, Carlos. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Alfonso Dalmazo. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.).

**Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional** – Forma-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2004 (Coleção questões de nossa época).

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente:** Como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO (1998) In: FORMOSINHO, João. **Formação de Professores:** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

RODRIGUES, Elaine. História da educação e ensino de História: desdobramentos de um campo disciplinar (1990-2003). In: **Anais** do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na História. Goiânia: UCG, 2006.

SACRISTÁN J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA A. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. S. P.: Martins Fontes, 2008.

## NOTA

- 1 As tabelas de distribuição de frequência são utilizadas na estatística e são construídas com o objetivo de resumir de forma sintética a informação contida nos dados de uma amostra.