

NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

Yoshie Ussami Ferrari **Leite** – UNESP

Maria Raquel Miotto **Morelatti** – UNESP

Cristiano Amaral Garboggini Di **Giorgi** – UNESP

Vanda Moreira Machado **Lima** – UNESP

Naiara Costa Gomes de **Mendonça** – UNESP

1. Introdução

Face ao processo de democratização do ensino, torna-se necessário que tanto escola quanto professores ressignifiquem seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade a todos, mediante a adoção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas, de modo que o objetivo maior da escola possa ser alcançado com sucesso. Sabe-se que o elemento mais importante para a educação de qualidade é o professor, pois não existe educação de qualidade sem professor de qualidade. Nesse sentido, os programas de formação contínua podem contribuir para a formação desse profissional, desde que considerem efetivamente o seu papel crucial e levem em conta as suas necessidades formativas.

A pesquisa relatada nesse artigo se constituiu a partir da iniciativa de um grupo de professores da UNESP, com a proposta de estabelecer parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) através de seus responsáveis pelas regionais de Presidente Prudente e Presidente Epitácio, a fim de empreender ações de formação contínua de professores nos municípios por elas abrangidos. Ela visa identificar o perfil dos professores e diagnosticar as suas necessidades formativas, como subsídios para a construção de processos de formação contínua, buscando criar condições para que a instância municipal, mesmo nas menores cidades, ofereça formação contínua de qualidade aos seus professores.

A pesquisa desenvolveu-se junto a 533 professores que lecionam nas escolas públicas de dez municípios do interior do estado de São Paulo, sendo Álvares Machado, Iepê, Marabá Paulista, Martinópolis, Presidente Bernardes, Rancharia, Regente Feijó, Santo Anastácio, Taciba e Teodoro Sampaio.

Esta pesquisa se insere na perspectiva de valorização da instância municipal, que deve ser objeto de investigação educacional, dado o papel relevante que esta instância vem desempenhando, a partir da Constituição de 1988, na política educacional. O conhecimento da realidade dos sistemas municipais de educação – e de seus professores – é uma exigência que se coloca de forma premente, uma vez que este conhecimento é pressuposto para qualquer

intervenção qualificada junto a estes sistemas e professores. Este é um dos maiores desafios tendo em vista a melhoria da Educação.

O artigo foi estruturado apresentando inicialmente a fundamentação teórica que se constituiu em conceitos chave na pesquisa: necessidades formativas, desenvolvimento profissional e formação do professor crítico reflexivo. Descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa. Enfatizamos o perfil dos sujeitos pesquisados, as necessidades formativas e os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, considerados mais difíceis e mais fáceis de serem trabalhados na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. Fundamentação teórica

Um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido em um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, é o elemento mais importante para a educação de qualidade.

Nesse sentido, os programas de formação contínua podem contribuir para proporcionar aos professores uma formação *em serviço*, que possibilite repensar as suas práticas, a fim de que a formação cidadã dos alunos seja contemplada de maneira eficaz.

Sobre o conceito de formação contínua, as pesquisas têm apontado que os processos de formação devem estar amparados nas necessidades formativas dos professores, a partir de seu local de trabalho, pois a eficácia das ações de formação contínua possui uma relação intrínseca e singular com a análise de necessidades (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Além disso, devem superar a dicotomia teoria e prática, a falta de articulação das ações formativas com a realidade do professor e o caráter pontual e assistemático das ações que ocorriam na forma de “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem”.

Nessa perspectiva, a análise das necessidades de formação dos professores faz-se indispensável, uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes, pautadas em suas vivências no cotidiano de sala de aula e de escola, onde desenvolvem a sua prática profissional.

Conforme Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades educativas vem sendo utilizada como instrumento de planejamento de ações educacionais desde o final dos anos 60. Surgiu para auxiliar na estruturação e organização de processos de formação que respondessem com mais eficácia às exigências sociais, a fim de delimitar procedimentos mais adequados para a formação de professores. A análise de necessidades é considerada etapa do planejamento de programas de formação na medida em que orienta na formulação de

objetivos e fornece informações para a definição de conteúdos e atividades formativas. Só é possível obter êxito em reformas educacionais considerando o professor como um parceiro ativo e levando em conta as suas necessidades, pessoais e profissionais.

Almeida (1999) afirma que, numa reforma educativa, os professores se constituem elementos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da mesma. Mostra que os professores assumem papel importante no alcance das mudanças, porque são eles que decidem se querem mudar ou não.

Uma enorme literatura tem demonstrado que o ensino só pode responder aos desafios atuais se o professor for efetivamente um profissional crítico-reflexivo (PIMENTA, GHEDIN, 2002; PEREZ GOMEZ, 1995; ALARCÃO, 2001; CONTRERAS, 2002), superando o modelo da racionalidade técnica, em que, segundo Contreras (2002),

[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. (p. 90).

Segundo Contreras (2002), é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Assim, o professor terá mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino/aprendizagem, contexto este onde se mesclam diferentes interesses e valores, bem como maior clareza para examinar criticamente a natureza e o processo da educação instalado no país.

É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo.

Cabem ainda algumas palavras sobre o fato de estarmos lidando com redes municipais. Sabe-se que o processo de municipalização do ensino no Brasil, induzido pela Lei

9424/96, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) se deu de forma atropelada, sem a devida preparação, especialmente no que diz respeito à garantia de processo de formação contínua de professores.

No caso específico do Estado de São Paulo, a municipalização atingiu

[...] municípios de pequeno, médio e grande porte com capacidade fiscal, administrativa, perfil político-partidário e cobertura do ensino fundamental totalmente diferentes entre si, tendo construído, ao longo de sua história, mecanismos de participação da população local também diferenciados. A engenharia operacional em curso, ao desconsiderar as peculiaridades culturais, demográficas e socioeconômicas dos municípios paulistas, desenhou um mosaico fragmentado, originando não apenas um processo de municipalização, mas vários. (MARTINS, 2003, p.237).

Vale ressaltar a precariedade dos municípios pequenos para organizarem seus sistemas de ensino. A aquisição de “sistemas de ensino” privados, através da compra de apostilas, atinge 150 dos 529 municípios paulistas com menos de 50.000 habitantes (ADRIÃO et al, 2009). Fortalecer a capacidade destes municípios de organizarem seus sistemas, tarefa dentro da qual a formação contínua de professores é uma das dimensões fundamentais, adquire assim o caráter também de ação de defesa do ensino público.

A relevância da pesquisa está fundamentada na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O parágrafo único do Artigo 40 estabelece que os municípios devem implantar Planos de Carreira que contemplem a “capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade de ensino”. Isto posto, os municípios têm recursos e autonomia para gerir sua utilização e planejar a formação contínua de seus professores.

Partindo desses pressupostos, reconhece-se a necessidade de oferecer subsídios, por meios de políticas educacionais, para a formação do professor crítico-reflexivo, capaz de construir e reconhecer sua identidade, nos domínios profissional, político e social, e comprometido com a transformação da realidade.

Frente a isto, os programas de formação contínua podem contribuir no sentido de repensar os saberes da profissão docente, tanto no que se refere aos "saberes a serem ensinados" quanto ao "saber ensinar", os quais, em função de seu caráter social e temporal, modificam-se no decorrer do tempo e em relação às mudanças sociais que têm ocorrido (TARDIF, 2002).

Portanto, daí decorre também a necessidade de se repensar a formação dos professores, considerando os saberes que estes possuem assim como a realidade específica em que exercem o seu trabalho, de forma que haja uma articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes docentes desenvolvidos nas práticas cotidianas de sala de aula e escola.

Certamente, o que melhor descreve o desenvolvimento profissional é a articulação entre formação inicial e contínua, numa perspectiva de evolução, que favoreça a superação da tradicional justaposição entre os dois processos formativos, como afirma Marcelo García (1995). É importante assegurar o desenvolvimento profissional como parte de uma política pública de formação contínua para toda a vida profissional do professor, articulada a outros aspectos, como características pessoais, contexto e condições de trabalho.

3. Descrição da pesquisa

A abordagem metodológica empregada foi de natureza qualitativa-descritiva, do tipo “survey”. Para Babbie (1999, p. 107), uma investigação do tipo “survey” permite estudar “uma amostra de uma determinada população, coletando dados sobre os indivíduos na amostra, para descrever e explicar a população que representam.”

Com o propósito de coletar informações para caracterizar o perfil e as reais necessidades dos professores, elaboramos um questionário constituído de duas partes, com questões abertas e/ou fechadas. Escolhemos o questionário como instrumento de coleta de dados, pois “nas suas diferentes formas de elaboração e aplicação permite atingir em pouco tempo vastas populações, sendo ainda de fácil tratamento estatístico”. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 34).

A primeira parte do instrumento procura identificar o perfil do professor e sua experiência no magistério. A segunda parte, com oito perguntas (abertas e fechadas), pretende identificar temas e necessidades formativas dos sujeitos pesquisados.

Para a aplicação do questionário contamos com a colaboração do secretário municipal de educação de Regente Feijó, que distribuiu o instrumento aos outros Dirigentes Municipais de Educação, explicou a importância do mesmo e orientou a sua aplicação nos demais municípios envolvidos, em fevereiro de 2007. Dada a natureza da pesquisa e o número de sujeitos, os desafios metodológicos foram imensos: a partir de uma orientação dos pesquisadores, coube aos dirigentes explicar aos professores de suas redes municipais a

importância de explicar detalhadamente a que se destinava a pesquisa e conscientizar os professores da necessidade de responder da forma mais séria possível.

A tabulação dos dados das questões abertas está baseada na análise de conteúdo das respostas apresentadas pelos professores, seguida da definição de categorias. A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que permite fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. Utilizamos, conforme Franco (2003, p. 53), as categorias não definidas a priori, que “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. Formular categorias não definidas a priori em análise de conteúdo é um processo longo, difícil e desafiante, por isso optamos em elaborar as categorias coletivamente entre o grupo de pesquisadores.

Procurando ser o mais fiel possível àquilo que foi expresso pelos professores, a categorização das respostas foi realizada entre o grupo de pesquisadores. Foi um trabalho árduo e obviamente sujeito a algumas decisões subjetivas, minimizadas pelo fato de ter sido executado coletivamente. Buscar trabalhar processos de formação contínua junto a redes municipais ouvindo os atores não é algo em que já se tenha experiência acumulada na comunidade acadêmica da área da Educação.

Para o tratamento dos dados foi utilizado o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

4. Perfil dos professores pesquisados

Os dados apresentados a seguir retratam os conhecimentos, as necessidades, as dificuldades e as experiências dos 533 professores que lecionavam em 2007 em escolas públicas municipais.

Como na maioria das pesquisas sobre professores, a predominância nesse grupo também é do sexo feminino. Dos 533 professores pesquisados 92,1% são do sexo feminino, enquanto apenas 5,3% são do sexo masculino, e os outros 2,6%, não responderam a questão. Inúmeras pesquisas (ASSUNÇÃO, 1996; CARVALHO, 1999; TANURI, 2000) demonstram que o magistério tornou-se uma profissão predominantemente feminina, principalmente entre os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O conceito de feminização do magistério revela uma associação “entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou a coordenação de mulheres” (UNESCO, 2004, p. 45). Para Carvalho (1999, p. 13) o fato da maioria dos professores serem mulheres produz marcas da “presença feminina

na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola”.

Quanto ao estado civil, 66,6% são casados, 19,3% são solteiros, 7,7% são separados e 4% se classificam como outros.

No que refere à idade destes profissionais encontramos professores com 20 anos de idade e outros com 64 anos. No entanto, o maior índice corresponde à faixa etária de 40 a 44 anos, com 24% dos docentes, seguida pela faixa etária de 35 a 39 anos, com 18,4% e de 30 a 34 anos, com 16,9%.

Os dados da pesquisa por nós realizada registraram a presença marcante das três primeiras fases relatadas por Huberman no estudo acerca do ciclo de vida profissional dos professores: entrada na carreira, fase da estabilização e fase da divergência.¹

Importante destacar que 53,8% dos docentes lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 36,6% em escolas de Educação Infantil, 6,0% se encontravam como diretores, coordenadores, secretários e/ou outros responsáveis na área de educação e 3,6% não responderam a questão.

Quanto à formação acadêmica, 87% dos professores já possuíam ou estavam concluindo o nível superior, apenas 12,2% possuíam formação em nível médio. Em relação ao curso freqüentado no ensino superior, observa-se a predominância do curso de Pedagogia com 59,7%, mas registramos também outros cursos que habilitam em nível superior o professor da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como a Pedagogia Cidadã² (8,6%), Normal Superior (2,2%) e PEC Formação Universitária³ (1,1%).

Vale ressaltar que, dentre os professores que já possuíam ensino superior concluído ou o estavam concluindo, a maioria (59,7%) se utilizou de serviços de instituições particulares, enquanto 25,1% tiveram sua formação em instituições públicas.

5. Percepção dos professores sobre a formação contínua

¹ Huberman (1995) descreveu sete fases da carreira docente: entrada na carreira; fase de estabilização; de diversificação; de pôr-se em questão; da serenidade e distanciamento afetivo; do conservadorismo e lamentações; e do desinvestimento. Afirma que a fase “entrada na carreira”, compreende os 3 primeiros anos de atuação docente, e caracteriza-se pelos sentimentos de sobrevivência, relacionado ao “choque do real”, e descoberta. A “fase da estabilização” compreende o período de 5 a 7 anos de serviço no magistério e caracteriza-se por um sentimento de competência pedagógica crescente, maior auto-confiança, satisfação profissional e gosto pelo ensino. A “fase da diversificação” envolve o período de 8 a 15 anos de atuação docente e caracteriza-se por ser uma etapa em que os sentimentos profissionais divergem, positiva ou negativamente, de acordo com os percursos vividos por cada docente.

² Pedagogia Cidadã - Curso de Licenciatura para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais - PROGRAD/UNESP.

³ O PEC – Formação Universitária, iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), desenvolvido pela UNESP, USP e PUC/SP.

Com relação ao interesse dos professores por cursos de formação contínua, verificamos que a maioria (93,1%) manifestou interesse, o que demonstra haver um compromisso dos docentes com o seu processo de desenvolvimento profissional.

Quanto aos assuntos de interesse dos professores pesquisados para ações de formação contínua, foi solicitado que apontassem, dentre cinco temas apresentados, a ordem de importância, além de assuntos relacionados a cada um deles. O tema mais apontado a ser trabalhado foi “trabalho docente: dificuldades e necessidades”. Em seguida, “questões gerais que envolvem o trabalho didático”. Em terceiro lugar, “conteúdos específicos sobre as disciplinas que leciona”. Os temas “papel da escola pública” e “gestão escolar” não foram considerados prioritários pelos professores.

Posteriormente, foi solicitado aos professores que indicassem o que um curso de formação contínua deveria ou não contemplar. As respostas emitidas trouxeram também indicações quanto ao modo como os cursos de formação deveriam (ou não) ser organizados, o que sugere haver expectativas não apenas com relação aos conteúdos a serem trabalhados em processos formativos, mas quanto às próprias modalidades de formação.

Com relação ao que o curso deveria contemplar, 18,6% das respostas dos professores se referem à necessidade de que os cursos abordem “atividades concretas/realidade na sala de aula/atividades práticas”, o que acreditamos poder ser interpretado de duas formas.

Por um lado, a insistência na abordagem de atividades práticas poderia estar relacionada a uma visão “praticista” do ensino. Sob a perspectiva da racionalidade técnica, os professores seriam levados a partilhar da concepção segundo a qual a produção teórica seria de responsabilidade da academia, aos professores caberia a busca de “receituários”, soluções prontas e imediatas, produzidas por especialistas, para resolver os problemas por eles vivenciados na escola e na sala de aula.

Por outro lado, o apontamento referente à necessidade de que o curso contemple a “realidade na sala de aula”, é interessante no sentido de que, ao solicitarem que as contradições reais que permeiam o espaço de sala de aula estejam presentes nas discussões abordadas nos processos formativos, a expectativa dos professores investigados vai ao encontro da proposta de formação adotada nesta pesquisa.

Em seguida, verificamos que 18,0% dos apontamentos indicam a importância de que as próprias necessidades formativas dos professores sejam consideradas nos cursos. Diante desse dado, entendemos que os docentes demonstram um compromisso, ao menos potencial, com o seu processo formativo e, por conseguinte, uma preocupação com o seu próprio

desenvolvimento profissional, de modo a assumirem, juntamente com a escolha da profissão, suas responsabilidades formativas.

Na sequência, temos que 9,2% das respostas apontaram que um curso de formação contínua deve articular teoria e prática. A nosso ver, essa percepção – e premente necessidade - dos docentes é de fundamental relevância, uma vez que, como ressalta Ghedin (2002), teoria e prática são indissociáveis. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações da mesma - a que chamamos teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

Por sua vez, com relação ao que um curso de formação contínua não deveria contemplar, verificamos que 34,8% das respostas dos professores enfatizam que um curso de formação contínua não deveria deixar de contemplar questões vinculadas à prática profissional. Esse dado é coerente com a questão anterior, em que os professores assinalaram que a prática deve ser contemplada, primordialmente, num processo formativo.

Essa idéia é reforçada, ainda, pelo fato de que 18,9% dos apontamentos dos professores indicam a necessidade de que a formação esteja centrada na escola e considere as expectativas dos professores, pautadas nas vivências destes, inseridos numa dada realidade.

Aparecem outras categorias que não se configuram como necessidades prementes para os professores investigados. Em 2,0% das respostas, os professores indicam a necessidade de que o formador deve estar bem preparado e ter compromisso com o processo formativo dos professores. E, 1,9% dos apontamentos indicam que um curso de formação contínua não deve contemplar palestras, vídeos muito longos e demorados.

Consideramos pertinente questionar, mais especificamente, quando do momento de planificação de programas de formação, quais seriam as modalidades das ações formativas que mais correspondem às necessidades e expectativas dos sujeitos para os quais essas ações são dirigidas.

Por fim, foi solicitado que os professores apontassem suas maiores necessidades para uma melhor realização do trabalho docente. Curiosamente, o maior percentual que compareceu demonstra que 22,5% dos professores pesquisados deixou a questão em branco.

No entanto, dentre as respostas válidas, a que recebeu o maior número de apontamentos foi a categoria “Cursos/Aperfeiçoamento/capacitação/formação em todos os conteúdos e áreas”, com 16,4%. O segundo maior apontamento foi feito em relação à categoria “Valor/reconhecimento/salário/remuneração do professor/plano de carreira”, com 12%. Percebemos, aqui, que a preocupação dos professores gira em torno de aspectos ligados

muito mais a formas de estabelecimento de políticas públicas do que de explicitação de necessidades formativas.

6. Conteúdos considerados difíceis e fáceis de serem trabalhados na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Os dados apresentados a seguir se referem a 287 professores que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais pesquisadas. Solicitamos aos professores a indicação dos conteúdos disciplinares que consideravam *mais fáceis* e *mais difíceis* para trabalhar em sala de aula, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística e Educação Física.

Devido à quantidade de informações coletadas na pesquisa optamos em apresentar nesse trabalho um recorte, focando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

6.1. Conteúdos de Língua Portuguesa

Os professores participantes desta pesquisa citaram como conteúdos de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental os listados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Conteúdos considerados “mais difíceis” e “mais fáceis” - Língua Portuguesa

Categorias	Difícil		Fácil	
	Freq.	%	Freq.	%
Não tem	0	0,0	1	0,3
Português	12	3,9	6	2,0
Produção textual/Produção de texto/análise/correção/revisão/avaliação/estruturação/Criação	139	44,8	48	15,7
Alfabetização	11	3,5	13	4,3
Gramática/concordância verbal/concordância nominal/verbos	23	7,4	22	7,2
Ortografia/correção ortográfica	28	9,0	7	2,3
Leitura e escrita	12	3,9	44	14,4
Oralidade/linguagem oral			12	3,9
Contar histórias/hora da história/poesias/parlendas			12	3,9
Metodologia/jogos e brincadeiras/música/ilustração de histórias			6	2,0
Em branco	83	26,8	133	43,6
Nulo	2	0,6	1	0,3
Total	310	100	305	100

É evidente o alto índice de professores do Ensino Fundamental que não responderam essa questão. Cerca de 26,8% para os conteúdos mais difíceis e 43,6% para os mais fáceis, revelando que os professores têm mais facilidade em expressar o que é mais difícil para ser trabalhado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000) organizam os conteúdos dessa disciplina em três blocos: “Língua oral: usos e formas”; Língua escrita” (prática de leitura e prática de produção de texto) e “Análise e reflexão sobre a linguagem”.

Chama atenção o fato de 48,7% das respostas dos professores apontarem “Produção textual/produção de texto/análise/correção/revisão/avaliação/estruturação/criação” e “Leitura e escrita”, correspondentes ao bloco “Língua escrita”, como mais difíceis de serem trabalhadas.

Por sua vez, “Gramática/concordância verbal/concordância nominal/verbos” e “Ortografia/correção ortográfica”, conteúdos constituintes do bloco “Análise e reflexão sobre a linguagem”, foram mencionados como difíceis em 16,4% das respostas.

Entretanto, a categoria “Gramática/concordância verbal/concordância nominal/verbos” também surge como conteúdo mais fácil de ser trabalhado em 7,2% das respostas. Outro conteúdo considerado também como fácil é a “Leitura e escrita”, que foi mencionado em 14,4% das respostas dos professores.

As categorias “Oralidade/linguagem oral” e “Contar histórias/hora da história/poesia/parlendas”, constituintes do bloco “Língua oral: usos e formas”, foram mencionados somente como conteúdos fáceis em 7,8% das respostas dos professores.

As categorias “Metodologia” e “Alfabetização”, embora sejam mencionadas como conteúdos pelos professores, não são assuntos a serem trabalhados com os alunos em sala de aula.

Compreendemos que o fato de quase metade das respostas dos professores (48,7%), apontarem dificuldades para trabalhar conteúdos pertencentes ao bloco “Língua escrita” pode apontar para uma necessidade formativa dos professores no que se refere a conteúdos relacionados à produção textual.

6.2. Conteúdos de Matemática

Na disciplina Matemática verificamos altos índices de respostas em branco tanto para a questão sobre os conteúdos mais difíceis (30,1%) quanto para os mais fáceis (46%).

Os conteúdos apontados como mais difíceis pelos professores foram agrupados nas seguintes categorias: “Operações” (15,2%), “Resolução de problemas/interpretação” (13,4%) e “Números/fração/decimal/porcentagem/quantidades/sequência” (10,2%).

Chama atenção o fato da categoria “Geometria/Medidas/Grandezas” ter sido apontada como difícil por apenas 10,9% e como fácil por 2,7 % dos professores. Situação semelhante ocorre com “Tratamento da Informação”, apontado como difícil por 1,6% e como fácil por 2,6% dos professores.

É possível inferir, a partir dessas indicações, que os professores priorizam em seu trabalho os conteúdos do bloco Números e Operações dos PCN (BRASIL, 1997b), em detrimento de conteúdos dos blocos Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Isso se justifica também pela formação que tiveram. Considerando que 50,5% dos professores têm mais de 11 anos de profissão, vivenciaram um processo de ensino que priorizava aspectos algébricos em detrimento de aspectos geométricos (PIRES; CURI, 2000).

Chama atenção o fato de 23,2% e 8,6% dos professores terem apontado as categorias “Operações” e “Números/fração/decimal/porcentagem/quantidades/sequência” como conteúdos mais fáceis para se trabalhar, respectivamente. É possível que esses professores não trabalhem as operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) na perspectiva da resolução de problemas, que também não vivenciaram no seu processo de formação, ainda que apenas 2,6% tenham apontado a categoria “Resolução de problemas/interpretação” como conteúdos mais fácil para se trabalhar com os alunos.

Cabe destacar que a resolução de problemas é um caminho para o ensino de Matemática que vem sendo discutido ao longo dos últimos anos, mas não se trata de um conteúdo matemático, o que também leva a inferir que os professores não têm clareza sobre o que é conteúdo e o que é metodologia no contexto do processo ensino e aprendizagem de Matemática.

Quadro 2 - Conteúdos considerados “mais difíceis” e “mais fáceis” - Matemática

Categorias	Difícil		Fácil	
	Freq.	%	Freq.	%
Não tem	1	0,3	1	0,3
Matemática	8	2,5	7	2,3
Números/fração/decimal/valor decimal/porcentagem/quantidades/sequência	33	10,2	26	8,6
Sistema de numeração/ valor posicional	7	2,2	13	4,3
Geometria/ áreas/ volumes/ noção de tempo /medidas/grandezas	35	10,9	8	2,7
Raciocínio lógico/ cálculo mental	25	7,8	3	1

Resolução de problemas/ interpretação	43	13,4	8	2,6
Operações (adição/ subtração/ multiplicação/ divisão)	49	15,2	70	23,2
Metodologia (concreto/jogos)	15	4,7	17	5,6
Tratamento da informação	5	1,6	8	2,6
Em branco	97	30,1	139	46
Nulo	4	1,2	2	0,7
Total	322	100	302	100

7. Considerações finais

Este é um trabalho científico com uma intencionalidade bem clara, que visa subsidiar ações de formação contínua que levem em consideração as necessidades formativas dos professores.

Na busca por ouvir os professores, foi tomada uma decisão metodológica extremamente ousada; trabalhar com algumas questões fechadas e várias abertas. O grupo de pesquisadores estava ciente das dificuldades que isto acarretaria tendo em vista o universo de 533 professores-sujeitos da pesquisa.

Enfrentar estas dificuldades nos pareceu necessário para sermos coerentes com nossos objetivos e pressupostos teóricos, que sustentam a idéia de que o professor é também produtor de conhecimento, senhor de sua prática e que todo processo de formação contínua tem que ouvi-lo e levar em conta suas necessidades formativas, se quisermos contribuir para que ele se torne um professor crítico-reflexivo. Ouvir os atores não é algo em que já se tenha experiência acumulada na comunidade acadêmica da área da Educação.

Por isto, os desafios metodológicos são imensos. Um destes desafios foi o da explicação da importância dos questionários. Estes foram aplicados através dos Dirigentes Municipais de Educação, com quem conversamos no sentido de explicar detalhadamente a que se destinava a pesquisa e conscientizar os professores da necessidade de responder da forma mais séria possível.

Pode-se notar, pelas diferenças do número de respostas em branco entre diferentes municípios e pela presença, em alguns municípios, de algumas respostas iguais por parte de uma parcela significativa de professores, que em alguns deles os professores foram mais bem informados da importância da pesquisa do que em outros.

Deve-se reiterar que estas dificuldades não são surpreendentes tendo em vista não apenas o caráter inédito do que se buscou realizar nesta pesquisa, mas também em função de

dificuldades inerentes a pesquisas que buscam aclarar concepções de professores. Apenas como exemplo, em uma pesquisa, reconhecidamente de alto nível, realizada pela UNESCO sobre perfil e concepções de professores brasileiros (UNESCO, 2002), os dados sobre atividades culturais como frequência a museus, concertos e exposições artísticas relatadas pelos próprios professores estão claramente acima da realidade.

A comparação de respostas em branco entre os municípios é relevante porque nos permite averiguar, por um lado, se há peculiaridades na aplicação do questionário nesses vários municípios e se essas peculiaridades repercutiram de algum modo nos resultados acima descritos. É possível, por exemplo, identificar quais técnicas de aplicação dos questionários utilizadas ou quais situações de aplicação repercutiram favoravelmente ao preenchimento da referida questão.

Observamos, também, a presença em alguns municípios de algumas respostas iguais por parcela significativa de professores.

Tais possíveis respostas nas quais o professor procurava mostrar uma imagem ideal, ao invés da real, também podem em algum momento estar presente nesta pesquisa, especialmente tendo em vista que a cultura de nossas escolas pouco estimula os professores a discutirem abertamente eventuais problemas de sua prática.

Estas dificuldades, no entanto, não impediram que conseguíssemos avançar significativamente no conhecimento de pontos importantíssimos para a formulação de processos de formação contínua necessários aos professores. Naturalmente, novos avanços serão possíveis a partir de aprofundamentos qualitativos, que já estamos realizando, a partir dos dados obtidos.

Uma primeira idéia que fica clara a partir desta pesquisa é o enorme desafio que é ser atualmente professor dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que o mesmo atua em diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formado para exercer a docência com sucesso. Os professores - *et pour cause* – privilegiam Português e Matemática, mas também se preocupam com as outras áreas. Não há dúvidas de que os processos formativos, a partir da fala dos professores, devem dar maior ênfase ao Português e a Matemática, mas também não podem desprezar outras áreas.

Um segundo ponto que emerge do questionário é que os professores, ao se posicionarem sobre o que acham mais fácil/mais difícil de ensinar em cada área, revelam o que efetivamente trabalham. Assim, por exemplo, é claro que o trabalho com Matemática se dá muito mais em torno de números e operações, secundarizando Geometria e Medidas e

deixando de lado, na prática, o Tratamento da Informação. É preciso mostrar a importância de cobrir estes conteúdos para uma formação adequada dos alunos.

Um terceiro ponto refere-se ao aprofundamento dos conteúdos necessários para cada área do conhecimento trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental com os professores, visto que constatamos em várias disciplinas a presença de categorias que não se constituem conteúdos. Por exemplo, na área de Língua Portuguesa a categoria “metodologia/jogos e brincadeiras/música/ilustração de histórias”. No entanto, compreendemos essas categorias como aspectos relevantes ao professor que devem ser consideradas em futuras ações de formação contínua.

Um quarto ponto que fica explícito é que os professores reivindicam formação que fale de sua prática, que não se limitem a considerações teóricas gerais. Alguns poderão ver neste anseio por “receita de bolo” e a desvalorização da teoria, e isso de fato não está de todo ausente. No entanto, o que o todo da pesquisa deixa entrever mais fortemente é a ânsia de melhorar a sua prática para melhor atender seus alunos, ainda que muitas vezes sem a clareza da necessária união teoria-prática.

Um quinto ponto que surpreende positivamente é o baixo índice de respostas que remetem à explicação de dificuldades de trabalho com o aluno, às características destes ou de suas famílias, o que pode indicar – a depender de um aprofundamento – que a estratégia de “culpabilização da vítima” não é muito forte entre estes professores.

Finalmente, um sexto ponto que fica claro é que é necessário estabelecer parcerias fortes, se o que se quer é criar processos formativos significativos, tanto com os professores diretamente quanto com os Dirigentes Municipais de Educação. Foi possível notar a diferença entre municípios no que diz respeito ao preenchimento de questionários em função da maior ou menor clareza da relação estabelecida, mais ainda deverá esta relação ter influência em processos de formação.

Esta, cabe repetir, é uma pesquisa que busca criar conhecimento com finalidades muito claras, explícitas e motivadas por um desejo muito profundo de melhorar a qualidade de ensino em nossa região. Acreditamos, mesmo com todas as naturais dificuldades e alguns entraves, ter dado um passo significativo para que este desejo se torne realidade.

8. Referências

ADRIÃO, T. (et al). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009.

ALARCAO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ASSUNÇÃO, M. M. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei no. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 11 dez. 2008.

BRASIL, Lei no. 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9424.htm>>. Acesso em: 05 abr.2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF:MEC / SEF, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, DF:MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999..

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

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: LDA, 1999, p. 155-191.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: LDA, 1995. p. 31-59.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1995.

MARTINS, A. G. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. In: **Cadernos de Pesquisa** n.120 São Paulo nov. 2003.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: métodos e fundamentos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREZ GÓMEZ, A. I. Autonomia del docente y control democrático de la practica educativa. In: **Congresso Internacional de Didática**, 1995, Madrid: Ediciones Morata, p. 339-353, v.2.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, C. M. C.; CURI, E.; CAMPOS, T. M. M. (Orgs.). **Espaço e Forma**: a construção de noções geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: PROEM, 2000.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

TANURI, L. M. História da Formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**: 500 anos de educação escolar, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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