



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Fürkötter, Monica; Amaral Garboggini Di Giorgi, Cristiano; Miotto Morelatti, Maria Raquel; Mendonça Leone, Naiara; Moreira Machado Lima, Vanda; Ferrari Leite, Yoshie Ussami  
O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores  
Educação & Realidade, vol. 39, núm. 3, julio-septiembre, 2014, pp. 849-869  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317231340013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores**

Monica Fürkötter<sup>1</sup>

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi<sup>1</sup>

Maria Raquel Miotto Morelatti<sup>1</sup>

Naiara Mendonça Leone<sup>1</sup>

Vanda Moreira Machado Lima<sup>1</sup>

Yoshie Ussami Ferrari Leite<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP – Brasil

**RESUMO – O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores.** Este artigo apresenta o perfil de professores de redes municipais e identifica aspectos que, segundo eles, devem nortear os processos de formação contínua. A pesquisa desenvolveu-se junto a 533 professores de escolas públicas de 10 municípios do Estado de São Paulo. A abordagem metodológica foi quantitativa, do tipo *survey* descritivo. Usamos um questionário para coleta dos dados empíricos e a análise de conteúdo para categorização das informações. Constatamos aspectos significativos que podem nortear propostas de políticas de formação contínua, partindo das necessidades e expectativas docentes, procurando articular a teoria e a prática. Tais aspectos são relevantes para que a formação contínua cumpra efetivamente o seu papel.

**Palavras-chave: Formação Contínua de Professores. Necessidades Formativas. Desenvolvimento Profissional.**

**ABSTRACT – What Must the Continuing Training Fulfill?: what the teachers say about it.** This article presents the profile of municipal teachers and identifies aspects that, according to them, should guide the continuing education processes. The survey was developed with 533 public school teachers from 10 municipalities of the State of São Paulo. The methodological approach used was quantitative, of the descriptive survey type. We used a questionnaire to collect empirical data and content analysis to categorize the information. We found significant aspects that can guide continuing education policy proposals, based on the teachers' needs and expectations, trying to articulate theory and practice. These aspects are relevant for the effective fulfilling of the continuing education role.

**Keywords: Teacher's Continuing Education. Formative Needs. Professional Development.**

## Introdução

Este artigo relata uma pesquisa que se constituiu a partir da iniciativa de professores de uma universidade pública do Estado de São Paulo, com a proposta de estabelecer parceria com a União Nacional 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 aspectos que, segundo eles, devem nortear os processos de formação contínua que os municípios oferecem, como subsídio para a construção desses processos, buscando criar condições para que a instância municipal ofereça uma adequada formação aos seus professores.

A pesquisa desenvolveu-se junto a 533 professores que lecionam nas escolas públicas de dez municípios, a saber, Álvares Machado, Iepê, Marabá Paulista, Martinópolis, Presidente Bernardes, Rancharia, Regente Feijó, Santo Anastácio, Taciba e Teodoro Sampaio, localizados na região sudoeste do estado de São Paulo, distantes aproximadamente 600 km da capital.

O estudo se insere na perspectiva de valorização da instância municipal, que vem desempenhando papel relevante na política educacional, a partir da Constituição Federal de 1988. O conhecimento da realidade dos sistemas municipais de educação – e de seus professores – é uma exigência que se apresenta de forma premente, uma vez que tal conhecimento é pressuposto para qualquer intervenção qualificada junto a essas redes e seus professores.

A relevância desta pesquisa e dos processos formativos que se pretende implementar a partir dela se justifica no contexto da municipalização do ensino no Brasil, induzida pela Lei 9424/96, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), a qual se deu sem a devida preparação dos municípios, especialmente no que diz respeito à garantia do 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” (Martins, 2003, p. 237).

Outro fator que reforça a relevância da pesquisa é a Lei n. 11.494/2007 (Brasil, 2007), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O parágrafo único do Artigo 40 estabelece que os municípios devem implantar Planos de Carreira que visem à “[...] 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 visando aprimorar a Educação Básica.

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 de ação de defesa do ensino público.

Avaliemos a formação contínua como a possibilidade de proporcionar aos professores momentos e espaços para vivenciar um processo constante do aprender a profissão de professor, não através do acúmulo de informações, mas por meio de seleção, organização e interpretação da informação. Quer dizer um espaço de repensar práticas e construir novos conhecimentos, num processo que tem início, mas não tem fim.

Neste artigo, inicialmente apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam os conceitos chave na pesquisa: formação contínua, necessidades formativas, formação do professor crítico reflexivo e desenvolvimento profissional. Em seguida, descrevemos a metodologia utilizada e analisamos os dados da pesquisa, com ênfase no perfil dos sujeitos pesquisados, e nos aspectos que, segundo eles, os processos de formação contínua devem ou não contemplar.

## 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 uma educação de qualidade.

Entendemos como educação de qualidade aquela que prepara o sujeito

[...] para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. Tudo isso não se dá como simples aquisição de informação, mas como parte da vida, que forma e transforma a personalidade viva de cada um, nunca esquecendo que 'cada um' não vive sozinho, sendo então preciso pensar o viver de forma social, em companhia e em relação com pessoas, grupos e instituições (Paro, 2007, p. 22).

Sobre os processos de formação contínua, as pesquisas têm apontado que devem estar amparados nas necessidades formativas dos professores, a partir de seu local de trabalho (Rodrigues; Esteves, 1993). Devem, ainda, 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.

Nessa perspectiva, a análise das necessidades formativas dos professores faz-se indispensável, uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes, pautadas no seu cotidiano profissional. Neste estudo, entendemos necessidade formativa como a representação dos professores sobre aquilo que lhes faz falta para o exercício profissional e que pode “[...] ser obtido por meio de um processo de formação” (Rodrigues, 2006, p. 104).

Assim, a análise de necessidades formativas é um processo, contínuo e complexo, que não deve ser confundido com a mera identificação e/ou levantamento de uma lista de necessidades a serem consideradas, linearmente, como objetivos e conteúdos de um programa de formação.

Trata-se de um instrumento de reflexão sobre a prática docente, que visa favorecer a tomada de consciência do professor acerca das diferentes dimensões da docência. Assume, nessa perspectiva, um caráter dinâmico, processual, como uma prática que se faz ao longo do processo de formação e não o antecede.

Por outro lado, a literatura tem demonstrado que o ensino só pode responder aos desafios atuais se o professor for efetivamente um profissional crítico-reflexivo, superando o modelo da racionalidade técnica (Pérez Gómez, 1995; Zeichner, 1992; Contreras, 2002). De acordo com esse modelo, a função docente é reduzida à atuação meramente técnica, mecânica e burocrática, em que investigação e prática são concebidas de maneira dicotômica.

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 e de aprendizagem e de examinar criticamente a natureza e o processo da educação instalado no país.

Na formação contínua cabe, também, ressignificar a representação social sobre o trabalho docente, que não é realçado na formação inicial, como aponta Barretto (2010). Em um estudo longitudinal envolvendo estudantes de licenciaturas no início e no final do curso, a autora constatou que a representação hegemônica sobre o trabalho do professor continua sendo a da docência como vocação, o que tem levado à pouca ênfase no *o quê e como ensinar* nos cursos de formação de professores. Esta representação hegemônica é fruto de uma distorção que pode ser constatada ao longo da história da formação de professores no Brasil. Também Gatti et al. (2008) mostram que os cursos de Pedagogia pouco se centram no como ensinar.

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, comprometido com a transformação da realidade. Os programas de formação contínua podem contribuir no sentido de repensar os saberes da profissão

docente, considerando os saberes dos professores, 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 escolares.

A articulação entre formação inicial e contínua favorece a superação da tradicional justaposição entre os dois processos formativos e deve ser parte de uma política pública de formação contínua do docente, articulada a outros aspectos, como características pessoais, contexto e condições de trabalho, propiciando o desenvolvimento profissional do professor (Marcelo García, 1999).

Sobre a compreensão da formação a partir do conceito de desenvolvimento profissional, cabe pontuar as contribuições de autores como Sacristán (1993) e Benedito (1993), citados por Almeida (1999), e Imbernón (2001), que assinalam a necessidade de haver articulação entre a formação do professor e o desenvolvimento da profissão docente. Trata-se do que se poderia designar como a dimensão política do desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Sacristán (1993, apud Almeida, 1999), a formação contínua do professor não deve se restringir ao preenchimento de lacunas de saberes disciplinares ou habilidades pontuais, mas precisa contribuir para uma mudança nas bases da profissionalidade docente. Para tanto, o autor defende o investimento num modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, de caráter evolutivo e continuado, que esteja referenciado nos contextos que determinam o trabalho do professor, o que pressupõe focar todos os aspectos implicados em sua prática docente.

Nessa mesma direção, Imbernón (2001) defende a criação de uma nova cultura profissional nas escolas e, para isso, argumenta em favor de uma concepção de formação docente como desenvolvimento profissional, que, incluindo a formação inicial e a formação contínua, associa elementos outros que fazem parte da vida do professor e que se configuram como condições indispensáveis para a realização do trabalho docente (aspectos trabalhistas, econômicos, de seleção, de avaliação etc.).

Também bastante profícua é a contribuição dada por Benedito, a saber:

Tomando o desenvolvimento profissional como parte de uma política de formação de professores, vincula-a a uma tríade de pressupostos que são condições para sua viabilização: suporte institucional, recursos suficientes e sensibilização dos professores. *Essa é a dimensão que nos parece mais significativa na ideia de desenvolvimento profissional: articulá-lo às condições indispensáveis para a sua efetivação.* Abre-se espaço para as condições viabilizadoras do desenvolvimento profissional dos professores, que são comumente ignoradas ou insatisfatoriamente resolvidas pelas políticas educacionais em nosso país como carreira

docente, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho, bem estar dos professores, espaços coletivos para enfrentamento das questões educacionais e profissionais, etc. (1993, apud Almeida, 1999, p. 44, grifo da autora).

Tais condições que integram a vida profissional do professor exercem grande influência sobre a atuação docente, tornando-se fundamentais para a realização de seu trabalho, sem as quais a formação, por si só, torna-se estéril.

Assim, concordamos com Almeida (1999, p. 45) quando afirma que

A ideia de desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultante da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação contínua, permeada pelas condições concretas que determinam a ambos. Também pressupõe a articulação dos professores com as condições necessárias ao seu desempenho e à sua formação e a quebra do isolamento profissional que impede a transmissão de conhecimentos entre os professores.

Afinal, aprender a ser professor, hoje, exige o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, capaz de lidar com as situações problemáticas que emergem da prática pedagógica cotidiana. É nesse sentido que, a nosso ver, ressaltar a dimensão da formação como um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagens, que ocorre ao longo de toda a carreira docente, fortalece a compreensão da formação do professor como um processo permanente de desenvolvimento profissional que adquire relevância e se justifica.

## Descrição da Pesquisa

Os dados foram coletados por meio de um *survey*. Considerando o propósito de identificar quais opiniões estavam manifestas na população de professores dos dez municípios investigados, trata-se de um *survey* descritivo (Pinsonneault; Kraemer, 1993).

Esta pesquisa surgiu para subsidiar ações de formação contínua de professores, que considerassem positivamente a sua voz. Na busca por ouvi-los, foi tomada uma decisão metodológica extremamente ousada: trabalhar com questionário constituído de algumas questões fechadas e várias abertas, respondidos por 533 professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam nas escolas públicas de dez municípios vinculados a UNDIME, região de Presidente Prudente.

Assumimos o desafio de trabalharmos na pesquisa com 533 sujeitos para sermos coerentes com nossos objetivos e pressupostos teóricos, que sustentam a ideia de que o professor é produtor de conhecimento e senhor de sua prática, e que todo processo de formação contínua deve

ouvi-lo, se pretende contribuir para que ele se torne um professor crítico-reflexivo.

Na aplicação do questionário contamos com a colaboração do presidente da UNDIME regional e, também, secretário municipal de educação de Regente Feijó, que a partir de uma orientação dos pesquisadores distribuiu o instrumento aos outros dirigentes municipais, explicou a finalidade da pesquisa, bem como, a necessidade de conscientizar os professores de suas redes municipais sobre a importância de responderem francamente o questionário.

O questionário visou caracterizar o perfil e as necessidades formativas dos professores. A opção pela sua utilização para a coleta de dados se deu em razão de que, como apontam Silva (2000) e Rodrigues (2006), este tem sido o instrumento mais utilizado nas práticas de análise de necessidades de formação, sobretudo pela possibilidade que oferece de abranger uma ampla população em um curto espaço de tempo. Além disso, traz a possibilidade do anonimato, que proporciona um sentimento de confiança aos respondentes. Esta opção se justifica ainda mais fortemente pelo fato de termos abrangido a totalidade da população de professores dos dez municípios.

Uma preocupação presente na elaboração do questionário foi a forma didática de apresentação das perguntas, bem como a clareza e a objetividade, para atingir o fim proposto. Pensando nisso, procedemos a uma aplicação piloto com professores, não participantes da pesquisa. Tal ação possibilitou avaliar a estrutura e as questões, permitindo aperfeiçoar e reformular o questionário.

A tabulação dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo das respostas apresentadas pelos professores, que consiste num procedimento de pesquisa que permite fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. As categorias de análise utilizadas não foram definidas a priori, pois entendemos que elas deveriam emergir “[...] da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (Franco, 2003, p. 53).

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.

Para o tratamento dos dados foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que possibilitou a construção de tabelas e gráficos e o cruzamento de categorias revelando existência ou não de relações entre elas.

## **Perfil dos Professores Pesquisados**

Os dados apresentados retratam o perfil de 533 professores investigados que lecionavam, em 2007, em escolas públicas municipais,



destacando os percentuais mais significativos dos aspectos idade, sexo, estado civil, tempo de experiência na docência, nível de ensino em que atuavam e formação acadêmica.

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 (Carvalho, 1999; Nóvoa, 1992) 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, 4% assinalaram a categoria *outros* e 2,4% não responderam a questão. No que se refere à idade, encontramos professores com 20 anos e outros com 64 anos. No entanto, o maior índice corresponde à faixa de 40 a 44 anos, com 24% dos docentes, seguida pela de 35 a 39 anos, com 18,4%, e de 30 a 34 anos, com 16,9%.

Os docentes pesquisados atuam no magistério em média há 17,8 anos, porém o maior índice de concentração é observado nas faixas que variam de 5 a 10 anos (27%), de 11 a 15 anos (20,3%) e de 1 a 4 anos (18,8%) de trabalho na área de educação. Esses dados revelam que os docentes estão em *diferentes etapas do desenvolvimento profissional*, o que é significativo aos programas de formação contínua na medida em que

[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em relação à aposentadoria: os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (Candau, 1997, p. 56).

Quanto à formação acadêmica, 75,4% concluíram o nível superior e 11,6% estavam cursando. Mais da metade dos sujeitos (62,7%) concluiu o curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que entre os professores que já possuíam ensino superior concluído ou o estavam concluindo (87%), a maioria desses

(59,7%) estudou em instituições particulares, enquanto 25,1% tiveram sua formação em instituições públicas.

Analisando os dados do Censo<sup>1</sup> de 1996 e 2006 observamos um aumento expressivo no percentual de professores dos anos iniciais com formação em nível superior no país, visto que de 20,32% em 1996, subiu para 57,70% em 2006. Essa mudança representou uma melhoria significativa no preparo dos professores e na qualidade do ensino?

É importante destacar que a maioria dos cursos de Pedagogia não é oferecida em universidades onde se gestam alternativas interessantes para a formação docente, e sim, em instituições isoladas de ensino superior (Gatti, 2000). O grande crescimento dos cursos de formação de professores em nível superior infelizmente não resultou de uma preocupação efetiva de formar profissionais competentes, com formação sólida e de qualidade para atuar nas escolas brasileiras (Lima, 2007).

## **Percepção dos Professores sobre a Formação Contínua**

Apresentamos a seguir a percepção dos docentes pesquisados sobre os processos de formação contínua, o que esses deveriam ou não contemplar, os temas e os conteúdos a serem trabalhados e as modalidades de formação. A busca da compreensão de tais percepções constituem a primeira etapa do processo, contínuo e complexo, do projeto de formação contínua de professores.

### *O que um Curso de Formação Contínua deve Contemplar*

Constatamos que apenas 26,3% dos professores mencionaram assuntos que gostariam de discutir enquanto 68,6% destacaram aspectos relacionados ao formato dos cursos e 5,1% deixaram de responder esta questão.

Sobre os assuntos que os cursos de formação contínua deveriam contemplar, os três grandes temas de destaque foram *Criança: necessidades/ características/ dificuldades de aprendizagem* (7,3%), *Papel da escola, função/papel do professor, gestão/escola de qualidade* (6,1%) e *Conteúdo* (4,4%), que se relacionam diretamente com o cotidiano do trabalho docente.

O primeiro desses três assuntos evidencia a dificuldade da escola e dos professores adaptarem-se aos novos alunos que adentraram a escola pública. Esta escola mudou e a falta de adaptação à nova realidade gerou uma situação que é percebida como de crise. “Não podemos mudar a população: não dá, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população” (Beisiegel, 2005, p. 121). Para tanto, os professores devem conhecer melhor as crianças e a fase de desenvolvimento em que se encontram.

O segundo assunto possibilita inferir que os professores estão começando a se perceber como parte da organização escolar, compreendendo que seu trabalho está diretamente relacionado com a função e a

gestão da escola. A discussão deste tema pode auxiliá-los na compreensão da instituição escolar como uma comunidade de aprendizagem cuja gestão e organização não são responsabilidade apenas do diretor (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007).

O terceiro assunto pode representar uma necessidade de discutir, em cursos de formação contínua, os conteúdos que envolvem as áreas de conhecimento específicas de atuação desses profissionais.

Nas respostas dos professores sobre o formato dos cursos de formação contínua, os três aspectos destacados são: *Atividades concretas/ realidade na sala de aula/atividades práticas* (18,6%), *Necessidades do professor* (18%) e *Teoria e prática* (9,2%).

Sobre o primeiro aspecto, acreditamos haver duas interpretações. A insistência na abordagem de atividades práticas, por um lado, poderia estar relacionada a uma visão *praticista* do ensino, baseada na racionalidade técnica. Por outro lado, podemos entender que, ao solicitarem que as características reais que permeiam o espaço de sala de aula estejam presentes nas discussões, os professores investigados revelam uma expectativa de que a formação contínua privilegie a articulação teoria e prática e a formação do professor como profissional crítico reflexivo. Qual destas compreensões efetivamente corresponde à manifestação dos professores só poderia ser aprofundada no decorrer do processo formativo.

A respeito do segundo tema, entendemos que os docentes demonstram um compromisso, ao menos potencial, com o seu processo formativo e, por conseguinte, uma preocupação com o próprio desenvolvimento profissional. Isso converge com a perspectiva defendida nesta investigação, segundo a qual os programas de formação contínua, ao tomarem como ponto de partida as expectativas e necessidades docentes, aumentam as possibilidades de êxito das ações, tendo em vista um conhecimento maior acerca das dificuldades, dos desafios, dos dilemas e das contradições com os quais o professor precisa lidar ao desenvolver a sua prática profissional.

O terceiro tema aponta a necessidade dos cursos de formação contínua articular teoria e prática, o que a nosso ver é fundamental, uma vez que teoria e prática são indissociáveis. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as interpretações que dela fazemos – a que chamamos teoria – isto é, um modo de ver e apreender nosso modo de agir no mundo (Ghedin, 2002).

Esses dados nos provocam, portanto, algumas inquietações, ao considerar, juntamente com Zeichner (1992) que, embora a preocupação primordial dos professores centre-se na sala de aula, eles devem buscar refletir criticamente sobre assuntos que transcendam os limites de suas próprias aulas, trazendo, desse modo, para seu âmbito de trabalho, as considerações sociais e políticas que o influenciam e são por ele influenciadas.

Atualmente já se consolidou a compreensão da importância da formação de um professor crítico-reflexivo, tendo em vista os desafios postos à educação na sociedade contemporânea coerentemente com o que propõe Zeichner (1992), quando afirma que o processo de compreender e aperfeiçoar o exercício docente deveria partir da análise da própria experiência profissional do professor, o que demonstra a relevância da reflexão crítica sobre a prática.

### *O que um Curso de Formação Contínua Não deve Contemplar*

Verificamos que 34,8% das respostas dos professores enfatizam que um curso de formação contínua não deveria contemplar teoria e prática descontextualizadas de sua realidade. Essa ideia é reforçada, ainda, pelo fato de que 18,9% dos apontamentos dos professores revelam o descontentamento com cursos de formação contínua que tratam de assuntos descontextualizados de sua realidade ou não despertam seu interesse. Esses dados são coerentes com o anterior, em que os professores priorizam na formação a reflexão sobre a prática. A ênfase na prática não significa necessariamente uma desvalorização do embasamento teórico, mas um desejo de que as dificuldades da atividade profissional sejam discutidas e enfrentadas nas ações formativas. Os programas de formação contínua devem partir das próprias expectativas que os docentes possuem em relação à sua formação, advindas dos problemas reais que enfrentam ao desenvolverem a sua ação profissional no espaço de trabalho.

Dessa forma, os docentes indicam a necessidade de que as ações de formação propostas estejam centradas na escola e considerem suas expectativas, pautadas em suas vivências inseridas numa dada realidade. Nessa perspectiva,

[...] consideramos ser a escola, sem dúvida, o espaço de ser e estar professor, o *locus* de sua ação, formação e desenvolvimento profissional, o espaço em que constrói o sentido de sua profissão e o grau de pertença para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade. É na escola, portanto, que buscamos indivíduos reais com discursos originados em situações concretas acompanhadas de todas as angústias e incertezas trazidas pelo real (Nogueira, 2006, p. 134-135).

### *Assuntos de interesse a serem trabalhados nos cursos de formação contínua*

Quanto aos assuntos de interesse dos professores para a formação contínua, solicitamos que classificassem, por ordem de importância, cinco temas apresentados e que indicassem assuntos relacionados a cada um deles, sintetizados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Assuntos a serem Trabalhados em Cursos de Formação Contínua**

		<b>Categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
<b>1º Tema</b>	Trabalho docente: dificuldades e necessidades	Em branco	101	12,5
		Avaliação	80	9,9
		Gestão escolar	79	9,8
		Inclusão	58	7,2
<b>2º Tema</b>	Questões gerais que envolvem o trabalho didático	Inclusão/ Necessidades especiais	229	21,0
		Questões relacionadas à família/ Comunidade/ parceria	192	17,6
		Indisciplina / comportamento/ Violência	176	16,1
		Dificuldades de aprendizagem/Avaliação/ recuperação/ reforço	174	15,9
<b>3º Tema</b>	Conteúdos específicos sobre as disciplinas que leciona	Português/ Produção de texto/correção/ Leitura e escrita/interpretação/ Linguagem oral e escrita/ gramática/ortografia/ Literatura infantil	150	17,0
		Matemática	138	15,6
		Em branco	85	9,6
		Questões metodológicas (metodologias)/Jogos/ Interdisciplinaridade/Informática	78	8,8
<b>4º Tema</b>	Papel da escola pública	Função da escola pública/Valorização da escola/mercado de trabalho/ escola enquanto assistência	131	18,9
		Cidadania	86	12,4
		Inclusão	85	12,3
		Família/pais/Papel dos pais e família/Relação comunidade escola	81	11,7
<b>5º Tema</b>	Gestão escolar	Participação / gestão participativa / Liderança, motivação/ Concepção empresarial de administração	159	25,1
		Em branco	129	20,3
		Papel da gestão escolar/ Avaliação institucional e desempenho/ ética profissional/papel dos profissionais/ Papel/situação do diretor/ administração/ Papel do gestor	124	19,6
		Projeto Político Pedagógico	82	12,9

Fonte: Dados coletados pelos autores (2007).

Neste artigo analisamos as quatro categorias com maiores percentuais em cada um dos cinco temas, apresentados na Tabela 1.

O tema pelo qual os professores demonstraram maior interesse foi *trabalho docente: dificuldades e necessidades*, seguido por *questões gerais que envolvem o trabalho didático* e, em terceiro lugar, *conteúdos específicos sobre as disciplinas que leciona. Papel da escola pública e gestão escolar* foram considerados em quarto e quinto lugares, respectivamente.

Isto evidencia que as necessidades formativas deste grupo se relacionam primordialmente com o fazer docente, a prática em sala de aula e os desafios do dia a dia no processo de ensino e de aprendizagem.

Observamos que alguns assuntos são mencionados em mais de um tema: inclusão; avaliação; família, comunidade e escola; e gestão escolar.

O assunto *Inclusão* foi mencionado em três temas diferentes. Acreditamos que essa incidência se deva à proposta segundo a qual a escola tem que acolher todos os alunos e se adaptar às necessidades deles, “[...] aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações” (Carvalho, 2004, p. 67).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, além de garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 4), traz ainda um capítulo sobre a educação especial, entendendo-a como modalidade de educação escolar. “[...] visa baratear o custo educacional das crianças com necessidades educativas especiais. Tal suposição fortalece-se ao se verificar que não houve preocupação de capacitar os professores antes de tão importante definição, como também não se adequou a escola, nem mesmo fisicamente, para receber tais alunos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007, p. 265-266).

Fechar os olhos para as reais condições de nossas escolas e de nossos professores significa “[...] querer atingir objetivos que, previamente, já se sabe serem muito difíceis de cumprir, a não ser pelo voluntarismo de abnegados professores” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007, p. 266).

Enfim, o atendimento competente aos alunos da escola pública pressupõe, entre outras medidas, que a escola e os cursos de formação de professores se ajustem às novas exigências. Superar esse desafio representa atingir o caminho da qualidade na educação pública.

A avaliação foi apontada no 1º e no 2º temas, sendo articulada pelos professores com outros aspectos como: trabalho docente, dificuldades de aprendizagens dos alunos, recuperação e reforço. Certamente, ressignificar o conceito de avaliação, as formas e instrumentos avaliativos na sala de aula e a finalidade da avaliação no atual cenário educacional, principalmente no trabalho do professor, é de grande relevância, considerando as políticas educacionais, como organização por ciclos, progressão continuada, propostas de recuperação de rendimento de alunos e avaliações externas, como o Sistema de Avaliação do

Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP) e a Prova Brasil, dentre outras.

Os assuntos *família, comunidade e escola* foram mencionados em dois temas, cuja incidência sugere a necessidade de que os cursos de formação contínua trabalhem questões relacionadas à interação e parceria dos pais e da comunidade com a escola, discutindo o que é papel específico tanto da instituição escolar quanto da família, na sociedade contemporânea.

Muitos professores têm apontado a ausência da família na vida escolar do filho como um grande desafio na docência. Lima (2012) afirma ser essencial que o professor compreenda as especificidades da escola e família, bem como o significado da parceria entre elas. A escola e a família desempenham um papel significativo na formação da criança e do futuro cidadão. Mas possuem especificidades. A escola não pode deslocar suas responsabilidades e possibilidades de ação para a família, isentando-se de seu papel educativo na formação das crianças. A escola tem “[...] obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber [...] e as famílias têm de dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso. Muitas, infelizmente, não conseguem” (Szymanski, 2007, p. 99). Neste sentido, além da especificidade das instituições faz-se preciso que os cursos de formação discutam a ideia de parceria, que

[...] constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum. A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho e aluno, o que significa assumir juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade. isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas (Orsolon, 2009, p. 179).

Enquanto alguns professores indicam a necessidade de se discutirem questões como a *relação família-comunidade-escola e ensino de qualidade/aprendizagem*, outros apontam uma perspectiva mais geral que envolve a discussão do próprio papel da escola pública hoje, face às constantes transformações, sem que se faça alguma especificação quanto a qual seria esse papel.

O assunto *Gestão escolar* aparece com diferentes perspectivas. No 1º tema, relaciona-se ao trabalho docente e, no 5º tema, voltado para uma discussão sobre a função da gestão escolar e também a sua forma de atuação, com destaque para a gestão participativa e democrática.

Esse assunto revela alguns elementos importantes que mostram a preocupação e as incertezas em relação à necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a garantia de participação de todos da comunidade escolar em sua elaboração. A respeito do PPP, Veiga e Fonseca (2001) afirmam que sua elaboração está relacionada ao trabalho da escola como um todo, considerando o contexto social e a



preservação de uma visão da totalidade; sua construção busca a organização global da escola, envolvendo todos aqueles que dela participam.

Lembre-mos que a questão em que os professores deveriam apontar assuntos para serem trabalhados em cursos de formação contínua era aberta, o que certamente influenciou no número significativo de respostas em branco, como apontado na Tabela 1.

Ressaltamos que, quanto ao terceiro tema, que trata dos conteúdos específicos que leciona, o maior número de apontamentos dos professores foi relacionado às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Considerando que o papel do professor é proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados nas diferentes áreas do saber, o suposto é que tenha domínio dos conteúdos que ensinará.

Pode-se inferir que as avaliações externas, como, por exemplo, o SARESP e a Prova Brasil, influenciam os professores a destacar os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, direcionando a incidência dessa necessidade formativa.

Contudo, a docência envolve diferentes aspectos como:

- 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2007, p. 15).

O professor dos anos iniciais, que pode atuar em até sete disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, necessita dentre tantos saberes dominar diferentes áreas do conhecimento, o que nem sempre é assegurado nos cursos de formação inicial. Barretto (2010) destaca a pouca importância dada aos conteúdos específicos a serem ensinados pelas professoras. Lima (2012) enfatiza a crítica aos cursos de formação inicial pela ausência de conhecimentos básicos nas disciplinas que compõem o currículo nacional dos anos iniciais para atuar com qualidade com os alunos. Essa defasagem tem sido assumida pela escola e municípios em cursos de formação contínua.

## Considerações Finais

Esta pesquisa nos possibilitou avançar no conhecimento de pontos importantíssimos para a formulação de processos de formação contínua necessários aos professores. Naturalmente, novos avanços serão possíveis com aprofundamentos qualitativos, que estamos realizando a partir dos dados obtidos, especificamente em dois dos municípios participantes da investigação.



Constatamos aspectos significativos que podem nortear propostas de políticas de formação contínua, partindo das necessidades e expectativas docentes, proporcionando uma base reflexiva da atuação profissional visando entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Isso propiciará ao professor mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino e de aprendizagem e de examinar criticamente a natureza e o processo da educação instalado no país.

Uma primeira ideia que fica clara com esta pesquisa é o enorme desafio que significa atualmente ser professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que ele trabalha com as diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formado para exercer a docência com sucesso. Assim, o aprofundamento sobre a finalidade do ensinar (objetivo), o que ensinar (conteúdo), o como ensinar (metodologia) e o para quem ensinar (características dos alunos) emerge como uma necessidade formativa que os processos de formação contínua podem atender. Afinal, a docência é um campo de conhecimento específico configurado em diferentes aspectos, que conjuntamente definem uma área de atuação essencial para uma prática docente qualificada.

O professor é um profissional que se educa e se forma no decorrer de sua existência, num processo de construção de si próprio como pessoa e na relação com os outros. Como sujeito histórico tem a possibilidade de intervir, mediante seu trabalho, na transformação social, visto que sua profissão tem como objetivo a formação de outros seres humanos, uma atividade complexa para a qual se exige uma formação sólida e qualificada, não apenas inicial, mas contínua, que lhe dê condições de enfrentar os inúmeros desafios que o contexto educacional apresenta diariamente nas escolas (Lima, 2012).

A demanda dos professores por uma formação que fale de sua prática e que não se limite apenas a considerações teóricas gerais é o segundo ponto que se explicita na pesquisa. Alguns poderão ver nisto o anseio por *receitas de bolo* e a desvalorização da teoria, o que de fato não está de todo ausente. Uma interpretação possível da insistência na abordagem de atividades práticas poderia relacioná-la a uma visão *praticista* do ensino, baseada na racionalidade técnica. No entanto, nos parece que uma interpretação mais adequada é a de que a ênfase na prática poderia ser um desejo de que as dificuldades da atividade profissional fossem discutidas e enfrentadas nas ações formativas, não se contrapondo a valorização do embasamento teórico. Podemos entender que, ao solicitarem que as características reais que permeiam o espaço de sala de aula estejam presentes nas discussões, os professores investigados revelam uma expectativa de que a formação contínua privilegie a articulação teoria e prática e a formação do professor como profissional crítico reflexivo.

As necessidades formativas deste grupo pesquisado se relacionam primordialmente com o fazer docente, a prática em sala de aula e os desafios do dia a dia no processo de ensino e de aprendizagem. Os assuntos elencados como relevantes para ações de formação contínua foram: criança (inclusão, necessidades, dificuldades); papel da escola e do professor; conteúdos; avaliação; gestão escolar e relação família, comunidade e escola.

Nota-se, assim, uma ênfase dos professores em temas ligados diretamente a sala de aula, o que provoca algumas inquietações. O fato de a preocupação primordial dos professores centrar-se na sala de aula coloca aos processos de formação contínua o desafio de leva-los a refletir criticamente sobre assuntos que transcendam os limites de suas próprias aulas, trazendo, desse modo, para seu âmbito de trabalho, as considerações sociais e políticas que os influenciam e são por eles influenciadas.

Um terceiro aspecto que merece destaque refere-se ao alto índice (68,6%) de professores que enfatizaram o formato e não apenas os assuntos que cursos de formação contínua deveriam ter. Segundo os sujeitos pesquisados, o formato mais adequado aos cursos de formação contínua é aquele que toma como ponto de partida as expectativas e necessidades docentes, busca a articulação entre teoria e prática e contempla atividades concretas. Os professores criticaram muito os cursos de formação contínua que tratam de assuntos descontextualizados de sua realidade ou não despertam seu interesse. Verificamos que na opinião deles o aspecto mais relevante nos processos de formação contínua é a reflexão sobre a prática, numa perspectiva dialógica de articulação entre teoria e prática.

Os programas de formação contínua, ao tomarem como ponto de partida as expectativas e necessidades docentes, aumentam as possibilidades de êxito das ações, tendo em vista um conhecimento maior acerca das dificuldades, dos desafios, dos dilemas e das contradições advindos dos problemas reais que o professor enfrenta ao desenvolver sua prática profissional em seu espaço de trabalho, que é a escola. O processo de compreender e aperfeiçoar o exercício docente deveria partir da análise da própria experiência profissional do professor, o que demonstra a relevância da reflexão crítica sobre a prática (Zeichner,1992).

Enfim, a formação contínua deveria:

- estar amparada nas necessidades formativas dos professores, a partir de seu local de trabalho;
- fornecer elementos para a constante melhoria da prática docente, visando uma educação de qualidade;
- contribuir no sentido de repensar os saberes da profissão docente, considerando os saberes dos professores, assim como a realidade específica em que exercem o seu trabalho;

- articular os conhecimentos acadêmicos e os saberes docentes desenvolvidos nas práticas escolares;
- ressignificar a representação social sobre o trabalho docente, enfatizando *o quê e como ensinar*; e
- superar a dicotomia teoria e prática e a desarticulação das ações formativas com a realidade do professor e o caráter pontual e assistemático das ações.

Cabe ressaltar que esta pesquisa e as ações de formação a ela associadas guardam plena coerência com o Decreto n. 6.755/2009 (Brasil, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica. Como exemplos dessa coerência, podemos apontar a inciso XI do artigo 2º do Decreto, que entende a formação contínua “[...] como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”; ou o inciso I do artigo 5º que menciona a necessidade de contemplar o “[...] diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas”; o inciso I do parágrafo 1º do artigo 10 que menciona “[...] a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e redes de educação básica”; ou, ainda, o inciso V do artigo 11 que fala de “[...] pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação de estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério”.

Realizamos a pesquisa com as mesmas preocupações, princípios e compromisso do decreto acima. Sentimo-nos estimulados a colaborar cada vez mais com a qualificação da educação pública, uma vez que estamos em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica.

Esta é uma investigação que busca criar conhecimento com finalidades muito claras, explícitas e motivadas por um desejo 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 esse desejo se torne realidade, principalmente fortalecendo a parceria entre a universidade pública e os sistemas e redes de educação básica pesquisados.

Recebido em 21 de março de 2013

Aprovado em 22 de agosto de 2013

## Nota

- 1 Dados referentes ao Censo Escolar MEC de 1996 e de 2006. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 03 ago. 2007 (Lima, 2007).

## Referências

- ADRIÃO, Thereza 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, p. 799-818, out. 2009.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **O Sindicato como Instância Formadora dos Professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. 225 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho Docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 fev. 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **A Qualidade do Ensino na Escola Pública**. Brasília: Liber Livro, 2005. 186 p.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2007.
- BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2010.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011.
- BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF. 1996b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9424.htm>>. Acesso em: 05 abr. 2010.
- BRASIL. Lei n. 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. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2008.
- CANDAUI, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Magistério Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 51-68.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999. 247 p.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos ‘is’. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 72 p.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores e Carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

GATTI, Bernardete Angelina et al. (Org.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de pesquisa, 2 v. São Paulo: FCC, Fundação Victor Civita, 2008.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 129-150.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007. 408 p. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do Professor Polivalente e Saberes Docentes na Escola Pública**. 2007. 280f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A Complexidade da Docência nos Anos Iniciais na Escola Pública. **Nuances**: estudos sobre educação. Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, ano 18, v. 22, n. 23. p. 151-170, maio/ago. 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.

MARTINS, Angela Maria. Uma Análise da Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 221-238, nov. 2003.

NOGUEIRA, Beatriz Soares. **Formação Contínua na Escola**: a voz dos professores. Presidente Prudente: UNESP, 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. P. 11-30.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Trabalhar com as Famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. P. 177-183.

PARO, Vitor. As Funções da Escola, a Estrutura Didática e a Qualidade do Ensino. In: PARO, Vitor. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática. 2007. P. 33-81.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Autonomia del Docente y Control Democrático de la Practica Educativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIDÁTICA, 1995. **Anais...** Madrid: Ediciones Morata. V. 2. P. 339-353.

PINSONNEAULT, Alain; KRAEMER, Kenneth L. Survey Research in Management Information Systems: an assesment. **Journal of Management Information System**, New York, v. 10, n. 2, p. 75-105, set. 1993. Disponível em: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1189674>>. Acesso em: 8 out. 2012.

RODRIGUES, Angela. **Análise de Práticas e de Necessidades de Formação**. Lisboa, Portugal: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006. 336 p. (Coleção Ciências da Educação; v. 50).

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **Análise de Necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto, 1993.

SILVA, Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da. **A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores**: um caminho para a integração escolar. 2000. 286 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Relação Família/Escola**: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Liber Livros, Loyola, 2007.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna, 2004. 225 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001. 256 p.

ZEICHNER, Kenneth. El Maestro como Profesional Reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n. 220, p. 44-49, 1992.

**Monica Fürkotter** é doutora em Ciências (Matemática) pela Universidade de São Paulo (Campus de São Carlos); Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente.  
E-mail: monica@fct.unesp.br

**Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi** é professor Titular pela FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente; Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente.  
E-mail: digiorgi@fct.unesp.br

**Maria Raquel Miotto Morelatti** é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora do Departamento de Matemática e Computação e do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente.  
E-mail: mraquel@fct.unesp.br

**Naiara Mendonça Leone** é mestre em Educação pela FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente; Licenciada em Pedagogia pela FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente.  
E-mail: mendonca\_naiara@yahoo.com.br

**Vanda Moreira Machado Lima** é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Professora do Departamento de Educação da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente.  
E-mail: vandalima@fct.unesp.br

**Yoshie Ussami Ferrari Leite** é livre-docente pela FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com Estágio de Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo; Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente.  
E-mail: yoshie@fct.unesp.br