



# Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares<sup>1</sup>

Diagnosis of the formative needs of high school teachers in the context of curricular reforms

Betania Leite Ramalho

Isauro Beltrán Núñez

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

O texto aborda o diagnóstico de necessidades formativas de professores do ensino médio para a prática profissional que se configura como resultado das novas exigências dos projetos pedagógicos relacionados com as reformas educacionais que tiveram início na década de 1990, no Brasil. O estudo, que toma como fundamento epistemológico a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, para se compreender o conceito de necessidades e sua relação com a formação continuada, foi desenvolvido com 126 professores das três áreas de conhecimento do ensino médio em escolas públicas. Para o levantamento dos dados, foram usados questionários e discussões reflexivas em grupo. Os resultados permitiram estabelecer o grau de desenvolvimento de onze competências profissionais, as prioridades de formação dessas competências em programas de formação continuada, assim como as estratégias formativas pelas quais os professores têm preferências. A partir desses resultados, pode ser pensada e estruturada a formação como um tipo de atividade profissional na qual os professores adquirem centralidade no processo.

Palavras-chave: Necessidades formativas. Formação continuada. Teoria da atividade.

## Abstract

This text approaches the diagnosis of educational formative needs of high school teachers with regard to the professional practicum that takes shape as the result of the new demands of pedagogical projects related to the educational reforms started in the 1990s in Brazil. The study, which takes A. N. Leontiev's Theory of Activity as its epistemological basis to understand the concept of needs and its relation to continued education, was conducted with 126 teachers of the three areas of knowledge of secondary public high schools. Data was collected through questionnaires and reflective group discussions. The results allowed us to establish the level of development of eleven vocational competencies, the formational priorities of those competencies in continued education programs, and the teachers' preferred formative strategies. The results suggest that formation can be thought and structured as a type of professional activity in which teachers become central in the process.

Keywords: Formational needs. Continued education. Theory of activity.



## 1. Introdução

Desde os anos 1990, o Brasil vem operando uma ampla transformação no seu sistema educativo, a exemplo do que vem acontecendo em muitos outros países de nosso entorno cultural. Tal situação justifica-se, entre outros motivos, pela busca de respostas às novas exigências que a atual sociedade confere à escola, às novas tecnologias e aos sistemas de informação e comunicação, características de um mundo econômico e politicamente globalizado.

Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu novas políticas para o Ensino Médio, passando a caracterizá-lo como o “Novo Ensino Médio” e mais recentemente como “Ensino Médio Inovador”. A busca por uma identidade para esse nível de ensino acarretou sua profunda reorganização no âmbito das Reformas Curriculares, fato esse que constitui uma “verdadeira revolução” na concepção de escola e de educação.

Uma mudança dessa natureza exige por parte dos professores novas formas de estar e de agir, uma vez que, em face dessas novas circunstâncias, eles se veem confrontados e instigados a mudar suas práticas pedagógicas e, às vezes, até a reformular sua identidade profissional.

Uma crítica comum aos processos de reformas educacionais em diferentes países, dentre eles o Brasil, está relacionada ao lugar e ao papel que os professores assumem nessas mudanças. Para Gil; Fúrió; Gavidia:

Uma visão bastante simplista das mudanças curriculares que alguns têm compartilhado: a idéia de que seria suficiente apresentar aos professores as novas propostas fundamentadas em rigorosas pesquisas, para que essas propostas sejam aceitas e aplicadas. (GIL; FÚRIÓ; GAVIDIA, 1998, p. 54).

A importância concedida aos professores nos processos de reformas educacionais pode ser sintetizada na afirmação de Coll e Porlán (1998, p. 28): “Sem os professores pode-se mudar a lei, mas não a escola.”

Day (1999) adverte que a mudança é um assunto da cabeça, mas também do coração, e dificilmente acontece se os professores não forem compensados afetivamente e se a mudança não contribuir para dar satisfação pessoal no trabalho. Marcelo (1992) salienta que, para compreender os processos de mudança dos professores, deve-se prestar atenção à dimensão pessoal. Assim, faz-se necessário contar com seus sentimentos, motivações,



disponibilidade, compromisso, necessidades e estabilidade emocional para a mudança, conforme Hargreaves (1996).

Na opinião de Fullan (1991, p. 117) “[...] as mudanças na educação dependem do que pensam e fazem os professores, algo tão simples e, por sua vez, tão complexo.” Quando não se presta atenção aos professores, as possibilidades de sucesso das reformas diminuem. Não obstante, deve-se ter cuidado para não colocar nos professores o peso absoluto dessas mudanças e, dessa forma, mascarar outros fatores que dificultam os processos de implementação das reformas, como alertam Ramalho; Núñez; Gauthier (2004). Para estudiosos dos processos de inovação curricular, os fatores institucionais e políticos são determinantes para que as propostas se efetivem com sucesso. Mas essa condição não é suficiente. O sucesso das reformas curriculares depende, sobretudo, ainda que não exclusivamente, da participação ativa, criativa, transformadora de todos os atores da educação (sociedade, pais, famílias, professores, alunos, diretores).

Nos complexos processos de mudança e inovação, que são consequências das reformas educacionais, e na reconfiguração da identidade profissional dos professores, a formação continuada se institui como uma via de essencial importância no sentido de contribuir para o encaminhamento de respostas aos desafios que as reformas colocam aos professores. Essa situação requer uma revisão substantiva no que se refere à formação continuada e seu papel nos processos de renovação e inovação curricular. No dizer de Day (1999), a formação continuada deve ser considerada como um processo interno de crescimento e de desenvolvimento profissional gradual a partir do que pensam e fazem os professores, de seus problemas reais de ensino e aprendizagem, das preocupações cotidianas, de suas necessidades, de forma que venha a potencializar e apoiar a motivação, a colaboração, o compromisso e o próprio desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional tem que estar associado a processos sucessivos de autorregulação da formação como um tipo específico de atividade, baseado na reflexão crítica, na compreensão e no controle do que se pensa, do que se sente, do que se faz e do que lhe é necessário para mudar. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009). A análise das necessidades formativas na formação continuada de professores é uma prática que pode ajudar a legitimar programas de formação que correspondam às necessidades das escolas, dos professores e dos sistemas em reforma.



De Ketele (1994) alertam para o fato de que, nos contextos das reformas, aparecem novas necessidades formativas que são a expressão das lacunas e/ou a defasagem entre o que o professor experiencia e o que deseja ver melhorado na sua prática sob as novas exigências e mudanças no contexto de sua atividade profissional.

A análise das necessidades educativas, como área de pesquisa, surgiu no final dos anos 1960 e, desde então, vem sendo utilizada como um instrumento fundamental para o planejamento e a tomada de decisões na área educativa. Tal fato decorre da preocupação com a racionalização dos processos formativos e o desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondam, adequadamente, às exigências sociais, na intenção de encontrar procedimentos mais eficientes para a formação do professor. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Uma proposta para a formação de professores que não apresente direção nem conhecimento das necessidades reais de formação não se ajusta às mudanças, que exigem cada vez mais uma ação criadora na preparação dos professores na perspectiva da profissionalização. (RAMALHO; NUÑEZ, 2001). Marcelo (1992) definiu os Centros de Formação de Professores como instituições educativas cuja principal função consiste em dar resposta às necessidades de desenvolvimento identificadas pelos próprios professores. O caráter local e as próprias características dos contextos de formação determinam necessidades singulares para os grupos de professores.

A determinação das necessidades do professor para trabalhar na perspectiva dos novos Projetos Pedagógicos que emergem como consequência das reformas educacionais constitui um tema importante para pesquisa junto aos professores com uma especificidade significativa nas competências, nas habilidades reais e as desejadas para desenvolver com sucesso e de forma crítica os propósitos educativos desses projetos. Esse tipo de determinação tem uma estreita relação com o Programa de Desenvolvimento Profissional como parte da formação continuada dos professores e articula a formação ao contexto da atividade profissional atual e perspectivo.

Os resultados apresentados neste trabalho focalizam sua atenção para a problemática do diagnóstico de necessidades formativas de professores que atuam no Ensino Médio, considerando os novos Projetos Pedagógicos que têm como referência as transformações sinalizadas pela reforma educacional iniciada na década de 1990. Toma como suporte teórico os estudos de Aléxei Nikoláevich Leontiev sobre a atividade humana, com especial destaque



nas necessidades e nos motivos como componentes funcionais-estruturais que movem os sujeitos para finalidades explícitas na interação com os objetos da atividade profissional e de formação.

Em decorrência do estudo dessas necessidades, podem-se pensar processos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores, segundo as novas referências que norteiam esses processos. Oliver Trobat (2002) lembra-nos que é consenso considerar a determinação e análise das necessidades formativas dos professores como o primeiro elemento do ciclo de planejamento, implementação e avaliação, necessários ao estabelecimento dos objetivos, prioridades e decisões sobre os programas de formação de professores.

## **2. Sobre a formação continuada do professor em serviço e suas necessidades formativa**

A Formação Continuada é entendida como uma atividade que visa à apropriação sistemática da cultura profissional no contexto formal e que tributa para o desenvolvimento e para a renovação/consolidação da identidade profissional. Dessa forma, assumimos a Teoria da Atividade de Aléxei Nikoláevich Leontiev como fundamento epistemológico para se compreender a formação e sua relação com as necessidades formativas.

A formação continuada é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. Esses elementos possibilitam a formação de competências e, conseqüentemente, um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional. A formação é um tipo de atividade em que o professor se apropria da cultura profissional e modifica, sob influências externas pedagogicamente organizadas, elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

A apropriação da cultura profissional supõe não só o conhecimento, como também sua aplicação na solução de situações-problema próprias da profissão em contextos específicos. Como nos alertam Bogoyavlienski e Mercherskaia (1986), no processo de apropriação dos conhecimentos não só são revelados os novos aspectos substanciais dos fatos e fenômenos não



observados com anterioridade, como também se elaboram os procedimentos do trabalho mental e se cria habilidade de pensar e agir como profissional. A formação continuada é um processo orientado para o desenvolvimento profissional, estruturado com base nas necessidades formativas dos professores e da escola enquanto contexto do exercício e desenvolvimento da profissão. Representa uma atividade norteadas por objetivos e motivos, relacionada às novas exigências da atividade profissional.

Na Teoria da Atividade de Aléxei Nikoláevich Leontiev, a atividade humana é considerada o processo que medeia a relação entre o ser humano (sujeito da atividade) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade). No caso da formação, significa evidenciar o conteúdo da cultura profissional como objeto do conhecimento, e o professor, como sujeito do seu desenvolvimento profissional. A formação como atividade relaciona o professor com o objeto da atividade profissional, como processo vital orientado para a realidade profissional. Assim, a formação é sempre uma atividade transformadora, uma vez que visa a mudanças reais não só no objeto do conhecimento, como também no professor, que, por sua vez, converte-se em objeto e sujeito da atividade de formação. Nesse tipo de atividade, o objeto coincide com o sujeito.

74

Conforme a Teoria da Atividade, o núcleo da aprendizagem e, consequentemente, da formação é a finalidade de algo que está em jogo. A formação dos professores, como um tipo de atividade, orienta-se por motivos e por fins a serem alcançados. A esse respeito, Leontiev afirma:

[...] o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo: a atividade 'não motivada' não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com o motivo subjetiva e objetivamente oculto. (LEONTIEV, 1985, p. 82).

Na opinião do referido teórico, as atividades são aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem suas necessidades especiais correspondentes a ele. Na atividade, o motivo é sua fonte de estímulo e coincide com o objetivo. Na formação como atividade, consequentemente, o motivo (apropriar-se de novos conteúdos da cultura profissional para melhorar sua prática docente) coincide com o objetivo.

Na perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade, o conceito de atividade não pode ser analisado separadamente do conceito de consciência.



Para o professor, a formação continuada passa a ser uma atividade quando ele assume a sua formação de forma consciente, como projeto que corresponde a uma necessidade particular, mas que também tem caráter social. A formação deixa de ser a mera participação formal num curso e se transforma em uma atividade para a qual as ações de aprendizagem estão voltadas.

A internalização ou tomada de consciência de uma necessidade precede a ação como elemento da atividade de formação. Esse processo se constitui num mecanismo psicológico de motivação, que resulta no motivo, na causa que impulsiona a ação do professor a satisfazer a necessidade de formação. Assim, uma condição interna para se ativar a atividade mental do professor é a existência de necessidades emotivas para a formação.

Na formação docente como um tipo de atividade, deve-se prestar atenção a um processo fundamental: é necessário que o professor se aproprie da cultura profissional para que possa desenvolver capacidades cognoscitivas, intelectuais e éticas em geral, e, dessa forma, possa ter competências para enfrentar com autonomia as situações-problema da profissão. Esse processo contribui para o fortalecimento ou reconstrução da identidade profissional em correspondência com as exigências ideológicas, éticas, sociais, morais e estéticas dos projetos educacionais da sociedade.

Assumir a teoria da atividade como fundamento para pensarmos os processos de desenvolvimento profissional dos professores e de sua formação significa compreender os motivos e as necessidades como fontes motrizes desse processo, uma vez que a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados à formação, esta última como forma de satisfazer as necessidades. A compreensão de que a formação é uma atividade implica revelar a sua estrutura, à qual se integram necessidades, motivos, objetivos, objeto, sujeitos, ações e operações, condições, ferramentas e produto. Esses fatores permitem a realização de uma análise metodológica com vista a delimitar o lugar de cada componente estrutural na atividade de formação e estabelecer as relações entre os componentes e o avanço dos resultados da formação. O conhecimento da estrutura da atividade é um valioso recurso metodológico para o professor como sujeito da atividade de formação, uma vez que pode contribuir, de forma consciente, com o planejamento, a execução e o controle dessa atividade. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009).



O professor, no contexto das exigências das reformas curriculares, pode sentir necessidade de melhorar sua prática profissional. Tal necessidade tem um motivo relacionado à formação: aprender e se apropriar de novas ferramentas da cultura profissional, que configuram a base de conhecimento da profissão docente. Esse processo confere um fim consciente para a formação, que passa a ter significação na medida em que o professor relaciona aquilo que o incita a agir (motivos) com aquilo para o qual a sua ação se orienta, ou seja, a finalidade da ação.

As necessidades profissionais se expressam no desejo de saber, de melhorar sua atividade profissional. As necessidades de formação não são invariáveis ou constantes. Elas se modificam sob a influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos, em contextos sócio-históricos específicos.

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. No entanto, a necessidade em si não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é, apenas, no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto, objetiva-se nele. O objeto se converte num motivo para a atividade, ou seja, naquilo que a estimula. (LEONTIEV, 1985, p. 115). As necessidades estimulam e dirigem a atividade quando têm suas raízes na realidade profissional, como necessidades objetivas construídas no bojo das relações profissionais e no confronto com os objetos culturais produzidos pela profissão docente, ou seja, a base de conhecimentos, tal como enfatizam Ramalho; Núñez; e Gauthier (2004).

A satisfação de uma necessidade de formação relaciona-se com os sentimentos de se poder ou não resolver as contradições que a produzem, uma vez que essas contradições se relacionam de forma dialética com o sistema de necessidades, desejos, interesses, curiosidades.

Davidov (1988) considera que a atividade humana tem uma estrutura complexa, cujos componentes são: o desejo, as necessidades, os motivos, as finalidades, as tarefas, as ações e as operações, que se encontram em permanentes inter-relações e transformações. Assim, para o autor o desejo passa a ser um novo componente da atividade, e, unido às necessidades, compõe a base sobre a qual as emoções funcionam e permitem pôr em relevo a relação entre o afetivo e o cognitivo na personalidade humana. Ao abordar ainda





essa questão, Davidov (1988) assinala que as necessidades e emoções humanas antecedem a ação e são forças que a impulsionam. A formação como atividade tem o componente do desejo, do querer, que se dá no plano da subjetividade, e que, unido “ao poder”, como condição objetiva, é fator que na sua contradição movimenta esse tipo de atividade profissional.

O motivo da formação, ao articular uma necessidade dessa natureza a um objeto, impulsiona a atividade, instituindo-se no elo entre o objeto da atividade e a necessidade. A necessidade já encontra a sua determinação no objeto da atividade e, dessa forma, objetiva-se nele. Na esteira do que já foi dito, no caso da atividade de formação continuada, os professores não são só sujeitos, são também objeto, uma vez que conduzem sua formação a um novo nível qualitativo de seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, os programas de formação devem tomar como condição necessária o conhecimento das necessidades dos professores.

Dobrenin (1986) assinala que os interesses dos sujeitos formam-se sobre a base das necessidades. Nesse sentido, deve-se levar em consideração a relação das necessidades, dos interesses, com as condições do exercício da atividade profissional e suas mudanças. Por isso, a significação das necessidades e dos interesses pode ser diferente nas diferentes condições. Essa situação liga as necessidades à escola como *lócus* da atividade profissional dos docentes.

A posição dos professores na escola obriga-os a não só satisfazer suas necessidades pessoais, como também a cumprir as exigências que a sociedade demanda, transformando-as em necessidades do grupo profissional. Tais exigências dotam as necessidades profissionais de significado pessoal e social.

Dessa forma, Dobrenin (1986) alerta para a necessidade de se discutir os termos de *significação pessoal* e *significação social*. Essa distinção leva-nos primeiramente a diferenciar sentido de significado no contexto da escola histórico-cultural. Vygotsky (1979), ao tratar das relações entre pensamento e linguagem, apresenta diferenças entre o significado e o sentido da palavra, que expressam elementos do pensamento generalizante. O significado é um sistema de relações formado objetivamente durante o processo sócio-histórico e se encontra contido na palavra que reflete uma experiência histórica e social. O significado constitui um núcleo relativamente estável de compreensão da



palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam na comunicação e nos processos do pensamento. Compartilhar significados é essencial nas relações interpessoais de um grupo profissional e é, também, uma questão chave da idealidade profissional.

Já o sentido, ainda segundo Luria, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto do uso da palavra e às experiências afetivas do sujeito. Assim, ao atribuir sentido a um objeto, expresso numa palavra, o sujeito liga seu significado objetivo ao contexto e aos motivos afetivos e pessoais na dialética do individual e do grupo a que pertence. A formação do professor, nessa perspectiva, não deixa de ser um processo de negociação de sentido pessoal com os significados construídos pelo grupo a que profissional e que estão na base de conhecimento da profissão docente.

A significação pessoal da formação é produtora de sentidos pelos professores como sujeitos, enquanto a significação social é a de significados compartilhados socialmente e que tem uma relação com as prescrições do grupo profissional.

78

A significação social da formação conduz a necessidades normativas, uma vez que nelas se definem, pelo grupo profissional, as competências do professor para a atividade profissional. A significação pessoal se relaciona com as necessidades sentidas e desejadas pelo professor como sujeito da atividade. Pode-se falar, dessa forma, de dois tipos de necessidades: as necessidades subjetivas, referidas aos professores como pessoas e produtores da significação pessoal, e as necessidades intersubjetivas, percebidas por um grupo de professores, que a assumem e a transformam em motivos que se orientam a objetivos para se consolidar como grupo profissional.

A dialética entre as necessidades normativas e as necessidades sentidas e desejadas pode ser fonte de motivos para a participação consciente em cursos de formação continuada, uma vez que se constituem numa "brecha" no exercício da profissão, a qual expressa uma contradição/necessidade a ser resolvida via formação, transformando, dessa forma, a "brecha" em objetivos de ação/mudança, o que pode ser traduzido, também, nos objetivos da formação.

Para que significação social seja objetiva para os sujeitos e provoque determinadas condutas, deve converter-se numa significação pessoal para estes. Parafraseando Dobrenin (1986), o professor não apenas se subordina



às exigências sociais para uma nova formação, mas também a compreende e se conscientiza de sua importância ao colocar para si objetivos que estão relacionados com suas necessidades e interesses pessoais. Estes, por sua vez, são expressões dos objetivos da sociedade em relação a uma formação de professores orientada a uma nova configuração da identidade docente como profissional.

Na formação docente, sentido e significado podem não coincidir e, por vezes, podem ser até contraditórios. Para o professor, o significado social da sua formação pode ser o de se apropriar dos elementos da cultura profissional que lhe permita satisfazer as necessidades que emergem dos novos contextos da atividade profissional. O sentido pode ser o de obter um melhor salário para poder sobreviver. A contraposição entre significado social e sentido é chamada por Leontiev (1985) de alienação. Essa ruptura é identificada pelo autor como contradição da consequência do problema da consciência, sendo fonte de sofrimentos, ou pode, ainda, impulsionar a tomada de consciência das relações contraditórias de preparação e exigências da profissão. A conscientização pode orientar a formação como estratégia de solução de conflitos profissionais.

A sociedade avança em matéria de uma melhor qualidade de educação. Desse modo, a partir de uma nova significação dos contextos educacionais e das reformas para os professores, suas necessidades e interesses podem mudar e expressar-se de diversas formas nas diferentes condições. As contradições entre as necessidades de docentes e sua satisfação, as contradições entre as necessidades dos diferentes momentos e suas formas diversas constituem força motriz do desenvolvimento profissional docente.

A realização de uma pesquisa que nos proporcione elementos para uma análise das necessidades desejadas, expressas, e a análise das diferenças em relação às necessidades normativas têm um importante papel na renovação curricular do Ensino Médio no sentido de uma melhor formação dos professores. Assim, o presente estudo pretende apontar a possibilidade de orientar os processos formativos a partir do diagnóstico de necessidades formativas dos professores, com o intuito de contribuir para uma melhor preparação e para o desenvolvimento profissional.



### 3. Objetivo geral da pesquisa

Investigar as necessidades formativas do professorado do Ensino Médio da rede Estadual do Rio Grande do Norte, a fim de estabelecer subsídios a serem priorizados nos cursos de aperfeiçoamento dos professores, no âmbito do seu desenvolvimento profissional, respeito às novas exigências das reformulações curriculares para os Novos Projetos do Ensino Médio.

#### 3.1 Objetivos específicos

- a) Familiarizar os professores com a Nova Proposta do Ensino Médio, que emerge das reformas educacionais iniciadas, nos anos 1990, e as exigências dela para o exercício da profissão.
- b) Identificar as necessidades formativas gerais do professorado frente ao que é proposto pelo atual projeto do Ensino Médio.
- c) Estabelecer uma ordem de prioridades das necessidades que possam nortear os cursos de formação continuada e em serviço em cada uma das escolas estaduais de ensino médio implicadas na pesquisa.
- d) Determinar as preferências dos professores em relação às estratégias da formação continuada.

80

### 4. O contexto empírico do estudo. As escolas e seus professores

O estudo foi realizado nas cidades de Natal e Parnamirim, no estado do Rio Grande do Norte. Foram selecionadas 7 escolas públicas, atendendo aos critérios de disposição e interesse da equipe escolar em participar da pesquisa, de localização territorial, peso das escolas em relação à matrícula de alunos e, considerando, ainda, o fato de haver professores com experiência no Ensino Médio.

#### 4.1 Os professores da pesquisa

Participaram da pesquisa 126 professores, o que corresponde a 65% de um total de 194 professores contratados nas escolas envolvidas no estudo. Do conjunto dos docentes, 53% são professoras e 47% professores, observando-se uma proporção equilibrada em termos da categoria gênero,



um fator bem distinto da realidade do Ensino Fundamental, predominantemente formado por professoras.

Dos 126 professores, 97% não possuem curso superior, 31% possuem pós-graduação, *stricto* e *lato* senso, sendo 2 professores doutores, 2 mestres e 35 especialistas.

A faixa etária dos professores revela uma média de idade de 37,5 anos, e o grupo de professores tem uma média de 10 anos de exercício na docência do Ensino Médio (63%). Ou seja, trata-se de um grupo predominantemente de professores jovens com uma boa experiência na docência.

Os professores manifestaram não ter uma participação sistemática nas discussões sobre os documentos das reformas curriculares para o Ensino Médio, conseqüentemente se fez necessário o trabalho de reflexão/discussão das Orientações Curriculares, o que doravante denominaremos *Proposta Pedagógica*.

## 5. Procedimentos metodológicos

A primeira etapa da pesquisa voltou-se ao trabalho do estudo com os professores da *Proposta Pedagógica*, apresentada numa *Cartilha*. A partir desse documento, foram geradas as discussões com os professores de forma individual e em grupo. A cartilha elaborada pelos pesquisadores sintetiza as ideias fundamentais da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, em especial sua organização e fundamentos epistemológicos, filosóficos, legais e metodológicos. Na cartilha, discutem-se as categorias relacionadas com as competências docentes objeto de estudo, quais sejam: *competência, interdisciplinaridade, metacognição, situação problema, trabalho por projetos, temas transversais, novas tecnologias de aprendizagem, diversidade de saberes e educação, contextualização do conteúdo*. Esse material constitui-se no suporte teórico para as discussões. Foram realizadas reuniões com os pesquisadores e professores por área de conhecimento, a fim de estabelecer sobre a Proposta Pedagógica:

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



A etapa de discussão da Proposta Pedagógica orientou os professores no sentido de que eles percebessem o grau de desenvolvimento de competências para a posterior emergência das necessidades e seu diagnóstico.

Com base nessa discussão, foi construída uma proposta de 13 competências necessárias para o trabalho na Proposta Pedagógica. O conteúdo e o sentido das competências foram objeto de discussão nos trabalhos em grupo dos professores por área de conhecimento. Essa questão, considerada de vital importância no estudo, possibilitou aos professores compreenderem as exigências do novo agir profissional, suas consequências e possibilidades a partir de seus saberes e experiências.

Para caracterizar, no geral, as necessidades individuais e, consequentemente, as necessidades dos professores das áreas de conhecimento, foram utilizados dois questionários de questões fechadas. O primeiro procurou caracterizar o grau de desenvolvimento de cada competência objeto de estudo (segundo critérios estabelecidos: Bom, Regular e Insuficiente) e as necessidades formativas para se trabalhar ou não o conteúdo dessas competências em Programas Formativos. Esse questionário possibilitou trabalhar com uma quantidade expressiva de professores em pouco espaço de tempo. Apesar das diferentes críticas a esse instrumento, como a ausência de diálogo, que impossibilita o aprofundamento de ideias, o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores (de discussão) possibilitou uma maior aproximação, por parte dos professores, entre os sentidos de cada competência na proposta e seu trabalho profissional.

As primeiras versões dos questionários foram validadas por três especialistas na temática e no contexto do estudo. Posteriormente, foram aplicadas a 12 professores de quatro escolas diferentes para testar o nível de compreensão que se tinha do instrumento. A partir das análises das informações coletadas nessa etapa, foi criada a versão definitiva.

Ao se avaliar o grau de desenvolvimento de cada competência e se analisar o estado desejado, pode-se determinar a "brecha". A análise da brecha possibilitou determinar o conjunto de competências enquanto necessidades de desenvolvimento profissional para cada professor, escola, áreas de conhecimento e disciplina.

Com os resultados dessa etapa foram organizadas seções de trabalho com os professores das escolas para a discussão/reflexão dos dados organizados nas tabelas, as quais refletem as necessidades formativas segundo as



competências. As discussões ocorreram em 6 escolas, com a participação de um total de 88 professores.

Nas discussões, foram retomados os sentidos construídos para cada competência na primeira etapa da pesquisa no intuito de aprofundar o significado dos dados numa elaboração mais próxima dos pesquisadores e professores. Essa estratégia possibilitou diminuir os “efeitos especulativos” das interferências nas análises dos dados. As discussões/reflexões foram registradas pelos pesquisadores.

Finalizadas as discussões, foi aplicado a cada professor outro questionário. Nesse questionário, procurou-se conhecer:

a) as prioridades das necessidades formativas dos professores. Para isso, foi usada uma pergunta fechada, na qual deveriam assinalar o grau de prioridade para cada competência numa escala descendente de 1 a 4, sendo o valor 1 a maior prioridade;

b) as formas a serem trabalhados os processos formativos segundo seus interesses e necessidades, em termos de procedimentos metodológicos e formas de avaliação. Esse levantamento ocorreu mediante perguntas abertas, cujas respostas foram categorizadas, segundo a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), contabilizadas e organizadas em tabelas por escolas, áreas de conhecimento e disciplinas, da mesma forma da organização dos dados do questionário anterior.

Os resultados dos questionários foram organizados por escolas, áreas de conhecimento, disciplina e competência. Os dados foram processados no programa de tratamento de dados Modalisa 4.7, desenvolvido na Universidade Paris VIII. Esse software possibilitou o tratamento descritivo dos dados obtidos nos questionários segundo as categorias definidas e hipóteses progressivas durante a sua organização em relação aos objetivos da pesquisa.

## 6. Resultados da pesquisa

Os resultados da pesquisa apresentam-se segundo os objetivos no que diz respeito à avaliação do grau de desenvolvimento das competências docentes; à identificação das necessidades formativas; às prioridades de formação e às preferências dos professores por estratégias formativas.



A primeira etapa da pesquisa levou-nos a uma discussão/reflexão com os professores sobre as novas exigências em termos de competências docentes para a avaliação do grau de desenvolvimento individual e no contexto geral das escolas, das competências objeto da pesquisa. Essa avaliação é essencial para se pensar nas necessidades de uma formação compatível com os novos projetos para o ensino médio, pauta da reforma educacional em discussão. Nesse sentido, foram discutidas as seguintes competências dos professores para trabalhar na Nova Proposta Pedagógica:

- a) Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares nas áreas de conhecimento;
- b) trabalhar com os alunos situações de aprendizagem para a transferência de aprendizagem;
- c) desenvolver no aluno capacidades metacognitivas;
- d) contextualizar o conteúdo;
- e) desenvolver no aluno a capacidade para resolver problema e trabalhar em grupo;
- f) desenvolver no aluno a capacidade de trabalhar por projetos;
- g) preparar atividades educativas vinculadas ao conteúdo;
- h) desenvolver no aluno competências;
- i) vincular os conteúdos às temáticas transversais de caráter social, político, econômico, ambiental, da saúde;
- j) trabalhar os conteúdos segundo os diferentes tipos de saberes: científico, senso comum e popular;
- k) desenvolver no aluno a competência de usar novas tecnologias.

Os resultados apresentam-se em porcentagem, atendendo à seguinte ordem: resultados para as áreas de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias (CNMT), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT), uma vez que as análises preliminares mostraram as semelhanças dos resultados entre as áreas de conhecimento e sua pertinência de serem consideradas necessidades intersubjetivas ou, ainda, desse grupo profissional, relacionando os significados das exigências das novas práticas profissionais aos sentidos que os professores atribuem a essas práticas.

Em relação à competência docente de *Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares*, 44,9%, 60% e 56,7% dos professores avaliaram como





regular (R) o seu grau de desenvolvimento dessa competência. O trabalho interdisciplinar é uma condição do Ensino Médio atual quando as disciplinas se organizam por áreas de conhecimento. Apenas 20,4%, 22,5% e 13,5% dos professores avaliaram como insuficiente (I) o grau de desenvolvimento dessa competência. Essa situação corresponde à formação e ao trabalho dos professores, geralmente ancorados numa estrutura tipicamente disciplinar.

A competência para *Organizar situações de aprendizagem para trabalhar a transferência da aprendizagem* foi avaliada como Bom (B) por 39,6%, 12,2% e 26,5% dos professores, em cada área, respectivamente, enquanto 41,8%, 65,8% e 67,7% percebem-na como Regular (R) e Insuficiente (I). Essa é uma das atividades sobre as quais os professores das áreas manifestaram não ter domínio. O trabalho de organização de situações de aprendizagem para a transferência da aprendizagem exige do professor o conhecimento dos limites de aplicação dos conteúdos e os contextos de produção do conhecimento. Assim, é possível a reconstrução do conhecimento em situações de aprendizagens novas sob a transferência da aprendizagem anterior.

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

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

A *contextualização do conteúdo* é uma preocupação das propostas pedagógicas atuais no Ensino Médio no intuito de superar a aprendizagem verbalista, de conteúdos pouco significativos e não relevantes para os alunos. Os professores de cada área de conhecimento, respectivamente, 41,7%, 50%



e 59%, avaliaram o grau de desenvolvimento da competência de contextualizar o conteúdo como Bom (B), enquanto uma menor proporção em cada área (33,3%, 32,5% e 26,3%) avaliou como Regular (R). Essa situação exige a ruptura com uma tradição baseada na “Pedagogia da Ilustração”, que confunde contextualizar o conhecimento com ilustração da situação. Supõe “dar vida” aos conteúdos das escolas para superar o caráter declarativo e conceitual dos conteúdos, no caminho de uma “escola da vida” e “para a vida”.

A primeira etapa da discussão/reflexão com os professores possibilitou também estabelecer diferenças entre problemas verdadeiros (organizados a partir de situações-problema) e dos “falsos problemas”, identificados com atividades de fixação do conhecimento ou exercícios. É significativo o fato de 48,9%, 36,6% e 47,3% dos professores das três áreas terem avaliado essa competência como regular (R) e uma menor proporção (8,5%, 9,7% e 2,6%) como Insuficiente (I). No que se refere a uma avaliação positiva dessa competência, 41,6%, 49,9% e 46,3% dizem estar preparados para ensinar segundo essa exigência. Geralmente, os livros e materiais didáticos chamam de problemas as atividades que podem ser consideradas como exercícios. Nas entrevistas, foi evidenciada a ideia de os professores identificarem os exercícios como problemas, questão que requer novas representações sobre essa estratégia de ensino-aprendizagem.

86

A aprendizagem dos alunos utilizando *projetos* como atividades de ensino constitui uma das estratégias do ensino na nova proposta, orientada a desenvolver não, apenas, a aprendizagem dos conteúdos conceituais, mas também procedimentais e atitudinais. Essa é uma das atividades (no conjunto do sistema de método e estratégias de ensino-aprendizagem) a ser privilegiada por suas potencialidades educativas. Expressivo percentual dos professores (49%, 21% e 56,4%) avaliou essa competência como regular (R) e 30,6%, 55,2% e 28,2% avaliaram como insatisfatória (I). Nas discussões foram manifestadas, em especial, dificuldades quando os projetos têm caráter interdisciplinar. Essa situação aparece em maior proporção na área de LCT. O trabalho com projetos como estratégia de ensino-aprendizagem tem-se colocado como um desafio para os professores, os quais recebem diversas exigências para utilizar projetos como atividades na escola.

Dentre os professores de cada área de conhecimento, respectivamente, 35,4%, 24,4% e 40,5% avaliaram como Boa (B) a sua competência para um trabalho numa escola que educa e não só instrui. É importante destacar



que os professores/as das áreas de CNMT e LCT manifestaram maiores dificuldades para desenvolver esse tipo de trabalho.

Na nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, existe uma preocupação com a *formação da personalidade integral do aluno*, sua educação para o mundo do trabalho, para aprender a conviver, respeitar as diferentes formas de diversidade no grupo e na sociedade, questão que não representa processos adaptativos, e sim de participação na “transformação da realidade” e na busca da equidade social. Isso implica a capacidade do professor de saber aproveitar as potencialidades educativas dos conteúdos para contribuir com a educação dos alunos a partir do princípio das relações entre os componentes afetivos e cognitivos. Implica, também, através dos próprios conteúdos, organizar situações educativas que possam contribuir com a formação da sensibilidade, de uma nova estética baseada nos princípios da igualdade, assim como dos próprios sentidos que pode ter a categoria *trabalho* como ferramenta da cidadania.

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

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

A questão de avaliar competências dos alunos revelou que a maioria dos professores – 71,7%, 66,1% e 82% – têm dificuldade em relação a



essa competência profissional. A avaliação de competências revela-se como a competência de menor grau de desenvolvimento na opinião dos professores. A avaliação tem sido uma preocupação dos docentes, uma vez que as formas "tradicionais" são objeto de "críticas" reiteradas, levando os professores à busca de outras formas para o controle e avaliação da aprendizagem. Na opinião de Núñez; Ramalho (2002), as dificuldades para trabalhar a formação de competências com os alunos são, em primeira ordem, do tipo epistemológica, aliada à dispersão semântica do próprio termo nos documentos da reforma.

Os *temas transversais* constituem uma forma de organização do conteúdo que se voltam à integração disciplinar e à sistematização do trabalho de atitude e valores com conteúdos específicos. Essa forma de organização exige do professor a capacidade de selecionar e organizar procedimentos transdisciplinares relativos a problemáticas globais, nacionais e locais. Quando perguntados acerca da competência para trabalhar essa perspectiva, 53,6%, 53,84% e 42,1% dos professores manifestaram ter um nível de desenvolvimento avaliado como Regular (R) e 14,29%, 20,5% e 21% avaliaram como Insatisfatório (I). Dentre os professores pesquisados, há poucos que sentem ter desenvolvido de forma adequada essa competência.

88

A escola, tradicionalmente, tem se preocupado com o conteúdo conceitual ditado pelo conhecimento científico em detrimento de *outros tipos de saberes* (senso-comum, saber popular, etc.), que devem tomar parte do conteúdo escolar, uma vez que o conhecimento científico constitui um modelo ou referencial para explicar e compreender a natureza e a sociedade. Na sociedade da informação, o conhecimento está em forma de rede, em suas diversas manifestações. O conhecimento é compartilhado por diversas instituições e, conseqüentemente, a escola perdeu o seu monopólio sobre o conhecimento. A escola deve aprender a dialogar com os diferentes tipos de conhecimento que possam ser úteis aos alunos para sua educação. Como explica Gauthier (1998), a competência de trabalhar os conteúdos em relação aos diferentes tipos de saberes relaciona-se com a condição do "professor culto".

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



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

É expressivo o percentual de professores (65,9%, 72,5% e 79,4%) que manifestaram dificuldades para trabalhar com os alunos os *novos recursos tecnológicos*. Essa dificuldade pode ser expressão da própria exclusão dos professores do acesso às novas tecnologias e às formas de produção e circulação dos saberes. Nas discussões, ficou evidente a situação de limitações das escolas públicas em relação ao uso de computadores, TV, dentre outros recursos, e da preparação insuficiente dos professores para trabalhar com essas ferramentas, necessárias à própria cidadania dos alunos e professores.

### **6.1 As necessidades formativas dos professores**

Na primeira etapa da pesquisa, a análise de cada professor voltou-se para a avaliação do estado de desenvolvimento das competências em estudo. Na segunda etapa, a partir da diferença entre o estado desejado (expresso de forma normativa) e o estágio atual (estabelecido pela percepção pessoal), os professores demarcaram “as brechas” para expressarem as suas necessidades formativas em relação a cada uma das competências. Nos espaços de discussão/reflexão, tomando como referência a cartilha elaborada pelos pesquisadores, os professores negociaram sentidos e significados e tomaram consciência das “brechas” a partir das quais se estruturam e expressam suas necessidades formativas. Assim, ficou claro que as necessidades se constituem como realidade dos professores, ao se expressarem conscientemente.

A maior proporção dos professores (80%) das três áreas de conhecimento expressou, para todas as competências, necessidades a serem trabalhadas nos cursos de formação, orientados ao desenvolvimento profissional. Do conjunto, a competência de “Avaliar Competências” aparece com



as maiores porcentagens de necessidades formativas – 93%, 100% e 96% nas três áreas de conhecimento, respectivamente. A competência docente de Organizar atividades baseadas em Projetos é outra competência avaliada como necessária à formação, representada nas porcentagens de 87%, 97% e 97% respectivamente.

Essa situação é coerente com as transformações e novas exigências da Nova Proposta Pedagogia das Reformas Educacionais, que representa uma “ruptura” com as formas “tradicionais” de trabalho nesse nível de escolaridade. Assim, a formação continuada não é vista como um déficit, mas como uma oportunidade de atualizar e construir novas competências sob as exigências de se configurar uma nova identidade profissional.

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

Embora ocorra o destaque às duas competências anteriores, aparecem necessidades formativas para todas as competências objeto do estudo, por serem todas suscetíveis de se re-significar no novo contexto da Reforma do Ensino Médio.

## **6.2 Resultados das prioridades estabelecidas pelos professores às suas necessidades formativas**

As prioridades para a formação continuada são expressão da intensidade das relações contraditórias que geram conflitos socioprofissionais e, conseqüentemente, necessidades de serem resolvidas. São, em certa medida, urgências que se relacionam com os motivos que movimentam a busca de formação continuada.

Perguntou-se aos professores sobre suas prioridades para a formação continuada. Essa situação possibilita pensar em atividades que possam criar motivações mais intensas na formação como um tipo de atividade. Foi-lhes solicitado que atribuíssem valores entre 1 e 4 a cada competência, em ordem decrescente de prioridade, ou seja, o número 1 corresponde ao nível de maior prioridade em relação à formação. A análise dos resultados se apresenta para o nível de prioridade 1 em três subgrupos, uma vez que, para ele, se dão os maiores percentuais em cada competência. Para os níveis de



prioridade 2, 3 e 4, as porcentagens de necessidades formativas são pouco significativas e dispersas.

Os resultados foram subdivididos de acordo com a porcentagem de valor de prioridade 1 atribuída a cada competência, na seguinte ordem: a) primeiro subgrupo – competências cuja porcentagem para o valor 1 está acima de 70%; b) segundo subgrupo – competências cuja porcentagem para o valor 1 está entre 60% e 70%; c) terceiro subgrupo – competências cuja porcentagem para o valor 1 está entre 40% e 60%.

De acordo com o diagnóstico, no primeiro subgrupo estão as competências *Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares* (79,5%); *Organizar atividades para atender os interesses, necessidades e diversidades dos alunos* (79,6%); *Desenvolver no aluno competências* (72,8%).

No segundo subgrupo, aparecem as competências: *Contextualizar o conteúdo* (68,3%); *desenvolver no aluno a competência de usar novas tecnologias* (64,8%); *desenvolver no aluno a capacidade de resolver problemas e trabalhar em grupo* (64,7%); *desenvolver no aluno capacidades metacognitivas* (64,6%); *preparar atividades educativas vinculadas ao conteúdo* (62,4%); *trabalhar com os alunos situações de aprendizagem para a transferência de conteúdo* (61,2%).

Por fim, no terceiro subgrupo aparecem as competências: *Trabalhar os conteúdos segundo os diferentes tipos de saberes* (47,6%); *vincular os conteúdos às temáticas transversais de caráter social, político, econômico, etc* (54,5%); *avaliar competências* (53,3%); *desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar por projetos* (53,3%).

### 6.3 As preferências pela formação continuada

As necessidades podem ser diversas, e a sua satisfação está, em certa medida, relacionada com expectativas, preferências e possibilidades. No segundo questionário, os professores deveriam expressar suas preferências em relação às características dos cursos que poderiam atender às suas necessidades formativas, tais como: a) o período de tempo exigido para os cursos; b) a opção do turno dos cursos; c) a preferências metodológicas; d) a preferência sobre a avaliação.

Foi observada uma dispersão significativa nas respostas em relação ao período para a realização dos cursos. Existe uma preferência por cursos



no horário do expediente (40%). Outros professores, em menor proporção, preferem o horário noturno (20%) e o vespertino (18,5%). Essa sondagem nos pode alertar para um fator de muita importância: o desejo dos professores de participar em cursos e atividades formativas que estejam na sua carga horária. Essa ideia é adequada à da formação no lócus da atividade profissional integrada ao sistema de atividade que o professor desenvolve na escola, e não baseada exclusivamente em cursos extraescolares nos finais de semana ou final de expediente de trabalho.

Conhecer as preferências em relação às estratégias de ensino/aprendizagem nos cursos formativos implica reconhecer as características específicas da aprendizagem dos adultos, e, em particular, dos professores. Os resultados das respostas do questionário mostram que:

a) existem diferentes preferências metodológicas para os processos de ensino/aprendizagem para os cursos que devem trabalhar as necessidades formativas dos professores. As que aparecem em maior proporção são: trabalhos de produção de conhecimento em grupo, em especial, oficinas (27,8%) e seminários (26,6%);

b) apenas 5,1% dos professores manifestaram interesse pelo uso de novas tecnologias nos cursos formativos. Esse é um dado preocupante, embora bastante revelador sobre a necessidade de fazer chegar aos professores as inúmeras oportunidades de ensino e aprendizagem baseadas em recursos tecnológicos da atualidade.

A avaliação dos resultados, nos cursos formativos, é uma preocupação da aprendizagem dos adultos pelas peculiaridades e implicações que esses resultados trazem para sua vida profissional e pessoal. Em relação às formas de avaliação nos cursos formativos, os professores manifestam, basicamente, preferências por duas modalidades: seminários (35,4%) e relatórios (28%).

## 7. Conclusões

Novos contextos da atividade profissional dos professores do Ensino Médio têm se configurado no século XXI. É neles que emergem as necessidades de formação como elemento de uma nova identidade profissional sob as novas exigências profissionais.





Essa consideração pode ajudar no conhecimento do papel dos professores no seu processo de formação e evitar a análise das necessidades de formação “de cima para baixo” de maneira prescritiva. É nessa perspectiva que situamos as necessidades como elo chave da formação e dos projetos pedagógicos, a partir de uma reflexão crítica dos pressupostos das Reformas Educacionais. Uma vez que a formação é um tipo de atividade em que os professores são os sujeitos e, ao mesmo tempo, objeto da formação, conhecer as necessidades que possam impulsioná-la é uma estratégia básica para se pensar e estruturar o termo de hipóteses inicial, os processos de formação continuada, considerando os contextos específicos da atividade profissional.

Uma vez que as propostas curriculares representam novas formas de desenvolver os processos de ensino/aprendizagem, os resultados da pesquisa revelam as dificuldades que os professores manifestam para trabalhar segundo essa nova Proposta Pedagógica. A maior proporção dos docentes avaliou como Regular (R) e Insuficiente (I) o grau de desenvolvimento das suas competências para atender às novas exigências da prática profissional. Dessa avaliação são referenciadas e identificadas as necessidades formativas. Para a maior proporção de professores, todas as competências estão na ordem de prioridades para a formação continuada e constituem necessidades de formação. Em relação às preferências de estratégias formativas, os professores assinalaram cursos em horários de expediente, por meio de trabalhos de produção de conhecimentos em grupo. O uso das novas tecnologias na formação continuada não é de preferência dos professores.

Uma tarefa essencial da escola como contexto privilegiado da atividade profissional dos professores é criar neles necessidades de formação, assim como desejos de aprofundamento dos saberes e a atualização de ferramentas chaves para o desenvolvimento de competências em sintonia com o Projeto Pedagógico do qual os professores participam. Esse tipo de formação é legitimada, uma vez que agrega elementos relevantes na reconstrução da identidade profissional docente e articula necessidades reais ao desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade da educação na escola. Da mesma forma, ao se criar necessidades formativas desde a escola, sentidos e significados da atividade formação continuada harmonizam-se de forma tal a contribuir com a profissionalização da docência.

Os resultados da pesquisa são um indicativo da necessidade de se pensar processos de aproximação crítica dos professores às exigências das

Reformas, com uma participação ativa, uma vez que não existe um isomorfismo entre as Reformas e os contextos específicos. Assim, os professores precisam dar vida e re-significar as Diretrizes Curriculares como parte da sua formação profissional.

## Nota

1. Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGOYAVLIENSKI, Dimitriv; MENCHESKAIA, Nina. Aelita. La psicología de la asimilación de los conocimientos en la escuela. In: ILIASOV, Leonid; LIAUDIS, Valentina, Yakoleva. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Habana: Pueblo y Educación, 1986.

94 BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

COLL, Cesar; PORLÁN, Rafael. Ariza Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la Experiencia Española. **Investigación en la escuela**, Sevilla, n. 36. p. 5-29, jan./abr. 1998.

DAVIDOV Vasili Vasilievch. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAY, Chris. **Developing teacher, the challenges of lifelong learning**. Londres: Falmer Press, 1999.

DE KETELE, Jean-Marie. **Guia do formador**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DOBRENIN, Nina Fiodorova. Sobre el significado de los conocimientos que adquieren los alumnos. In: ILIASOV, Leonid; LIAUDIS, Valentina. Yakoleva **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Habana: Pueblo y Educación, 1986.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. Chicago: Teacher College Press, 1991.



GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GIL, Daniel; FURIÓ, Charles; GAVIDIA, Vicente. El profesorado y la reforma en España. **Investigación en la escuela**, Sevilla, p. 49-64, set./dez. 1998.

HARGREAVES, David. **Teaching as a research-based profession**: possibilities and prospects. London: Teacher Training Agency, 1996.

LEONTIEV, Aléxei Nikoláevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

MARCELO, Carlos Garcia. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÚÑEZ, Beltrán Isauro; RAMALHO, Betania Leite. A formação continuada dos professores que ensinam ciências naturais: pressupostos e estratégias. In: JÓFILI, Zélia; ALMEIDA, Argus Vasconcelos de (Org.). **Ensino de Biologia, meio ambiente e cidadania**: olhares que se cruzam. Recife: Editora da UFRPE, 2009.

\_\_\_\_\_. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, Vilma Queiroz Sampaio Farias de (Org.). **O sentido das competências no projeto político-pedagógico**. Natal: EDUFERN, 2002.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVER TROBAT, Michael. Análisis de necesidades de formación del profesorado de educación primária de las Illes Balears. Diseño y desarrollo de una investigación. **Innovación Educativa**, Santiago de Compostela, n. 12, p. 265-274, jan./dez. 2002.

PERRENOUD, Philippe; PENNINGTON, Floyd Charles. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Relatório consultoria ao Centro Federal de Educação Tecnológica do RN**. Natal: CEFETR-RN, 2001. (Digitado).

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora/LDA, 1993.



VYGOTSKY, Lev Semenovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.**  
Barcelona: Crítica, 1979.

Profa. Dra. Betania Leite Ramalho  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Centro de Educação  
Departamento de Práticas Educativas e Currículo  
Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Formação e Profissionalização  
Docente  
Pesquisadora Produtividade Pesquisa CNPq, Nível 2  
E-mail | [betania.ramalho@terra.com.br](mailto:betania.ramalho@terra.com.br)