

Necessidades formativas: um constructo para a reorganização da formação continuada de equipes escolares

Formative needs: a construct for the reorganization of continued training of scholar teams

Flávia Graziela Moreira Passalacqua¹

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza²

Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço³

Edson do Carmo Inforsato⁴

Resumo: A literatura do campo da formação de professores tem indicado, progressivamente, que os processos formativos, sobretudo aqueles direcionados à formação continuada, demonstram estar aquém do que se espera em termos de efetividade, uma vez que não respondem aos reais anseios dos sujeitos em formação. Diante desse cenário, o presente artigo pretende explicitar o potencial dos estudos das necessidades como constructo teórico para uma nova tessitura de formação continuada. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza empírica que recorreu à elaboração de entrevista escrita como procedimento de coleta de dados, cujo desígnio foi identificar as principais demandas formativas dos participantes envolvidos – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores. Os dados suscitados, apreciados pela Análise de Conteúdo, evidenciaram necessidades coletivas e individuais, permeadas por sentimentos de valorização e desvalorização. Ao serem cotejados com o referencial eleito, tais dados expressaram que a detecção e a análise das necessidades formativas conjecturam um plano de ação diferenciado que consiste em aprimorar questões elementares, como as relações entre pares, o protagonismo profissional e a prática da valorização mútua, para que, somente então, sejam atingidas as questões específicas, como as dificuldades relacionadas ao manejo de conteúdos, à gestão e à inclusão.

Palavras-chave: Necessidades formativas; Formação continuada de professores; Equipes escolares.

Abstract: Literature of the area of teachers training has progressively indicated that the formative processes, especially those directed at continued training, show to be below expectations in terms of effectiveness, since they do not respond to the real yearnings of the subjects in formation. In view of this scenario, this paper intends to make explicit the potential of needs studies as a theoretical construct for a new structure of continuing education. For that, a qualitative research of an empirical nature was carried out, which used the written interview as a data collection procedure, whose purpose was to identify the main training demands of the participants involved - teachers,

1 Pós-doutoranda na área da Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora em Educação Escolar pela mesma instituição. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC). E-mail: flaviagraziela@hotmail.com

2 Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC) e do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial (ALLE/AULA). Bolsista CNPq. E-mail: nathytamaio@hotmail.com

3 Doutoranda em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro do Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC). Bolsista CAPES. E-mail: rayanaalonghin@gmail.com

4 Doutor pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pela Universidade de Lisboa. Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara, e líder do Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC). E-mail: tamoyo@fclar.unesp.br

pedagogical coordinators, directors and vice-directors. The data presented, appreciated by Content Analysis, showed collective and individual needs, permeated by feelings of appreciation and devaluation. When they were compared with the chosen referential, these data expressed that the detection and analysis of training needs conjecture a differentiated plan of action that consists of improving elementary issues, understood as the relationships between peers, the professional protagonism and the practice of mutual valorization, so that, only then, the specific issues, such as the difficulties related to content management, management and inclusion, will be reached.

Keywords: Formative needs; Continued training of teachers; Scholar teams.

Introduzindo o tema

O estudo das necessidades enquanto campo de pesquisa instalou-se no final da década de 1960. Desde então, vem se apresentando como um importante instrumento de análise das demandas dos profissionais da educação e, por conseguinte, de uma série de decisões que visam atenuar os principais impasses educacionais.

De acordo com Zabalza (1998) a necessidade é instituída pela diferença que se produz entre a forma como as coisas são de fato e a forma como essas coisas deveriam ser, poderiam ser ou gostaríamos que fossem. Assim, pensar o tema das necessidades em âmbito educacional implica ater-se ao anseio de se estabelecer ações mais eficientes para o professorado e os demais profissionais que integram a instituição escolar (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

A ideia de necessidade está, portanto, estreitamente ligada à formação de professores, pois se concentra no núcleo dos percursos condutores da travessia entre o estado atual de formação/atuação profissional e o estado desejado, agindo como uma espécie de representação da realidade, e podendo orientar a busca pela satisfação em um determinado contexto (GALINDO, 2011; RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Nessa ótica, ao falarmos em necessidade, inevitavelmente estaremos nos referindo à(s) *necessidade(s) formativa(s)*.

No bojo dessa asserção, estudos nacionais recentes (GALINDO, 2011; 2007; GALINDO; INFORSATO, 2008; PASSALACQUA, 2017; 2013) indicam que a formação de professores em exercício, tal como vem se apresentando, demonstra estar aquém do que se espera em termos de efetividade, uma vez que não responde às reais necessidades manifestadas pelo corpo docente e gestor. Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, as ações formativas desenvolvidas não possibilitam ou simplesmente desconsideram a confluência de informações emanada das vozes dos sujeitos em formação, tais como os entraves enfrentados, as dificuldades sentidas, a valorização ambicionada e as prioridades estabelecidas em situações cotidianas, fazendo com que as discussões em torno da solução de problemas elementares não avance.

Diante da noção de necessidade explicitada – que será aprofundada em seção específica – e das fragilidades da formação continuada descortinadas pela literatura, idealizamos o presente estudo a fim de buscarmos subsídios empíricos que corroborem a validade dos estudos das necessidades formativas na reorganização do modelo convencional de formação continuada. Para isso, num primeiro momento coletamos, identificamos e analisamos as principais necessidades formativas de profissionais que atuam na educação, delimitando como nosso público-alvo de pesquisa um grupo de professores do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores. Posteriormente, debruçamo-nos nos dados levantados à luz da bibliografia da área para arquitetarmos um plano de ação condizente com as demandas mais urgentes dos sujeitos em formação.

Percursos constitutivos da pesquisa: dos objetivos aos procedimentos metodológicos

Este trabalho, desenvolvido conjuntamente, buscou levantar e analisar, em contexto de formação continuada, as principais necessidades formativas de um grupo de profissionais da educação composto por docentes e equipes gestoras, com o intuito de projetar ações formativas diferenciadas que produzam efeitos frutíferos capazes de serem refletidos na prática desses sujeitos.

A formação contou, no período matutino, com uma palestra de abertura intitulada “A formação do professor pesquisador” e, no período vespertino, com oficinas de discussão. Nessas oficinas foram promovidos diálogos sobre os principais aspectos tratados na palestra e iniciada a coleta de dados sobre as necessidades formativas. Para que fosse possível colher um número significativo de informações, optou-se pela entrevista escrita como instrumento de coleta.

Os 41 profissionais distribuídos proporcionalmente em três oficinas foram convidados a responder duas questões que ilustravam o foco do nosso objeto de análise. As questões foram:

1. Descreva a sua realidade escolar, apontando suas principais demandas formativas de acordo com a função exercida (professor, coordenador, diretor...).
2. Como você enxerga/sente a sua importância como profissional da educação em sua unidade escolar?

Os dados suscitados foram apreciados à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), e transformados em categorias empíricas, tecidas através da frequência das unidades de registro levantadas nas respostas escritas pelos participantes. A partir da frequência das respostas obtidas pudemos estabelecer os dois quadros, apresentados na sequência. Neles estão elencadas quatro categorias de análise, que elucidam as possíveis demandas formativas (necessidades) dos profissionais que atuam nas unidades escolares, assim como a percepção que eles têm sobre o papel que exercem em seus respectivos ambientes de trabalho.

Quadro 1 – Demandas formativas

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTROS	%
NECESSIDADES COLETIVAS	Formação no trato aos alunos de inclusão e que apresentam dificuldades de aprendizagem	18,9
	Formação em TICs	4,4
	Formação em Conteúdos das disciplinas específicas	2,2
	Formação em Alfabetização, leitura e escrita	2,2
	Formação em BNCC	2,2
	Formação para escolas multisseriadas	2,2
	Oficinas para elaboração de atividades	5,6
	Formação continuada para os coordenadores	3,3
	Gestão dos recursos financeiros	1,1
	Gestão do tempo	1,1
	Falta de formação continuada aos professores	2,2
	Falta de apoio aos professores iniciantes	2,2
	Falta de incentivo aos professores	2,2
	Falta de incentivo financeiro para as formações	1,1
	Falta de material pedagógico	5,6
Falta de salas de aula e espaços físicos adequados	1,1	
NECESSIDADES INDIVIDUAIS	Angústias por causas diversas	1,1
	Ausência de percepção sobre necessidades	2,2
	Desmotivação face à indisciplina dos alunos	2,2
	Indignação face à ausência das famílias das escolas	5,6
	Sentimento de desvalorização do professor	4,4
	Falta de tempo para estudar	1,1
	Valores pessoais conflitantes	3,3
	Insatisfação com o perfil da clientela da escola	10,0

Fonte: Frequência de respostas obtidas na atividade realizada em 26/07/2018

Quadro 2 – Importância como profissional da educação

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTROS	%
VALORIZAÇÃO	Me sinto valorizada por desempenhar um papel muito importante	54,2
	Me sinto valorizada pelos alunos	13,9
	Me sinto valorizada pela equipe gestora	5,6
	Me sinto valorizada pelos demais professores	5,6
	Me sinto valorizada pelos pais	1,4
	Sinto a necessidade de constante autoavaliação e aprimoramento	2,8
DESVALORIZAÇÃO	Me sinto desvalorizada pelos pais e comunidade	11,1
	Me sinto desvalorizada pela falta de interesse dos alunos	2,8
	Me sinto desvalorizada pela equipe gestora	1,4
	Me sinto desvalorizada pelos demais professores	1,4

Fonte: Frequência de respostas obtidas na atividade realizada em 26/07/2018

Uma breve síntese dos quadros permite destacar o acentuado percentual das demandas formativas coletivas referentes à formação no trato aos alunos de inclusão e que apresentam dificuldades de

aprendizagem. No que tange às demandas individuais, a de maior incidência refere-se à expressiva queixa dos participantes à clientela escolar devido à falta de participação/envolvimento das famílias dos alunos.

No tocante à percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a sua importância no meio em que trabalham, a maioria indicou uma visão favorável, o que sugere propensão positiva para a realização e participação em ações formativas. Porém, nota-se que uma parcela desses profissionais sente-se desvalorizada pelos pais dos alunos, pelos próprios alunos, pela equipe gestora e demais professores, e isso pode sinalizar situações de resistências por parte de alguns profissionais às ações formativas.

Um estudo das necessidades coletivas e individuais em contexto formativo

As necessidades formativas emergem em contextos histórico-sociais concretos e são determinadas exteriormente aos sujeitos, podendo caracterizar necessidades de essência “coletiva” ou “individual” (GALINDO, 2011; RODRIGUES, 2006; RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Apropriamo-nos de tais termos com o intuito de anunciar ao leitor da forma mais didática possível o significado embutido em cada tipo de demanda manifestada pelos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, esclarecemos que por necessidades coletivas compreendemos aquelas que se apresentam de maneira explícita e que tendem a revelar demandas sentidas por determinado grupo, enquanto as individuais fazem alusão aos sentimentos/percepções pessoais e, portanto, nem sempre são tão evidentes.

Ratificando esse raciocínio, Rodrigues e Esteves (1993, p. 13), preconizam que as necessidades se expressam:

[...] através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Uma, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos.

Importante salientar que tanto as necessidades-preocupações como as necessidades-expectativas, definidas na citação supracitada, são conceitos fundamentais para compreendermos as demandas formativas dos sujeitos em contexto de formação continuada e se fazem presentes coletiva ou individualmente. Desse modo, a primeira questão proposta na entrevista escrita aplicada, a saber: “Descreva a sua realidade escolar, apontando suas principais demandas formativas de acordo com a função exercida (professor, coordenador, diretor...)” permitiu verificar, ao mesmo tempo, o estado atual das coisas e o estado desejado, pois, ao relatarem as demandas, os sujeitos da pesquisa⁵ revelaram possibilidades para seu desenlace. Os excertos das entrevistas abaixo elucidam essa ideia:

No momento, a demanda maior para docentes e gestores é de estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Percebemos a necessidade de um coordenador capacitado para formar professores em serviço e de capacitações com temas em gestão escolar (S-15 / G-1, 2018). Precisamos de incentivo e apoio para a formação continuada. Isso pode se dar através da oferta de cursos que priorizem as necessidades apresentadas no cotidiano das escolas e através de certa facilitação para o professor buscar se aprofundar em sua formação. Formações voltadas, por exemplo, à tecnologia e a novas práticas metodológicas para o avanço dos alunos com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem (S-7 / G-2, 2018).

5 Nos trechos das entrevistas identificamos os participantes pelo número do sujeito (S) e do respectivo grupo (G) da oficina ao qual esteve vinculado durante a atividade de formação continuada, a fim de assegurarmos o princípio do anonimato.

As necessidades destacadas nessas entrevistas, que exprimem tanto as preocupações como as expectativas, são de natureza coletiva. Com isso queremos dizer que, em ambos os trechos, foram explicitadas demandas gerais passíveis de serem desenvolvidas na esfera da formação continuada, uma vez que os fatores reivindicados permitem intervenções práticas tangíveis. São exemplos típicos desse aspecto das necessidades a busca por capacitações sobre determinado tema, a urgência por novos direcionamentos para a prática pedagógica e o interesse em aprender diferentes metodologias e estratégias de ensino.

Não obstante tenhamos nos deparado com uma série de demandas formativas palpáveis nos registros, verificamos também a incidência de respostas de caráter individual, como as que trazemos abaixo:

Em nossa realidade escolar existem muitas demandas formativas e emocionais, embora a gente sempre tente resolvê-las em equipe. Mas ainda esbarramos na falta de apoio das famílias dos nossos alunos, e isso afeta nosso trabalho (S-6 / G-1, 2018).

Nossa escola está inserida em um contexto precário do ponto de vista humano e de valores. A formação acadêmica e teórica não apontam caminhos que nos levem à solução de tal problema. Precisamos aos poucos ir desconstruindo esse cenário (S-2 / G-2, 2018).

Como se pode perceber, as necessidades individuais apregoam sentimentos, angústias, indignações e proposições pessoais. Embora demandas desse tipo sejam inegavelmente importantes por evidenciarem como os profissionais da educação sentem os impactos de diferentes fenômenos no desenvolvimento de suas funções, não configuram aspectos que possam ser diametralmente trabalhados na formação continuada, pois o alcance de ações formativas é, de certo modo, reduzido quando questões que envolvem as famílias do alunado, por exemplo, representam a tônica dos problemas.

A vasta dimensão das necessidades demonstra sua relevância ao passo que é possível estabelecer conexões coerentes entre elas, permitindo o movimento consciente e a motivação para resolução da condição atual de necessidade, dado que elas se manifestam de diferentes formas entre os sujeitos, gerando “necessidades distintas” (GALINDO, 2011). Assim, ainda que nem todos os aspectos levantados pelos sujeitos participantes viabilizem uma interferência direta por parte dos formadores, detectá-los é o primeiro passo em direção ao planejamento de ações formativas sólidas que, ao sanarem ou atenuarem determinada demanda coletiva, conseqüentemente dilatam as possibilidades de atendimento às demandas individuais.

Rodrigues (2006) ressalta que no processo de levantamento e diagnóstico das necessidades é primordial decifrar as implicações que derivam dos saberes e dos valores que os sujeitos carregam consigo, de tal modo que eles possam ter consciência de suas próprias necessidades, principalmente, daquelas que estão escondidas ou camufladas, permanecendo inconscientes. Na visão da autora, endossada por Passalacqua (2017), as necessidades vão sendo descobertas gradativamente, à medida que os sujeitos colocam-nas em relevo na interação que se estabelece entre eles próprios e o sujeito responsável por detectar tais necessidades.

Segundo Galindo (2011), as necessidades formativas encontram morada nas fases profissionais da carreira docente, pois estão associadas aos percalços que os educadores vivenciam ao longo de sua atuação profissional como, por exemplo, o trabalho isolado, as rotinas, os conflitos internos e externos à escola, as contradições existentes, a ausência de colaboração, a falta de tempo, o amadurecimento profissional, etc. Assim, a segunda pergunta da entrevista aplicada, qual seja: “Como você enxerga/sente a sua importância como profissional da educação em sua unidade escolar?” fez-se pertinente, pois figura na consideração das motivações, emoções e identidade da equipe (IMBERNÓN, 2016). Ao respondê-la, os sujeitos da pesquisa

elencaram pontos de valorização e de desvalorização de suas funções perante seus pares de profissão e o grupo familiar de seus alunos.

Vejo-me importante, pois procuro dar suporte para todos: alunos, professores, funcionários. Mas, esbarro no sistema. Com os alunos, às vezes me sinto como psicóloga, “mãe”, “tia”, entre outros (S-7 / G-3, 2018).

Embora compreenda a minha importância na escola onde atuo, sinto, como já citei na questão anterior, uma desvalorização do meu trabalho pela comunidade no sentido do não comprometimento dos mesmos com aquilo que oferecemos na escola. Acreditamos muito na educação e no desenvolvimento significativo dos alunos, mas não temos o envolvimento das famílias [...], o que acaba causando um grande desgaste, contribuindo para que eu sinta todo o esforço desvalorizado, uma vez que não obtenho sucesso [...], me sinto remando contra a maré (S-12 / G-1, 2018).

Nesse prisma, nota-se que as demandas por reconhecimento e valorização inculcam aspectos que influenciam diretamente a qualidade do trabalho docente. Por mais que os profissionais envolvidos na pesquisa tenham consciência da importância do papel que desempenham, as reações/atitudes alheias aparecem como elementos preponderantes em seus registros.

Ser vista como mãe, como no primeiro caso, mesmo que aparentemente gere bem-estar e sensação de acolhimento à participante – que é uma vice-diretora –, pode refletir o sentimento de não profissionalismo no entendimento do outro e de um não reconhecimento da finalidade intrínseca à função que lhe é conferida: gestão e apoio ao funcionamento escolar. No segundo caso, ao finalizar a resposta com a expressão “me sinto remando contra a maré”, a participante que, coincidentemente, também é uma vice-diretora, exterioriza sua mais profunda indignação face à indiferença das famílias para com os esforços da equipe, o que pode produzir resistências às propostas de formação continuada pelo fato de não serem vislumbradas, em seu entendimento, possibilidades de melhoria nessa relação (GALINDO, 2011; PASSALACQUA, 2017; 2013).

As diferentes especificidades que apontam para os dilemas e desafios enfrentados na carreira podem ser apresentadas de forma desordeira e conflitante. Sua superação requer apoio e orientação, exigindo intencionalidade e mecanismos formativos capazes de supri-los (GARCIA, 1999; GATTI; BARRETO, 2009; HUBERMAN, 2000). Para além de respostas imediatas ou “prescrições práticas”, compreendemos esse processo como algo que se dá paulatinamente e que se constrói colaborativamente, numa perspectiva em que os profissionais da educação sejam protagonistas de suas próprias formações e não meros executores delas, desviando-se, assim, de possíveis desmotivações ao longo do percurso. A valorização, tão buscada pelos participantes da pesquisa que ora se apresenta, é, portanto, o ponto de partida para ações bem sucedidas que visem responder de modo eficiente e duradouro às reais necessidades formativas.

Necessidades formativas: pistas para outra tessitura de formação continuada

Desde a década de 1990, estados da arte consistentes (ANDRÉ, 1999; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; MAIA; HOBOLD, 2014; ROMANOWSKI, 2013) vêm sendo elaborados para nos fornecer dados sobre os estudos produzidos acerca da temática formação de professores.

Nos estudos apurados por tais pesquisas, a formação continuada constitui-se objeto de crescente interesse, ao passo que é reconhecida a legitimidade de seu papel no desenvolvimento profissional do

professorado. Entre os temas mais recorrentes, situam-se as políticas de formação, as estratégias e metodologias de ensino, a atratividade da carreira e as condições concretas do trabalho docente. No entanto, ainda que os temas engendrados busquem a diluição dos problemas educacionais, a forma como as formações têm sido conduzidas na prática pouco reflete contribuições às soluções almejadas.

Pensando nessa observação, que vai ao encontro dos persistentes apelos dos profissionais da educação por formações que dialoguem de modo mais eficiente com suas reais expectativas – conforme constatado no estudo empírico descrito na seção anterior – é que propomos o enfoque nos estudos das necessidades formativas, pois, ainda se trate de uma abordagem pouco explorada, defendemos sua potencialidade para compor uma nova organização da formação continuada de professores.

Nossa defesa tem como subsídio teórico as recentes formulações de Imbernón (2016) sobre caminhos férteis para uma mudança na formação docente. Na obra em referência, é retomada a trajetória histórica da formação do professorado e as dificuldades dos professores com uma formação enraizada nos modelos do século XX para atuarem no século XXI. A questão da atuação do professor de acordo com o contexto de trabalho aparece com ênfase na indispensabilidade de se abandonar os velhos hábitos que fazem parte da cultura educacional, que é predominantemente individualista, e assim, atentar-se para a coletividade. Nessa direção, verificamos a importância da realização de um estudo que vise diagnosticar as demandas formativas regularmente, já que, à medida que o contexto histórico, social e local é transformado, as necessidades coletivas dos profissionais da educação são proporcionalmente alteradas.

O autor é categórico ao salientar a urgência de pensarmos a formação como algo permanente, cuja aplicação deveria:

[...] criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. [...] Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor ou professora e da equipe coletivamente (IMBERNÓN, 2016, p. 148).

Por essa via de raciocínio, ao menos dois aspectos podem ser conjecturados. O primeiro deles refere-se à imperiosidade de se examinar elementos implícitos nas condutas dos sujeitos através do fortalecimento da coletividade. Com essa afirmação, dá-se crédito à prática de investigação das reais demandas coletivas e individuais, e à consequente minimização da segunda pelo suprimento da primeira. O segundo aspecto diz respeito ao constante questionamento sobre os valores que cada profissional da educação carrega consigo, com ênfase ao fato de que não somente os professores devem ser sujeitos de formação, como toda a equipe escolar. Esse fator corrobora as implicações, aludidas anteriormente, das diferentes concepções que tais profissionais reúnem sobre a importância do papel que cumprem em seu meio de trabalho na qualidade de suas práticas e na receptividade às ações de formação continuada.

Ainda na referida obra, o autor anuncia que as iniciativas de formação dificilmente avançarão se questões elementares não forem sanadas antes que se pretenda introduzir ações que contemplem os quefazeres da docência. A partir dessa colocação, depreendemos que a formação continuada, tal como se configura atualmente, de fato não nos dá uma margem de sucesso devido ao seu formato. Isto quer dizer que não progrediremos se as formações permanecerem alinhadas a um padrão único, guiado por ações previamente estabelecidas, imutáveis, verticalizadas e que desconsideram a particularidade de cada

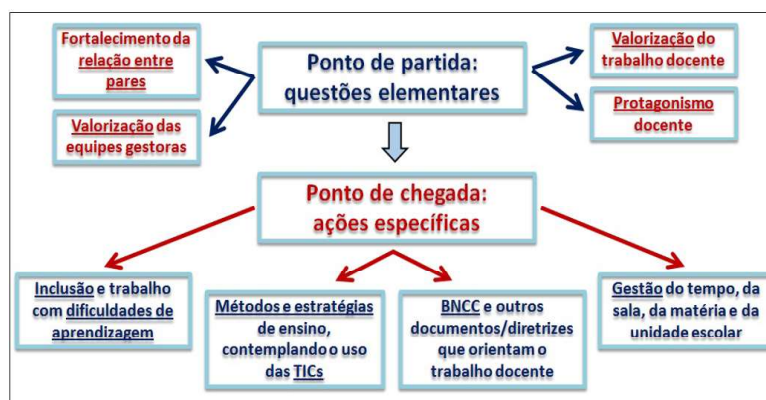
contexto ao pressuporem que os temas desenvolvidos atendem a todo e qualquer grupo profissional.

Advogamos, pois, com inspiração em Imbernón (2016) e nas contribuições do modelo espanhol, que a *metodologia formativa*⁶ deve partir de questões mais amplas, como a valorização da equipe escolar, o aprimoramento das relações entre pares e outras que se destaquem como fundamentais, a fim de que se rompam posturas inicialmente engessadas e que se instaure a autonomia profissional, cujo processo precisa:

[...] comportar uma coerência no desenvolvimento da formação a partir da análise da situação (necessidades, esperanças, emoções, problemas, demandas...) [...]; uma formação a partir de dentro do grupo onde situações problemáticas da prática são solucionadas de forma colaborativa (IMBERNÓN, 2016, p. 167).

Realizada essa etapa, poderiam ser desenvolvidas ações mais pontuais, buscando-se favorecer o atendimento das demandas específicas levantadas coletivamente. De modo a ilustrar a proposição argumentada, elaboramos um esquema que sintetize um possível plano de ação para a formação continuada das equipes escolares envolvidas na pesquisa discutida neste artigo:

Figura 1: Plano de ação de formação continuada



Fonte: Elaboração dos autores com base na apreciação dos dados da pesquisa

Tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada indicados na imagem referem-se a estratégias delineadas especificamente para um grupo de profissionais em formação e fundamentadas em suas principais demandas. Demandas essas que, certamente, não são exatamente as mesmas projetadas por outros grupos, mas que fazem total sentido aos que pontuaram suas necessidades-preocupação e necessidades-expectativas – conceitos já apresentados.

Apostar num modelo de formação que assuma a orientação dos estudos das necessidades é, portanto, uma possibilidade que se apresenta como constructo para uma nova organização de formação continuada, pois além de nos dar pistas para um trabalho mais preciso, valoriza os anseios advindos das equipes com que se pretende trabalhar e, por conseguinte, abre portas para que as ações formativas desenvolvam-se sem que se esbarre – ou esbarrando-se menos – em resistências e desistências ao longo do caminho.

6 De acordo com a concepção de Imbernón (2016, p. 165-166), metodologia formativa refere-se ao modo de atuar do(a) formador(a); às estratégias que utiliza; e às modalidades formativas (cursos, seminários, grupos de trabalho, congressos etc.) que lança mão.

Considerações finais

A pesquisa realizada buscou detectar e analisar as principais necessidades formativas de profissionais envolvidos com docência e atividades de gestão em escolas públicas, com o intuito de provocar a proposição de que o estudo das necessidades pode representar um novo modo de se organizar a formação continuada de professores.

Através dos conceitos de necessidade coletiva e necessidade individual, puderam-se estabelecer criteriosamente meios para compreender a natureza das preocupações e expectativas desses profissionais, a fim de que ações formativas profícuas possam se concretizar *a posteriori*.

Os registros das entrevistas levantaram, num primeiro momento, a hipótese de que as formações pelas quais os participantes já foram submetidos pouco contribuíram para o suprimento de suas demandas elementares, posto que não se propuseram a investigar e tampouco analisar as necessidades-preocupação e necessidades-expectativa dos sujeitos. Hipótese esta corroborada pela literatura da área, como a tese de doutorado de Passalacqua (2017), que congrega dados expressivos a esse respeito.

Num segundo momento, o dado que se sobressaiu refere-se ao baixo reconhecimento de necessidades eminentemente formativas, pois as demandas deram ênfase significativamente maior aos problemas acarretados pela ausência das famílias nas escolas. Nesse ponto, defendemos que, embora solucionar tais problemas nem sempre seja uma tarefa possível ao formador, atingir de modo incisivo as demandas mais objetivas, como o fortalecimento das relações entre pares e o aprimoramento de conhecimentos específicos/metodologias de ensino, pode gerar situações favoráveis à contemplação daquelas que não se pode interferir diretamente.

Outro aspecto relevante diz respeito às percepções de valorização e desvalorização dos profissionais quanto ao trabalho que exercem. Foi possível averiguar nos registros escritos que, ao mesmo tempo em que os sujeitos reconhecem sua importância na escola, incomodam-se ao notarem que, muitas vezes, seus parceiros de profissão, seus alunos e os pais de seus alunos não lhes conferem o merecido valor. Essa sensação acaba por gerar angústias e, em alguns casos, resistências. Logo, como medida formativa, essa necessidade por reconhecimento requer motivação, apreço e enaltecimento do trabalho desenvolvido pelos profissionais, a fim de que estes se sintam realmente envolvidos nas atividades propostas em contexto de formação continuada.

Por fim, ressaltamos que detectar e analisar as necessidades de profissionais da educação para que se planejem ações condizentes com suas reais preocupações e expectativas pode ser uma nova e profícua tessitura de formação continuada.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. n. 68, p. 301-309, dez., 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

- GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores:** uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011.
- GALINDO, C. J. **Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental.** 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2007.
- GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. **Manifestação de necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental.** Revista Dialogia, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 63-76, 2008.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação de professores:** uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- MAIA, T. C. S.; HOBOLD, M. S. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia da Educação.** n. 39, p. 3-14, 2014.
- PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades Formativas:** os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2017.
- PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2013.
- RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidade na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.
- RODRIGUES, A. **Análise das práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.
- ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em educação.** v. 8, n. 2, p. 479-499, mai./ago., 2013.
- ZABALZA, M. A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.** Lisboa: ASA, 1998.