

# AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: COMPREENSÕES NECESSÁRIAS AO CAMPO E ÀS PRÁTICAS FORMATIVAS<sup>1</sup>

Camila Jose GALINDO<sup>2</sup>

38

**RESUMO:** O presente estudo sobre as necessidades de formação continuada de professores tem como objetivo elucidar a dinamicidade, a complexidade e a mutabilidade das necessidades formativas de professores a partir de um contexto escolar. Busca ainda demonstrar **como** os professores expressam suas necessidades, como estas se revelam como sendo necessidades formativas (ou não) e quais implicações elas trazem para o trabalho e a formação docente – compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. O referencial teórico que sustenta este estudo deriva de três campos intrinsecamente ligados: formação de professores, análise de necessidades e trabalho docente – os quais foram explorados a partir de seus expoentes. A metodologia, de natureza qualitativa, possui características da pesquisa etnográfica, com emprego de recursos e técnicas diversos. Os dados foram coletados durante o ano de 2009 em uma escola pública por meio de registros de observação participante no contexto de inserção em salas de aula de 2 professoras atuantes no 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental, bem como em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – na escola, e de entrevistas com as 12 professoras do 1º ciclo da escola em que a pesquisa se realizou. Os dados foram organizados sob uma estrutura processual e revelam que a pluralidade do trabalho docente refletem o horizonte das necessidades formativas, centralizam as interações humanas e a rotina no seio de necessidades complexas que intensificam o processo de análise de necessidades e acirram os processos de formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades. Necessidades formativas de professores. Análise de necessidades de formação continuada.

## Introdução

A formação continuada se faz hoje um campo de múltiplos olhares e práticas que paradoxalmente se multiplicam e se perpetuam sob discursos pouco efetivos de desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001; GARCIA, 1998). Sua estrutura historicamente construída sob modelos e programas fechados está aquém das **necessidades** que os profissionais apresentam e das que se colocam como demandas do próprio sistema educacional, bem como daquelas necessidades que advém do contato relacional entre sujeito e realidade. Essa distância existente entre a organização da

<sup>1</sup> Trabalho derivado da Tese de Doutorado da autora intitulada “Análise de necessidades de formação de professores: uma contribuição às propostas de formação”, defendida em 2011 no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara – SP - Brasil. 14800-901. **Apoio:** Bolsa CAPES Brasil e Bolsa PDEE/CAPES Exterior.

<sup>2</sup> Pesquisadora do GEPFEC – Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo/CNPq. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 - c.galindo.edu@gmail.com

formação continuada sob modelos tradicionais estanques e a dinâmica do cotidiano dos profissionais a torna inócua, pouco efetiva sobre a mudança das práticas profissionais (GALINDO, 2007), e portanto, distante de se afirmar como intrínseca ao aperfeiçoamento dos professores, principalmente se se entender por aperfeiçoamento a elevação do nível de conhecimento e habilidades ou em competências para desempenhar, de modo significativo, suas práticas profissionais. Ou ainda se a formação continuada for compreendida também como “requalificação” (CORREIA, 2003), cuja lógica traz em si a idéia de renovação das práticas.

Atrelada a tais mazelas, as **necessidades formativas** emergem como mola propulsora de práticas de formação condizentes com a realidade dos profissionais. Entretanto, a análise das necessidades de formação, desejável ao ajuste das falhas às demandas institucionais, pessoais ou profissionais, superadas em seus modelos fechados, desafiam os processos formativos, já que ela tende a abarcar um amplo leque de requisições, situações, tentativas de camuflagem, representações que **revelam** ou **indicam** necessidades formativas.

No contexto brasileiro (GALINDO, 2011; GALINDO; INFORSATO, 2008a, b; GALINDO; INFORSATO, 2010) e internacional (RODRIGUES, 2006; ESTRELA et al. 1998; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; BARBIER; LESNE, 1986) as pesquisas em análise de necessidades e em formação continuada (DAY, 2001) apontam para uma complexa configuração das necessidades formativas, posto que o homem é entendido na sua constituição plural (de formação profissional e pessoal), com papel social dinâmico e demandas relacionais plurais igualmente dinâmicas e variáveis em função de contextos, situações e condições criadas (GALINDO, 2011).

Portanto, a compreensão de necessidades formativas não está desvinculada dessa dinâmica relacional que se forma no interior da dialética que se estabelece entre os pólos referenciais e entre os sujeitos em dado contexto, os quais por sua vez estão ligados as suas histórias e contextos, aspirações, medos, inseguranças, dificuldades, anseios, condições estruturais, motivações, satisfações, entre outros fatores, mas que não o são efetivamente tal qual aparentemente se revelam.

As necessidades assim entendidas como demandas educativas situadas no tempo e no espaço constituem premissa fulcral que delinea a defesa da validade e da importância dos processos formativos serem baseados em análises de necessidades, bem como do desenvolvimento dessa análise ser cooperado, sistematizado, validado na formação continuada não como uma etapa que antecede e serve de ajuste às demandas, mas como um processo formativo implicado e necessário ao atendimento de uma

formação continuada assente no desenvolvimento profissional. Tal defesa implica em considerar a formação de professores como um campo diretamente relacionado e implicado à vida pessoal e profissional – os quais refletem na qualidade do serviço prestado pelos profissionais (nesse caso, os professores), da educação que realmente efetivam, dos alunos que formam, da formação que realizam.

Se por um lado é certo que a formação continuada é historicamente realizada sob o viés aplicado do conhecimento profissional, também é fato que essa forma empobrecida de se proceder a formação continuada tem restringido as preocupações com a formação profissional em detrimento de uma formação pessoal mais ampla do professor, contribuindo, de forma contundente, a práticas inovadoras temporárias nas escolas. Isso porque a base formadora das práticas não foi contemplada nos “momentos de formação formal” a que chamamos de formação continuada – ou ainda, chamada de formação em serviço, formação inicial ou outra modalidade de formação de professores.

A exclusão da formação pessoal do professor pode ser entendida pela contribuição de Dubar (2003), Lopes (2007) e Sousa (2000) quando se referem a necessidade de se promover a “crise” de identidade, de rever os processos identitários e de propor alternativas culturais que se firmem como sustentáculos de práticas de formação continuada mais próximas da subjetividade e das realidades dos sujeitos.

A transversalidade da formação continuada à pessoa e ao profissional, entretanto, está assentada sobre o processo de análise de necessidades de formação identificado por Galindo (2011), no qual a formação da identidade aparece como elemento histórico que precede a formação formal (escolar, profissional), que está imbricado na formação enquanto prática profissional e enquanto formação profissional adquirida e que se cristaliza como lugar onde as experiências formativas se condensam e refletem a constituição do ser professor – suas capacidades, habilidades, qualidades, conhecimentos. Tal proposição unifica-se de forma estreita à análise de necessidades vista a partir da compreensão de necessidades como:

As necessidades formativas são representações mentais e socialmente construídas pelos sujeitos (ESTRELA *et al.*, 1998); traduzem-se em dificuldades, problemas, anseios, medos, aspirações, desejos [...] (RODRIGUES, 2006); são dinâmicas, evolutivas e mutáveis (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). São objetivas porque tem existência real e são subjetivas porque são únicas e particulares (GALINDO, 2011).

Essa compreensão traz em seu bojo uma concepção ampliada de necessidades formativas e com ela, sugere ampliação do horizonte de análise de necessidades de

formação. Revela-se, portanto, como produto da evolução conceitual, tendo em vista a identificação do seu núcleo modular (inicial, geral e primário) a partir de Maslow (1979), Lafon (apud Silva, 2000) e Malinowsky (apud Erny, 1982), centrado no tripé bio-psico-social do ser humano.

**Quadro 1 - Concepções de necessidades.**

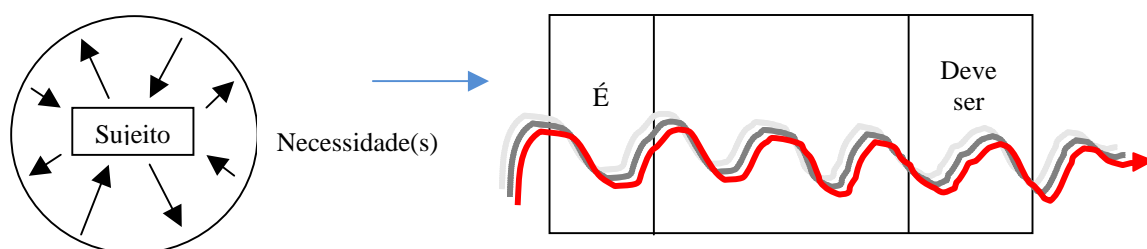
Tipos/ classificação	Fontes
Condição imprescindível para a realização de algo	Maslow (1979)
Vegetativas, sensório-motoras, afetivas, sociais, intelectuais, culturais, coletivas, morais, espirituais.	Lafon (apud Silva, 2000)
Metabólicas, reprodutivas, bem estar corporal, segurança. Movimento, crescimento e saúde.	Malinowsky (apud Erny, 1982)

**Fonte:** Elaboração própria.

O quadro supracitado ao sintetizar a visão dos autores que conceituam as necessidades humanas, aponta o fator cultural como sendo a mola propulsora de necessidades e geradoras de condições de percepção distintas. Refletidas no campo da análise de necessidades de forma muito particular como sendo lugar de tensão, de disputas, de “poder velado”, que geram situações e contextos de necessidades – constituem os indicadores de necessidades (GALINDO, 2011), ou seja, realidades específicas, concretas, complexas, com vida e dinâmica próprias, plurais e refletidas nas ações humanas.

A complexidade inerente a socialização humana afirma-se como elemento dinâmico que reflete no modo operante do sujeito lidar com as próprias necessidades. O resultado dessa atuação, culmina no modo relacional entre o sujeito e as necessidades (meio) sob parâmetros sociais/culturais. Essa explicação pode ser representada da seguinte forma:

**Figura 1 - Dinamicidade relacional entre necessidades formativas, sujeito e meio social.**



**Fonte:** Elaboração própria baseada em dados de Galindo (2011).

Assim, vê-se que o modo **como** os sujeitos **percebem as necessidades** e como lidam com elas apresenta-se como problemática em si, transversal a história e a cultura, e portanto, objeto de estudo das necessidades formativas por excelência. Com base nesse princípio é que intencionamos compreender as necessidades formativas docentes no contexto de suas práticas profissionais na escola.

A preocupação com as necessidades formativas dos professores não é nova. Outros, em momentos diversos se atentaram a compreendê-las (BARBIER; LESNE, 1986; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006) e a organizá-las sob diferentes perspectivas. Todas sinalizam para a dificuldade de manejo que as necessidades apresentam *a priori*, culminando na forma de apreensão, de percepção, de mensuração, de encaminhamentos de propostas sobre elas.

As necessidades, no seio da diversidade que são compreendidas por estes autores, são vistas como dinâmicas, evolutivas, mutáveis, difíceis de mensuração, plurais, ligadas a valores pressupostos e crenças, geradoras de desejos que imputam mudanças necessárias. Essas características fazem das necessidades algo tão universal, quase impossível de imaginar uma possível apreensão. Entretanto, sua quase previsível dedução nos fez questioná-la na sua mutabilidade, a fim de perceber o percurso de transformação inerente à sua dinamicidade.

A partir de Wilson e Easen (1995) que entendem as necessidades na sua distinção entre *wants* (desejos) e *needs* (necessidades), e considerando os apontamentos de autores de campos diversos que dialogam com as necessidades formativas (KORTHAGEN, 2009; DUBAR, 2003; SCHÖN, 1992; HUBERMAN, 1992), conclui-se que as características universais das necessidades podem e devem ser postas à prova pela empiria, na compreensão de sua manifestação, haja vista que decorrente dessa “aplicação”, as necessidades são levadas a outra vertente. Tendem a serem vistas como particulares, únicas, específicas, sociais porque são humanas, distintas entre si porque advém, perpassam ou se refletem em um sujeito único, e por isso não podem ser entendidas como homogêneas e estanques, ou seja, não podem ser vistas como genéricas e universais pois são sócio-históricas. Esses apontamentos ganham tonalidade na medida em que se percebe que a produção na área<sup>3</sup> da análise de necessidades tem, há tempos, privilegiado na sua identificação, formas estanques de percebê-las, tornando

---

<sup>3</sup> Aqui a análise de necessidades foi considerada como área porque advinda dos recursos humanos ganhou fôlego na Educação e apresenta potencial de constituição de área independente desta, justamente pela sua pluralidade que a torna transversal a outros campos do conhecimento (como a Sociologia, a Economia, a História).

na globalidade dos dados que se apresentam uma visão de necessidades homogêneas, ainda que plurais, universais ainda que locais, genéricas ainda que imersas em contextos específicos. Essas faces das necessidades têm de ser reveladas para se avançar no conhecimento sobre elas. Entendida em sua complexidade em termos de sua composição prestamo-nos a elucidá-las em sua dinamicidade e mutabilidade, no seio da metodologia da análise de necessidades e do seu lugar no contexto escolar.

### Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo está alocada em um contexto de estudo de grupo<sup>4</sup> em que se averiguam necessidades formativas por meio da pesquisa etnográfica (BUENO, 2007) e da pesquisa-ação colaborativa (BARBIER, 2002) cujo foco empírico recai sobre as práticas profissionais na escola, formações realizadas em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e reuniões realizadas na universidade com pesquisadores e gestores da escola pesquisada. Entretanto, as questões e os objetivos do presente estudo encaminhavam-nos a inserções em sala de aula, bem como a aproximações às atividades dos professores na escola e também de conhecer melhor o entorno da escola e seus moradores. Configura-se, portanto, uma pesquisa com características da etnografia, com foco no ambiente natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e no sentido e significado das ações humanas.

O processo de recolha dos dados empíricos e de tratamento desses, fruto de alterações metodológicas e da observação participante, deu-se conjuntamente à reconstrução teórica do campo. Assim, o delineamento metodológico, dinâmico como as próprias necessidades, se mostrou definitivo para compreender as necessidades na sua essência.

A pesquisa empírica não se caracterizou por etapas definidas *a priori*, antes por processos concomitantes, interdependentes e relacionados entre si, pois os dados obtidos por meio de uma ação cooperavam ou respondiam às demandas de outra. Esse movimento resultou em ações, técnicas e recursos diversos, tais como:

**Técnicas:** observações na escola; observações no bairro; observações na sala de aula; Reuniões com a equipe gestora; reuniões com os professores no HTPC; Encontros

---

<sup>4</sup> Trata-se de um projeto de pesquisa-ação colaborativa em uma escola pública do município de Araraquara-SP-Brasil vinculada ao Grupo de Estudos e Propostas de Formação do Educador Contemporâneo – GEPFEC/UNESP/CNPq, no ano de 2009. O grupo é composto por pesquisadores da Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp-Araraquara, docentes do Departamento de Didática e alunos da graduação em Pedagogia do referido campus, além de outros profissionais atuantes em escolas públicas que colaboram com as atividades do grupo.

formativos na escola; conversas informais com os alunos, profissionais da escola e moradores do bairro; entrevistas com as docentes;

**Recursos:** notas de campo; caderno de campo; fotos; filmagem; roteiro dirigido de entrevista;

**Demandas requeridas:** percepção das funções e das rotinas dos profissionais da escola; busca por dados históricos e visitas em órgãos públicos na cidade; criação de instrumentos para caracterização do bairro; percepção acerca da qualidade e do cotidiano de vida dos moradores e condições dos alunos; percepção acerca de (in)satisfações profissionais, organização do espaço escolar e da sala de aula, das práticas pedagógicas e do planejamento do ensino; registro do espaço e dos materiais disponíveis na escola e nas salas de aula; análise de documentos, instrumentos e atividades pedagógicas da escola e dos professores; percepção acerca de necessidades de professores e gestores; planejamento e avaliação das reuniões formativas e de discussão com os profissionais da escola; registro de conversas informais na escola; análise de conteúdo de entrevistas.

Os procedimentos de análise utilizados possibilitaram agrupar os dados a partir da indução teórica entre campos proposta na parte inicial do estudo, porém, circunscrito à abordagem dos elementos que tomaram destaque no contexto estudado.

### **Desenvolvimento da pesquisa**

A forma como a pesquisa se desenvolveu levou-nos a hipotetizar a contribuição da análise de necessidades na formação continuada sob outras bases, para além dos modelos propostos por outros, já que com eles, os dados da realidade mostravam-se sempre sob recortes que deixavam margem às críticas quanto ao processo de análise. Considerando ainda a dupla face das necessidades como conscientes ou inconscientes na proposição de *wants X needs* (WILSON; EASEN, 1995) os dados foram organizados em três partes:

A parte 1 agrega dados dos sujeitos, da escola e do bairro.

As 12 professoras atuantes no 1º ciclo do Ensino Fundamental são caracterizadas por meio de dados referentes a escolarização, a formação profissional, ao lazer, a vida pessoal, condições salariais e renda, entre outros – dados que anunciam necessidades formativas, na medida em que apontam tanto pela situação sócio-econômica e cultural atual quanto pela biografia e história escolar que a docência, embora se revele como atividade que mantém as necessidades básicas da vida, ela não se faz atividade



ocupacional principal para a maioria das docentes. O perfil de necessidades identificadas denunciam carências formativas advindas de experiências de vida e formação que refletem sobre o desempenho docente, na representação que possuem de si enquanto profissional que assumem perante o sistema e na sala de aula.

A escola e o bairro apontaram indicadores de necessidades diversos ligados ao fator cultural e as condições sócio-econômicas que delimitam um quadro de carências para as quais, supostamente, a educação escolar deveria atender-se. Dados coletados pelo SIAB – Sistema de Atenção Básica do Ministério da Saúde – e por meio de aplicação de instrumento dirigido elaborado para essa pesquisa (Instrumento de caracterização de imóveis e arruamento de bairro) mostraram-se férteis para subsidiar as propostas curriculares da escola, embora também tenha se evidenciado profundas discrepâncias entre as reais condições vividas pelos moradores e alunos (em termos de saúde, bem estar, acesso a bens culturais, entre outros) e o currículo posto em prática na escola.

A escola, por sua vez, paradoxalmente, mostra-se como local de acesso ao conhecimento e como instituição distante da realidade dos alunos, com reflexos no ensino e na sua organização.

A parte 2 agrega dados obtidos em sala de aula de duas docentes atuantes no 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental por meio da observação participante, e de dados de entrevistas. Resultaram dessa organização as seguintes categorias de análise:

- Motivações (pré)profissionais e satisfação profissional: destacam os aspectos pré-profissionais indutores de necessidades (as experiências escolares anteriores; a precária condição social; a ausência de razões para entrar na carreira docente) aspectos profissionais atuais (gosto em atuar com alunos e crianças; satisfação com o resultado do trabalho; razões emocionais; prazer na atuação docente; expectativas quanto a carreira profissional; conteúdos que mais gosta de ensinar; conteúdos que não gosta de ensinar)
- Desempenho docente como lugar de necessidades formativas: partindo das considerações de Tardif e Lessard (2007) sobre a constituição do trabalho docente como atividades diversas para além do ensino, aponta o desempenho docente em sala de aula como local onde as necessidades se perfilam mutáveis e onde os indicadores de necessidades se revelam pela **ação docente** e pela **interação** desses com os alunos. Das necessidades que mais emergiram, destacam-se as dificuldades de desempenho (relativas às aprendizagens dos alunos; dificuldades de aprendizagem dos alunos; ritmos desses; indisciplina; empenho dos alunos para as



atividades escolares; modo de funcionamento da escola; apoio extra-escolar; gestão do tempo) e hábitos de trabalho (em sala de aula; recursos e materiais utilizados e não utilizados no ensino; planejamento do ensino; local de preparação das aulas), apontando a rotina como pêndulo que torna alguns tipos de necessidades nebulosas, complexificam-as a partir de variáveis de tempo de experiência na docência e condições de trabalho e falsificam reais necessidades.

- Na discussão sobre falsas e verdadeiras necessidades destacam-se dados sobre a qualidade dos recursos materiais e humanos da escola, que centralizam as relações entre os profissionais, aparecendo em pólos opostos quando coletados por técnicas de observação e entrevista, e comparados separadamente.
- A auto-avaliação de desempenho revela-se como representação da situação-meio entre real e ideal para as professoras e acentua a bipolaridade entre necessidades conscientes e sublimação de necessidades formativas, posto que muitas vezes, algumas necessidades não são percebidas ou conscientes enquanto que outras não são desejadas, embora requeridas. Nesse contexto a formação continuada já realizada em outros momentos, é vista como forma de obtenção de modelos ou práticas de trabalho pela maioria dos participantes da pesquisa. Outras docentes ainda alegam que a formação continuada anteriormente obtida foi útil ao aumento de conhecimentos.
- As necessidades formativas são vistas privilegiadamente do ponto de vista da atuação e das demandas profissionais em detrimento de desejos pessoais. Entretanto, percebe-se quanto as indicações de necessidades pelas professoras que estas, quando comparadas às suas práticas pedagógicas (em sala de aula e também em outras atividades profissionais executadas pelas docentes), se revelam impermeáveis às rotinas de trabalho. Essas rotinas, por sua vez ocorrem, muitas vezes, de forma inconsciente.

A parte 3, ao dispor de dados coletados em HTPC na escola, privilegia as necessidades formativas em formação posto a consideração desse momento como lugar formativo e também, as ações de formação realizadas junto as docentes. Averigua-se o movimento de mutabilidade mantendo dependência e diálogo com as rotinas das práticas de sala de aula, bem como com os interesses e demandas curriculares. As necessidades indesejáveis afirmam-se como sendo aquelas que desestruturam a rotina de trabalho das docentes; já as necessidades desejáveis alocam-se como aquelas que colaboram com a rotina ou que oferecem amparo às práticas profissionais, ou seja, que vislumbram como resposta à problemas emergentes. A **reflexão** sobre a ação

pedagógica, por sua vez, necessária à identificação de situações-chave para encaminhar soluções, configura-se como meio pelo qual as necessidades se modificam em formação, se alteram ou se transformam, aparentemente desaparecem ou recriam outras necessidades que ora ocultam as reais necessidades, ora se ramificam em busca de seu encontro.

## **Resultados**

A centralidade ocupada pela rotina do trabalho docente obscurece a percepção de necessidades e a efetivação da proposta de identificação por níveis de revelação ao mesmo tempo em que ressalta a importância de fazê-lo. Nessa proposição a análise de necessidades se afirma como um processo de análise e de formação imbricado na ação dos sujeitos implicados. Os indicadores de necessidades reafirmam-se como implicadores nesse processo, tendo destaque: os ciclos de desenvolvimento da docência, a formação (inicial e continuada) adquirida, as motivações (pré) profissionais e o contexto de atuação na escola.

As necessidades inconscientes, por assumirem importância ímpar na análise de necessidades proposta, revelam-se como foco imprescindível para mudanças na lógica de formação continuada que hoje alcança, privilegiadamente, o nível consciente.

## **Conclusão**

O estudo mostrou-se fértil na precisão de campos teóricos imbricados com as necessidades formativas, bem como na apresentação de uma proposta de análise de necessidades válida para o campo da pesquisa e também para os práticos dos sistemas públicos de ensino. No âmbito da pesquisa, sugere-se o aprofundamento dos campos identificados como condição de avanço da área em constituição, na qual faz-se emergente a identificação de categorias de análise advindas desses campos e sua validação empírica no processo de análise de necessidades proposto. Como resposta às demandas práticas da análise de necessidades como técnica, delineiam-se processos de análise que emergem, de forma imperiosa, a necessidade de formadores ou de analistas com conhecimentos na área da formação docente e da análise de necessidades.

## **CONTINUOUS EDUCATION NEEDS OF TEACHERS: COMPREHENSION REQUIRED TO FIELD AND PRACTICES FORMATIVE**

**ABSTRACT:** *The present study on the need for continuous education of teachers aims to elucidate the dynamics, complexity and changeability of the training needs of teachers from a school context. It also seeks to demonstrate how teachers express their needs, as they reveal themselves as training needs (or not) and what implications they bring to their work and teacher training - necessary for understanding the field and training practices. The theoretical framework underpinning this study derives from three inextricably linked fields: teacher education, needs analysis and teaching - which were exploited from their exponents. The methodology is qualitative, ethnographic research has characteristics with use of various resources and techniques. Data were collected during 2009 in a public school in the records of participant observation in the context of insertion into the classrooms of two teachers working in the first year of the first cycle of basic education, as well as moments of Working Hours Teaching Collective - HTPC - at school, and interviews with 12 teachers from a school cycle in which the research was conducted. Data were organized under a procedural framework and show that the diversity of teaching reflect the horizon of training needs, centralize and routine human interactions within complex needs that enhance the process of needs analysis and provoke the processes of continuing education*

**KEYWORDS:** *Needs. Training needs of teachers. Analysis of training needs.*

### **REFERÊNCIAS**

BARBIER, J. M.; LESNE, M. **L'analyse des besoins en formation**. Paris: Robert Jauze, 1986.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BUENO, B. O. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25. p.471-501, 2007.

CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p.13-42.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p.43-52.

ERNY, P. Etnografia, etnologia, antropologia. In: \_\_\_\_\_. **Etnologia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar: 1982. p.123-137.

ESTRELA, M. T. et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. **Revista de Educação**, Lisboa, v.7, n.2, p.129-149, 1998.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 380f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

\_\_\_\_\_. **Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. do. Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental. **Dialogia**, São Paulo, v.7, n.1, p.63-76, 2008a.

\_\_\_\_\_. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. **Interacções**, Portugal, v.4, n.9, p.80-96, 2008b. Disponível em:

<<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/361/316>>. Acesso em: 20 set. 2010.

\_\_\_\_\_. A análise de necessidades na formação continuada de professores: algumas reflexões a partir da produção acadêmica na área. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO: HOMOGENEIDADE E DIVERSIDADE, 2.; JORNADA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MOURA LACERDA, 6., 2010, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: Moura Lacerda, 2010. CD-ROM.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31- 61.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009. p.39-60. (Coleção Educação e Formação).

LOPES, A. et al. Primeira identidade e percurso profissional: ou como os contextos de trabalho determinam as identidades. In: \_\_\_\_\_. **Fazer da formação um projeto**. Porto: Legis, 2007. p.75-88.

MASLOW, A. As necessidades de conhecimento e o seu condicionamento pelo medo e pela coragem. In: DEUS, J. D. de. (Org.). **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.206-218.

RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Porto: Porto Editora, 2006. (Coleção Ciências da Educação).

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

SILVA, M. O. E. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar. 2000. 203f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SCHÖN, D. The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. **Curriculum Inquiry**, Massachusetts, v.22, n.2, p.119-139, 1992.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**. Porto: Asa, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

WILSON, L.; EASEN, P. Teacher needs' and practice development: implications for in-classroom support. **Professional Development in Education**, Abingdon, v.21, n.3, p.273-284, 1995.