

# PROFESSORES INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: FORMAÇÃO CONTINUADA E OS REFLEXOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

## *BEGINNING TEACHERS FROM MUNICIPAL SCHOOLS: CONTINUING EDUCATION AND ITS RESULTS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT*

Miriane Zanetti Giordan  
Márcia de Souza Hobold

Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo identificar a repercussão da formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes na Rede Municipal de Ensino. Para a coleta dos dados realizou-se entrevista semiestruturada. Os principais aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa são Marcelo Garcia (1999), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Cochran-Smith e Lytle (1999), Romanowski (2012) e Romanowski e Martins (2013). Os resultados indicaram que a formação continuada oferecida aos professores iniciantes é pontual, muitas vezes distantes da realidade de sala de aula e insuficientes. Foi recorrente a solicitação de espaços que privilegiem a troca de ideias e experiência, além de mais cursos, principalmente com temáticas sobre o uso de tecnologias e a inclusão de alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Professor iniciante, formação continuada, desenvolvimento profissional.

### Abstract

This article aims to identify the impact of continuing education in professional development of beginning teachers in municipal schools. Data were collected through a semi structured interview. The main theoretical contributions for the research are Marcelo Garcia (1999), Vaillant and Marcelo Garcia (2012), Cochran-Smith and Lytle (1999), Romanowski (2012) and Romanowski and Martins (2013). The results indicated that continuing education offered to the beginning teachers are punctual, often far from the reality of the classroom and insufficient. There were recurring requests for spaces that allow the exchange of ideas and experiences as well as the offering of other training courses, mainly with themes about the use of technology and the inclusion of students with disabilities.

**Keywords:** Beginning teacher. Continuing education. Professional development.

## A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes: aportes teóricos

Segundo Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Tomando por base essa citação de Freire é que se apresenta este estudo, que tem por objetivo identificar a repercussão da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino, de uma cidade do estado de Santa Catarina.

De acordo com Romanowski (2012), quando o professor está iniciando na docência, a formação continuada assume maior relevância, pois é um período de socialização profissional e de intenso aprendizado. Assim, para indicar o que é importante para a formação continuada do professor que está ingressando na Rede Municipal de Ensino e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional, buscou-se levantar do que os docentes necessitam em suas formações, pois, como indica Marcelo Garcia (1999, p. 67), ao tratar do diagnóstico das necessidades formativas dos professores, essa é uma das “funções que todo o Centro de Professores deve desenvolver para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, que corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas e atitudes”.

Devido às especificidades do início da docência e da característica de ser uma fase de tateamento e exploração (HUBERMAN, 1995), são necessários processos de formação para os professores, principalmente no que tange à formação continuada, utilizando-se diferentes práticas formativas. Nessa discussão, utiliza-se o termo *práticas forma-*

*tivas* com base em Guimarães (2004), que o define como cursos, palestras e seminários (que contêm uma discussão mais teórica), oficinas, projetos e grupos de estudos que levem em consideração o contexto de trabalho dos professores e que proporcionam uma participação ativa, reflexiva e contributiva dos docentes em uma formação.

Além disso, Cochran-Smith e Lytle (1999) indicam que as práticas formativas devem levar em conta três concepções importantes para as aprendizagens dos professores: o conhecimento-para-a-prática, que é a utilização do conhecimento formal e teórico para que os professores melhorem sua prática profissional; o conhecimento-em-prática, que se refere ao conhecimento que advém da prática e das reflexões sobre ela; e o conhecimento-da-prática, que é um conhecimento gerado a partir de uma investigação intencional das salas de aula, que leve em consideração o conhecimento e a teoria produzidos por outros profissionais como fonte de questionamento e interpretação.

Para Guimarães (2004), as práticas formativas implicam saberes que propiciam práticas, que fomentam formação. Portanto, pensar e refletir sobre as possibilidades de práticas formativas na formação continuada de professores é importante para que se possa contribuir para uma formação crítica e autônoma dos docentes. Uma formação que vise contribuir para uma ressignificação da prática e da construção constante dos saberes docentes, tornando-o um intelectual em contínua formação, promovendo, assim, o seu desenvolvimento profissional.

Para o conceito de formação continuada, toma-se por base Marcelo Garcia (1999, p. 193), que indica que esse deve ser

[...] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, direto-

res) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores (grifos do autor).

A formação continuada pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional e de estruturação da pessoa, de possibilidades de aprendizagem e de experiências dos sujeitos (MARCELO GARCIA, 1999).

Romanowski e Martins (2013), ao olharem dados sobre estudos referentes à formação continuada no Brasil, indicam que os programas e cursos realizados e ofertados aos professores pouco levam em consideração a realidade das escolas, centrando-se em conhecimentos de natureza generalista e pouco relacionados com a prática docente da educação básica. Aos professores ingressantes, esses programas de formação consistem em palestras sobre a organização do sistema, normas, elaboração de plano de ensino e proposta pedagógica do ensino. Ou seja, não estão sendo consideradas as necessidades dos professores iniciantes nem o seu contexto de atuação.

Marcelo Garcia e Vaillant (2013) também tecem críticas às práticas de desenvolvimento profissional docente, apontando serem poucas, fragmentadas, pontuais e sem conexão com as necessidades dos professores. Segundo os autores,

[...] do nosso ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente não pode ser entendido sem

ser englobado dentro do desenvolvimento organizativo da instituição na qual está inserido. Portanto, o desenvolvimento profissional deve ser visível, reconhecido, promovido e prestigiado pela instituição educativa. Devemos almejar uma profissão docente em que a cultura do desenvolvimento e da formação seja parte integrante de um conjunto de valores assumidos por todos seus membros (MARCELO GARCIA e VAILLANT, 2013, p. 150, tradução nossa).<sup>2</sup>

Para tanto, é válido se pensar, quando da proposição de modelos de formação continuada, em “um referencial formativo de professores capaz de chegar ao chão no qual os professores realmente pisam, ou seja, a escola. É neste espaço que se encontra o lócus primeiro tanto da ação quanto da formação continuada de professores” (GUIDINI; MARTINS, 2014, s/p).

Importante destacar também que “uma das principais preocupações com a formação docente corresponde aos primeiros anos da docência, sistematicamente esquecida pelas instituições formadoras e mesmo pelos sistemas de ensino” (ROMANOWSKI, 2007, p. 131). Além disso, segundo a autora:

No Brasil, o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições pre-

---

<sup>2</sup> Desde nuestro punto de vista, el desarrollo profesional docente no puede entenderse sin englobarlo dentro del desarrollo organizativo de la institución dentro de la cual se enmarca. Por ello, El desarrollo profesional debe ser visible, reconocido, promovido y prestigiado por la institución educativa. Debemos aspirar a una profesión docente en la que la cultura del desarrollo y de la formación sea parte integral del conjunto de valores asumidos por todos sus miembros.

cárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação e para o desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam estudos realizados a este respeito. (ROMANOWSKI, 2012, p. 01)

Pelo que foi até aqui destacado, o início na docência é um período de intensas aprendizagens, que muitas vezes ocorrem por tentativas e erros na tarefa de ensinar, além de o professor enfrentar desafios e dúvidas, devido a sua pouca experiência da prática, necessitando:

[...] aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse. São necessários serviços de apoio a esse professor, para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio. (ROMANOWSKI, 2007, p. 132)

É indiscutível a importância da formação inicial na profissão docente, para embasar o futuro profissional com os conhecimentos teóricos e discussões práticas, porém essa formação não se limita à graduação. A docência demanda estudos constantes e uma aprendizagem contínua, conforme relatório da OCDE (2005 apud MARCELO GARCIA, 2009, p. 13):

... assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos pri-

meiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial.

O período que compreende a entrada na docência em um determinado contexto deve ser percebido, ao se pensar na formação continuada, como um processo diferenciado daquele em que o professor já está estabilizado na carreira. Portanto, é importante “entender o processo de inserção profissional, e consequentemente, programar ações de formação para os professores principiantes” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 14).

O autor ainda chama a atenção para a compreensão de como se constroem as aprendizagens dos docentes, e da sua importância para os processos de mudanças, que somente são possíveis quando as crenças são superadas. Essas crenças são entendidas como “as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro”, (MARCELO GARCIA, 2009, p. 15), e elas têm influência sobre a forma como os professores aprendem.

Com relação às aprendizagens, destaca-se que as formações continuadas podem acontecer de duas formas:

- **Formais:** cursos e programas sistematizados em espaços diferenciados dos locais de trabalho do professor são planejados e estruturados de modo presencial e a distância.

- **Informais:** situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula (ROMANOWSKI, 2007, p. 134)

É importante proporcionar ao professor ambos os espaços para a sua formação continuada, promovendo discussões de cunho teórico, mas também prático, do dia a dia em sala de aula, com eventos que realmente proporcionem seu desenvolvimento profissional.

Romanowski e Martins (2013, p. 86) indicam alguns desafios para que os professores iniciantes possam se desenvolver profissionalmente:

1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional;

2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira;

3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente;

4) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionando renumeração e valorização do desenvolvimento profissional;

5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares;

6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira

A formação continuada é um meio para promover o desenvolvimento profissional docente, e esse, de acordo com Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 176), “é uma ferramenta imprescindível para a melhoria escolar. [...] O desenvolvimento profissional, longe de ser uma questão voluntária e casual, transformou-se em uma necessidade de qualquer profissional, incluindo os docentes.”

A partir do exposto, compreende-se a importância de dar voz aos professores iniciantes, identificando suas necessidades para se pensar em uma formação continuada que lhes proporcione as aprendizagens necessárias para o seu desenvolvimento profissional e a realização do seu trabalho.

## **Caminho metodológico**

A presente investigação de abordagem qualitativa valoriza o entendimento da realidade pelo sujeito, “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 30). Para a aproximação com os sujeitos, lançou-se mão da entrevista semiestruturada como instrumento para coleta dos dados. Lüdke e André (1986, p. 34) indicam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Os sujeitos da pesquisa são professores concursados/efetivos que ingressaram na Rede Municipal de Ensino de uma cidade de Santa Catarina, nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 (1-3 anos de experiência), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais).

Vale ressaltar que, neste estudo, estão sendo considerados professores iniciantes,

os que estão ingressando nessa Rede de Ensino, independente do tempo de experiência na docência, considerando que estão entrando em um novo contexto de ensino com características próprias. Acredita-se, assim como Marcelo Garcia (1999), que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar de acordo com a situação de ensino ou mudança de Redes de Ensino.

Para obter uma amostra representativa de professores, optou-se por realizar entrevistas com professores iniciantes de todas as regiões do município (Norte, Sul, Leste e Oeste). Para tanto, realizou-se um levantamento de todas as escolas urbanas que trabalham com o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), totalizando 50 escolas e realizou-se sorteio via SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) de 20 escolas, sendo cinco por região.

De posse dos nomes das 20 escolas sorteadas, os professores iniciantes foram convidados a participar das entrevistas por meio de uma carta convite que explicava os objetivos e metodologia da pesquisa, e convidava-os a participar de forma voluntária. A carta convite foi entregue durante uma reunião de supervisores que foi proporcionada pela Secretaria de Educação. No total, foram entregues 117 cartas aos supervisores, número de professores que fariam parte dos critérios de inclusão de acordo com levantamento prévio realizado via Secretaria de Educação e com as próprias escolas que foram sorteadas para participar da pesquisa. Das 117 cartas entregues, retornaram 32 cartas preenchidas com os dados dos professores para que fosse possível fazer o contato para a realização da entrevista, o que correspondeu a 27% de retorno. No entanto, dessas 32 cartas, oito (8) correspondiam a professores com tempo de docência na Rede Municipal acima de 3 anos, informação essa que não correspondia ao critério de inclusão.

Com os 24 professores que atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa, foi realizado contato via telefone e *e-mail*, agendando as entrevistas em locais e horários estabelecidos por eles. Dois professores desistiram ao longo do processo, sendo que um deles justificou que não participaria por ter pedido exoneração do cargo, e outro professor justificou que não teria tempo para fornecer a entrevista, devido à sobrecarga de trabalho.

Dessa forma, foram realizadas 22 entrevistas com os professores iniciantes, sendo abrangidas escolas de todas as regiões da cidade, com diferentes contextos sociais e, também, contemplados professores de todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental (Português, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências, Inglês, Ensino Religioso e Educação Física). As entrevistas foram gravadas com a autorização dos professores, que antes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. De posse das entrevistas, procedeu-se à transcrição. Os dados foram organizados em uma planilha do *Excel*, por pergunta, que posteriormente foram agrupadas de acordo com uma questão de pesquisa. Questões referentes às práticas formativas oferecidas pela Rede Municipal e as necessidades formativas para a realização do seu trabalho, destacadas como prioritárias pelos iniciantes para o seu desenvolvimento profissional, serão discutidas a seguir.

### **A formação continuada e sua repercussão no desenvolvimento profissional: o que dizem os professores iniciantes**

Os dados obtidos com os professores participantes da pesquisa, iniciantes na Rede Municipal de Ensino, por meio das entrevistas, foram analisados à luz da análise de conteúdo, por tratar-se de um método de análise textual, que, para Franco (2012, p. 26), é

“um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Nesse caso, partiu-se das falas dos professores, buscando respeitar os sentidos e significados que apontaram em suas mensagens, visando indicar as práticas formativas existentes e o que é relevante para a formação do professor que está ingressando na Rede de Ensino.

A análise das informações trazidas pelas vozes dos professores iniciantes no que se refere às práticas formativas existentes na Rede Municipal perpassou por olhares sobre o que tem sido ofertado e o que consideram importante e necessário quando do ingresso na docência da referida Rede. De acordo com os professores, há algumas iniciativas para a formação continuada, no entanto, são pontuais e pouco levam em consideração as necessidades dos professores. Segundo os docentes:

*(Tem) encontros, reuniões com os professores, para unificar e remodelar o planejamento, os conteúdos. Eu acho que falta muito curso [...], (ministrados) por pessoas de qualidade também. (P01)*

*Na verdade, a prefeitura dá um curso (de tecnologias) para a utilização, só que diz que assim, é muita teoria, não tem muita prática. (P06)*

*Eles fazem até uma reunião, mas para falar de coisas que a gente já está careca de saber, que não adianta de nada. (Quanto a temáticas) quando vem, já vem pronto, a gente não, não dá sugestão assim. Até pedem, mas assim, se usam para alguma coisa essa informação já não sei. (P07)*

*Esse ano e no ano passado, curso? Nenhum! O que a gente tem é uma conversa lá com o povo lá, que fica chovendo no molhado e está chovendo no molhado. Nós precisamos de pessoas que venham trazer para nós algo diferente, algo que nos atraia, que nos dê mais capacidade de ver a situação, de lidar com ela, de fazer algo novo para o aluno. (P13)*

Observa-se que as práticas formativas oferecidas pela Rede Municipal são poucas e, muitas vezes, repetitivas ou distantes da realidade das escolas e da prática em sala de aula, e, portanto, contribuem muito pouco para o desenvolvimento profissional do professor.

Oferecer na formação continuada o que demandam os professores ingressantes na Rede Municipal de Ensino é essencial para o seu desenvolvimento profissional. Romanowski (2007, p. 138) aponta que:

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles.

Quanto às proposições dos professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino, sobre como gostariam que fossem realizadas as formações, revelaram que eles têm preferência pela troca de ideias e experiências:

*Reuniões e encontros com os professores (da disciplina). [...] Essa troca de experiências pode*

*acontecer dentro da escola mesmo, por área. Os professores se reúnem, trocam ideias... (P01)*

*Uma vez por mês, todos os professores (da área) se reunirem, como a gente tinha no ano passado (2012), aquela oportunidade sabe. (P03)*

*Eu acho que deveria haver mais encontros entre os professores para troca de ideias sabe. [...] Não seria exatamente um curso, mas seriam encontros. [...] E cursos, infelizmente andam bem precários. A gente quase não tem mais formação dentro da Rede, se a gente quer a gente tem que buscar. (P16)*

*[...] troca das experiências que é o que já começou a acontecer [...] eu acho que é muito importante realmente isso, a troca de experiências. (P17)*

*Se a gente pudesse se reunir por áreas, mas para nós discutirmos assim, formas de você dar determinado conteúdo. [...] a troca de experiências que eu acho que é mais proveitosa, bem mais proveitosa. (P20)*

*Mais, mais cursos, mais capacitações, como a gente fala. A gente tem que estar sempre em constante diálogo, troca de ideias. [...]. Isso é mais importante. Porque a gente tem uma tendência de, às vezes, achar que os problemas são só nossos. [...] E ter mais, ter mais, que quanto mais ideias a gente troca, mais experiências, um fala uma coisa daqui, pode dar certo para mim, ou para outro. [...] Eu vejo que isso é o mais necessário. (P22)*

Este diálogo com os colegas, trocando ideias e experiências sobre a prática docente,

foi o mais indicado pelos professores, pois o consideram importante para suas aprendizagens, com discussões sobre situações e realidades que vivenciam, e que podem contribuir para a resolução de problemas que o professor tem de enfrentar em sua prática pedagógica. Nos momentos de troca, o professor percebe que não está sozinho.

A troca de experiências com outros colegas que a formação possa proporcionar é, com mais frequência, mais altamente motivadora que a atualização de competências anteriormente adquiridas [...]. O fenômeno que aqui pode estar subjacente e ser preocupante é o da busca de “receitas” usadas por outros, se for essa a concepção dominante quanto à troca de experiências. Mas também poderá dar-se o caso de a troca de experiências valorizada conter, fundamentalmente, uma necessidade de combater o isolamento que caracteriza, em nosso entender, excessivamente, a atuação de cada professor com os seus alunos, em situação de aula. (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 120)

Esses momentos de discussões coletivas e colaborativas podem ser muito contributivos para o exercício da profissão docente, pois, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação da prática e na narrativa dessa prática. Dessa maneira, afirmam ainda que esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e que os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. O conhecimento se constrói coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores que “aprendem quando geram conhecimento lo-



cal 'da' prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais". (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, s/p).

Com relação às temáticas que os professores indicam como prioritárias e que enfrentam dificuldades em suas práticas estão aquelas relacionadas à tecnologia e à inclusão. Em relação às tecnologias, veja-se as falas:

*Hoje, o prioritário para mim, já é o que eu estou buscando também, é essa área de tecnologias. [...] Hoje a maneira para você conquistar o aluno é através da tecnologia, não tem outra, então hoje a maior necessidade seria assim ó, que a gente tivesse um bom preparo. (P08)*

*Acredito no ensino [...] usando as tecnologias de hoje. É importante porque a gente não pode fugir dessa geração, do que está acontecendo. A tecnologia está aí e ela pode ser utilizada e bem utilizada dentro de sala de aula. (P10)*

*Eu acho que a rede deveria fazer isso, possibilitar a 'capacitação' para tecnologia, educação e tecnologia, sabe? [...] eu penso que isso para mim seria a formação continuada assim que eu desejaria, essa parte de tecnologia. (P21)*

Os professores compreendem que há uma necessidade de introduzir as tecnologias no planejamento de suas aulas, tornando-as mais atrativas e auxiliando na promoção da aprendizagem dos alunos. No entanto, eles relatam que não se sentem preparados, o que indica a necessidade de uma formação com discussões sobre o (bom) uso dessas tecnolo-

logias. Porém, cabe destacar, de acordo com Hobold e Matos (2010, p. 331), que "[...] não é o ato de utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis que irá garantir que o professor está preparado para conduzir o processo de ensino-aprendizagem em tempo de *internet*, de ambientes virtuais e de mundialização da informação". Portanto, a formação continuada sobre a temática das tecnologias é necessária e pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem, de forma que as aulas possam se tornar ainda mais interessantes para os estudantes.

A Rede Municipal de Ensino da cidade onde foi feita a pesquisa, no ano de 2013, realizou a entrega de quatro mil *tablets* e 200 *notebooks*, que foram adquiridos pela Prefeitura e distribuídos em quatro escolas de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, segundo informações da Secretaria de Educação (2014). Os professores mencionaram isso:

*Com essa tecnologia, algum curso de informática seria o ideal, porque a Rede Municipal está vindo com esse negócio de tablet, de assim, equipamentos que a gente não tem tanto, não é assim tão comum no nosso dia a dia. E não adianta ter um equipamento bom, excelente, se não souber como usar. [...] Então isso assim, seria o que eu necessitaria no momento. (P06)*

*Ah eu acho que hoje devido a grande evolução tecnológica que nós temos hoje no mundo né? A prioridade hoje é você estar inserido nesse universo. [...] é, a meu ver, a sacada do momento para o próprio desenvolvimento da educação. [...] Hoje em dia nós temos escolas que tem data show, que tem sala informatizada, os alunos andam com seus celulares de última tecnolo-*

*gia né? Então, você tem que está... Como formação, você tem que estar priorizando este segmento, acreditando eu. [...] A formação relacionada a isso, a informação, a esse mundo tecnológico que está batendo a nossa porta. Aqui mesmo no município está se começando um trabalho de distribuição de tablets para os alunos né? Computadores para os professores, então a gente tem que saber mexer nesse negócio se não né? De nada adianta, [...] Então você tem que tá também acompanhando esse desenvolvimento. (P11)*

*De modo geral também como a rede vai implantar a rede informatizada com tablets, também é importante o curso de mídias né? É muito importante. (P17)*

As falas dos professores demonstram que o uso das tecnologias é uma realidade, mas se constitui um desafio para eles, e que a formação continuada seria um caminho para a superação e para promover uma disposição dos professores para utilizar as tecnologias disponíveis durante as aulas. Além disso, na última década, tem-se observado o avanço na utilização das tecnologias em toda a sociedade e o processo de ensino-aprendizagem recebe influência dessas tecnologias que são utilizadas como ferramentas nesse processo (HOBOLD e MATOS, 2010).

Quanto à inclusão, outra temática bastante solicitada pelos professores para a sua formação continuada, eles afirmam que a formação inicial não tem dado conta de prepará-los para trabalhar com alunos com deficiência nos espaços escolares. Para os docentes:

*Inclusão, porque na faculdade a gente vê muito pouco ou nada (P01)*

*A questão da inclusão de alunos, do pessoal que tem essas necessidades especiais. A dificuldade [...], como trabalhar com os alunos com Síndrome de Down [...], me deu bastante impacto em como trabalhar com isso. [...] Quando eu entrei assim, esse baque. Ah, assim, tem que fazer um trabalho a parte com os alunos especiais, e isso é um pouco complicado (P02)*

*Um dos meus maiores medos é: como que eu vou lidar com estes alunos especiais? Eu não tive formação na faculdade, eu não tive nada a respeito. O TDAH é assim, o fulano é assim, a gente tenta achar, mas assim, como lidar com o fulano... O que faltava era isso sabe? Como lidar com a diversidade, como lidar quando acontece isso, a resolução de problemas e conflitos. (P03)*

*Nós vivemos numa era inclusiva. Nós não somos preparados para a inclusão, de jeito nenhum! Nós devemos ter pelo menos uma 'capacitação' em psicologia, uma 'capacitação' em ensino especial, para nós podermos identificar o aluno, para nós podermos entender melhor, às vezes, a situação de cada aluno. [...] A gente precisa de capacitação? Precisa, mas nós não temos. (P14)*

*A gente precisa de cursos para trabalhar com pessoas com necessidades especiais. Que hoje nas escolas tem bastante inclusão, cada vez vem mais alunos com necessidades especiais para gente trabalhar e às vezes a gente não sabe lidar com eles. [...] Eu acho que seria um curso que a gente deveria ter. Pode ser que tenha, mas eu não consegui participar ainda ou não fiquei sabendo também, mas eu acho prioritário para mim, o mais importante é esse. (P19)*

*Na questão da área de alunos com deficiência. Eu me sinto bem... bem vulnerável assim, bem incapaz de trabalhar sabe. [...] Eu queria ter mais informações de como chegar, de como trabalhar, sabe. São vários alunos que vem que chegam para a gente. [...] Eu sinto bastante dificuldade nessa área assim. (P20)*

Observa-se na fala dos professores a necessidade de formação a respeito desta temática e a angústia que eles sentem por não saberem como trabalhar com a inclusão na escola. Frases como “me sinto bem vulnerável”, “incapaz”, “a gente não sabe lidar”, “não somos preparados para a inclusão”, retratam desconforto dos professores diante desta complexa tarefa. Jesus (2008) discute a questão de uma despotencialização do saber-fazer docente ao utilizarem frases como essas, e questiona o que é necessário fazer então para preparar os docentes para ensinarem na diversidade. Não negando a complexidade da temática e da atuação dos docentes com a diversidade, principalmente com os alunos com deficiência, a autora propõe uma “formação continuada como estruturante dos processos de repensar a escola/prática pedagógica” (JESUS, 2008, p. 75), além de criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas.

Cordeiro e Antunes (2010), ao tratarem da educação inclusiva, retratam a complexidade de lidar com a diversidade no contexto escolar, as dificuldades perante o despreparo devido à falta de base nos cursos de formação, e afirmam que a inclusão se coloca como algo desafiador, transformador, que possibilita uma reflexão sobre o trabalho docente, gerando crescimento profissional, pois os instiga a mudar sua forma de agir e pensar, mobilizando intervenções, buscando novos métodos de trabalho e alterando suas práticas e sua rotina.

O fato de os professores solicitarem amplamente formação sobre essa temática revela que estão buscando superar as dificuldades que encontram para trabalhar com pessoas com necessidades especiais, e que almejam atingir esses alunos, oferecendo-lhes a educação de que necessitam. Ainda, Cordeiro e Antunes (2010) enfatizam a importância de se escutar os professores, suas concepções, suas vidas, suas dificuldades e seus saberes, para entender suas histórias e suas necessidades, podendo traçar metas e ações educativas. Destacam também que as condições de trabalho devem corresponder às necessidades tanto do professor quanto do aluno, para que permitam modificações, desenvolvimento e que criem condições diferenciadas para que a inclusão se torne real.

### **Breves considerações: síntese dos principais achados da pesquisa**

Em síntese, os dados indicam que na Rede Municipal de Ensino há algumas iniciativas para a formação continuada dos professores iniciantes, mas que são pontuais, descontínuas e raramente consideram as necessidades dos professores. Portanto elas pouco têm contribuído para o desenvolvimento profissional docente.

Os docentes entrevistados mencionaram que as ações de formação continuada poderiam valorizar mais a aprendizagem sobre e para a prática, e, neste sentido, seria preciso que esses espaços privilegiassem a troca de ideias e de experiências, a partir do diálogo entre professores e supervisores de suas áreas de atuação, buscando soluções reais para suas práticas cotidianas. Além disso, os professores pedem mais cursos, indicando que há pouca oferta de formação continuada para esses professores que se encontram em estágio probatório, mesmo esse sendo um período em que o professor mais

é demandado em termos de aprendizagem, pois está exposto a desafios característicos do início da docência.

No que diz respeito às temáticas que os professores apontaram como prioritárias para sua formação, destacam-se o uso de tecnologias e a inclusão de alunos com deficiência. Os professores revelaram que as tecnologias fazem parte do dia a dia dos estudantes e está cada vez mais em todos os ambientes e deve ser utilizada em sala de aula. A questão da inclusão de estudantes com deficiência e a diversidade é uma realidade nas instituições de ensino, no entanto, os professores ainda têm muitas dúvidas com relação ao trabalho que desenvolvem com esses estudantes.

Em suma, os dados indicam que planejar a formação continuada para os professores

iniciantes requer que antes se dialogue com os docentes, para conhecer suas necessidades formativas, que, segundo Monteiro (1987 *apud* Marcelo Garcia, 1999, p. 67-68), se constituem no “conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontrados pelos professores no desenrolar do seu ensino”.

As práticas formativas e os momentos de formação continuada repercutem no desenvolvimento profissional docente, mas, para que isso ocorra, é importante conhecer e levar em consideração as necessidades formativas dos professores. Promover a troca de ideias e experiências de maneira sistemática, dialogar com os professores sobre sua atividade profissional e de formação, conhecer suas realidades e contextos de trabalho, é um caminho que favorece e contribui para o desenvolvimento profissional docente.

## Referências

COCHRAN-SMITH, Marylin, LYTLE, Susan. L. Relações entre conhecimento e prática: Aprendizado de professores em comunidades. In: **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249–305, 2009. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática - FE/Unicamp).

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitzukami. A. M. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. de S.; AGUIAR, M. A. L. de. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2010. p. 149-167.

FRANCO, Maria. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa

qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLES, W; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GUIDINI, Fernando; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Do indivíduo ao professor: o conhecimento, o senso comum e a experiência e suas relações com a formação de professores principiantes na escola de educação básica. In: **IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência**, Curitiba, 2014.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

HOBOLD, Márcia de Souza; MATOS, Silvia Simões de. Formação continuada: o processo de incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010, p. 317-333.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed, Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piombato Innocentini. (Orgs). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008, p. 75-81.

LÜDKE. Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*. nº 8. jan/abr 2009, Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf). Acesso em: 22 mai. 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente:**

Como se aprende a enseñar?. 3. ed. Madrid: Narcea, 2013.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuel. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3ª Ed. ver. E atual. Curitiba: Ibpx, 2007.

\_\_\_\_\_. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia**, Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, 2013, p. 75-88.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em <<http://intranet.joinville.sc.gov.br/portaleducacao/conteudo/2--Quem+Somos.html>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

## Sobre as autoras

**Miriane Zanetti Giordan**. Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Professora da Rede Estadual de Ensino de Joinville. E-mail: [mirianezanetti@gmail.com](mailto:mirianezanetti@gmail.com).

**Márcia de Souza Hobold**. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Docente do Programa de Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. E-mail: [gmhobold@terra.com.br](mailto:gmhobold@terra.com.br).

**Marli Eliza Dalmazo Afonso de André**. Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois, USA. Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. E-mail: [marliandre@pucsp.br](mailto:marliandre@pucsp.br).

Recebido em: 25/09/2014

Aceito para publicação em: 30/09/2014