

**PROFESSORES INICIANTE DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: INDICAÇÃO DAS NECESSIDADES
FORMATIVAS**

***BEGINNING TEACHERS IN THE LAST YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL: TRAINING NEEDS***

***NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES
PRINCIPIANTES EM LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA ESCUELA
PRIMARIA***

Miriane Zanetti Giordan^I

Márcia de Souza Hobold^{II}

Marli Eliza Dalmazo Afonso André^{III}

^IUniversidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro. Email: mirianezanetti@gmail.com

^{II}Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Email: mhobold@gmail.com

^{III}Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP. Email: marliandre@pucsp.br

Apoio financeiro: CAPES e CNPq



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob Licença Creative Common

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar as necessidades formativas dos professores iniciantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville. São professores que ingressaram entre os anos de 2010 e 2013, sendo considerados iniciantes

em um novo contexto de trabalho. É uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta dos dados. Os principais autores que embasaram a leitura e interpretação dos dados foram Romanowski (2007, 2012), Romanowski e Martins (2013), Marcelo Garcia (1999, 2009) e Marcelo Garcia e Vaillant (2013). Os resultados indicaram que os professores solicitaram que os momentos de formação continuada privilegiem a troca de ideias/experiências, que sejam planejados para que ocorra a interlocução entre os docentes, bem como que ocorra a ampliação da quantidade de cursos para o aprimoramento profissional. Duas temáticas foram apontadas como cadentes para o trabalho dos entrevistados: como utilizar tecnologias e como lidar com a inclusão de alunos com deficiência. Os professores indicaram que a formação inicial não lhes possibilitou uma discussão efetiva sobre essas duas temáticas e que sentem necessidade de que sejam trabalhadas nos espaços de formação continuada.

Palavras-chave: Professor iniciante; Necessidades formativas; Formação continuada de professores.

Abstract

This research aims to present the training needs of beginning teachers in the 6th to 9th grade of elementary public schools in Joinville. The participants are beginning teachers (started to teaching between 2010 and 2013). It is a qualitative study that used semi-structured interviews as a tool for data collection. Studies from Romanowski (2007, 2012), Romanowski and Martins (2013), Marcelo Garcia (1999, 2009) and Marcelo Garcia and Vaillant (2013) contributed to support the reading and interpretation of the data. The results showed that teachers reported that continuing education should provide the exchange of ideas / experiences through dialogue with colleagues, and they requested more training promoting their professional development. Two issues due their professional needs were identified as priority to their work: orientation how to use the technology and how to deal with the inclusion of students with disabilities. Teachers reported the importance of two issues as well as teacher education failed to provide them the knowledge about that. Continuing education could be an opportunity to promote discussions related to these important issues.

Keywords: Beginning teacher; Training needs; Continuing teacher education.

Resumen:

Este trabalho tiene como objetivo señalar las necesidades de formación de los profesores principiantes del 6º al 9º grado de la educación primaria en el sistema escolar municipal de Joinville. Son profesores que ingresaron entre los años 2010 y 2013, y que son considerados principiantes en un nuevo contexto de trabajo. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se empleó entrevistas semi-estructuradas como herramienta para la recopilación de datos. Los principales autores que fundamentaron la lectura e interpretación de los datos fueron Romanowski (2007, 2012), Romanowski y Martins (2013), Marcelo García (1999, 2009) y, Marcelo García y Vaillant (2013). Los resultados indicaron que los profesores solicitaron que su formación continua favorezca el intercambio de ideas / experiencias a partir del diálogo entre los docentes, y que se amplíe la cantidad de cursos de formación para su desarrollo profesional. Se señalaron dos temas prioritarios para la labor de los encuestados: el uso de la tecnología y cómo lidiar con la inclusión de los estudiantes con discapacidades. Los profesores señalaron que la formación inicial no les permitió una discusión efectiva sobre estas dos cuestiones, y sienten la necesidad de desarrollarlas en los espacios de educación continua.

Palabras clave: Profesores principiantes; Necesidades de formación; Educación continua.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre o trabalho do professor dos anos finais do ensino fundamental e, em especial, sobre o seu ingresso na profissão ou nas redes de ensino ainda são recentes no Brasil. Além disso, investigações que considerem as condições de trabalho dos professores também são escassas em nosso país. Essa situação também foi sinalizada por André (2011) em uma pesquisa sobre o estado da arte da formação de professores, quando explicitou que as investigações sobre as condições de trabalho dos professores ainda são silenciadas pelos pós-graduandos da área de educação.

Compreende-se que conhecer as reais condições de trabalho dos professores poderá ajudar a pensar em políticas públicas de melhoria das atividades profissionais docentes, bem como entender melhor como se dá esse processo de trabalho e procurar contribuir para que a formação dos professores se aproxime mais da realidade do “fazer pedagógico”. Essa ideia é corroborada por Arroyo (2007), quando defende que há necessidade de:

[...] dar maior atenção aos processos de produção da condição e do trabalho docente e a partir daí repensar modelos, protótipos, políticas, normas, cursos e currículos. Dar maior atenção a como os professores e as professoras experimentam sua

condição e trabalho docente, o que falam de si mesmo; como constroem suas identidades coladas ao trabalho. (ARROYO, 2007, p.193).

Nesse sentido, entende-se que ouvir os professores sobre suas reais condições de trabalho pode resultar em uma aproximação à *condição docente*, termo utilizado por Arroyo, e com isso encontrar formas de elaborar propostas que possam fomentar o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Com o intuito de aproximação à condição e ao trabalho docente é que se desenhou a pesquisa para investigar os professores que iniciam suas atividades profissionais, seja na docência especificamente, logo após a formação inicial, no curso de licenciatura, ou mesmo aqueles com experiência na docência, mas que iniciam nova trajetória como professores concursados na rede municipal.

As aprendizagens derivadas da interlocução com os professores do ensino fundamental, em início de carreira, ou ingressantes em uma nova estrutura organizacional/cultural, poderão auxiliar-nos a (re)pensar os espaços de formação inicial e/ou continuada dos docentes. Assim como Arroyo (2007), acredita-se que é necessário conhecer as vivências concretas da condição e do trabalho docente para que essas sejam integradas efetivamente aos espaços formativos dos professores.

Considerando esse aspecto da necessidade de integração entre a condição e o trabalho docente e a formação continuada é que se buscou coletar dados nos espaços de trabalho, ou seja, junto aos próprios professores sobre sua realidade e atuação.

Parte-se do pressuposto de que o professor, ao ingressar na docência e/ou em uma nova cultura organizacional (de trabalho), tem muitos desafios, angústias, anseios, realizações, inseguranças, pois faz a passagem de estudante para professor, ou de um sistema organizacional/cultural para outro, e nem sempre é recebido e acompanhado adequadamente para sanar suas dúvidas e inseguranças durante o processo inicial de trabalho (MARCELO GARCIA, 1999).

Segundo Valli (apud MARCELO GARCIA, 1999), nessa fase o professor principiante (terminologia utilizada por Garcia para os professores que iniciam na docência logo após a conclusão dos cursos de formação inicial) tem certa predisposição para **imitar acriticamente** seus colegas professores, sem uma análise mais aprofundada sobre a forma de desenvolver suas atividades pedagógicas; **isola-se dos demais colegas**, tendo em vista as suas inseguranças e angústias diante da função que precisa desempenhar, tendo em mente que pode

“esconder” suas possíveis fragilidades; **não consegue efetivamente ensinar**, no sentido de encontrar caminhos para articular os conhecimentos de sua área específica de formação com as formas de ensinar; por último, os principiantes tendem a ter uma **concepção muito técnica do ensinar**, ou seja, compreendem o ensino na sua dimensão técnica de seguir “passos instrumentais”, derivados de uma racionalidade técnica, acreditando que isso possa resultar na aprendizagem dos estudantes. Mas também há situações que podem afligir professores que ingressam em uma nova cultura institucional, como é o caso de professores que, mesmo com alguns anos de experiência, iniciam seu processo de trabalho em um contexto novo.

Assim sendo, o recorte para este trabalho teve por objetivo identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental, bem como suscitar temáticas latentes para o exercício docente e que requerem que sejam abordadas pela formação continuada.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR INICIANTE

O estudo acerca da iniciação docente deve perpassar as discussões sobre a formação continuada de professores no início da carreira. Nesse sentido, de acordo com Romanowski (2012):

A formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para *expert*, de identificação, socialização e aculturação profissional. (ROMANOWSKI, 2012, p. 01).

Concordando com a argumentação da autora, reafirma-se a necessidade da formação continuada nessa fase do aprendizado da docência. Marcelo Garcia (1999, p. 19) afirma que “a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”. A formação continuada pode ser entendida não só na perspectiva de Marcelo Garcia, mas também como um processo de desenvolvimento profissional e de estruturação da pessoa, de possibilidades de aprendizagem e de experiências dos sujeitos.

Romanowski e Martins (2013), ao analisarem estudos referentes à formação continuada no Brasil, indicaram que os programas e cursos realizados e ofertados aos professores pouco levam em consideração a realidade das escolas, trazendo conhecimentos de

natureza generalista, pouco relacionados com a prática da docência na educação básica. Aos 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, geralmente não são consideradas as necessidades dos professores iniciantes nem seu contexto de atuação.

Marcelo Garcia e Vaillant (2013) também tecem críticas às práticas de desenvolvimento profissional docente, que envolvem a formação continuada, apontando serem poucas, fragmentadas, pontuais e sem conexão com as necessidades dos professores.

Para tanto, é preciso que a proposição de modelos de formação continuada seja respaldada 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).

Ao se pensar em propostas de formação continuada não se pode esquecer os professores iniciantes, pois “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). Nas palavras da autora:

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

Considerando as contribuições dos autores que se debruçaram sobre essas questões, entende-se que o início da docência é um período geralmente de intensas aprendizagens por tentativas e erros na tarefa de ensinar, além de o professor ter de enfrentar desafios e dúvidas, devido à pouca experiência da prática ou, ainda, da pouca experiência no contexto de trabalho, considerando que as redes de ensino demandam dos docentes saberes e fazeres específicos, relações novas, adaptação a uma estrutura já montada e em funcionamento.

O período que compreende a entrada na docência em um determinado contexto deve ser considerado ao se pensar/planejar a formação continuada e deve ser visto como um processo diferenciado. Assim, é importante “entender o processo de inserção profissional e,

consequentemente, programar ações de formação para os professores principiantes”. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 14).

Com relação às aprendizagens, é importante destacar que a formação continuada pode acontecer de maneira formal, com cursos e programas sistematizados, proporcionados de modo presencial e a distância, bem como de modo informal, promovendo discussões de situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula, ou seja, formação voltada ao que acontece no próprio espaço de trabalho. (ROMANOWSKI, 2007).

Nesse sentido, é importante proporcionar ao professor ambos os tipos de formação continuada, centradas em questões de cunho teórico e prático, relacionadas à atividade de sala de aula, de forma que ofereça subsídios para o aprimoramento do trabalho docente e para o desenvolvimento profissional dos professores, o que vai concorrer para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Em síntese, ressalta-se a importância de planejar atividades de formação continuada que considerem as vozes dos próprios professores iniciantes, sobre suas necessidades formativas.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Para Lüdke e André (1986, p. 34), “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 professores que participaram da pesquisa são concursados/efetivos que ingressaram na Rede Municipal de Ensino de Joinville, no Estado de Santa Catarina, nos anos de 2010 a 2013¹ (1-3 anos de experiência) e que lecionam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A definição do tempo de trabalho dos professores iniciantes na rede de ensino, de 01 a 03 anos, considerou a definição de Huberman (1995), sobre o ciclo profissional, em que fase inicial é a de entrada na carreira e de tateamento, ou seja, o período de contato inicial com o ambiente de trabalho, de descobertas e exploração desse contexto.

O critério para escolha dos participantes foi o ingresso na rede de ensino entre os anos de 2010 a 2013, sem considerar o tempo de experiência na docência, pois entendeu-se que o

¹ Pensou-se primeiramente em entrevistar apenas professores que ingressaram nos anos de 2010, 2011 e 2012. No entanto, foram entrevistados também três professores que ingressaram no ano de 2013 respeitando o desejo que manifestaram de participarem da pesquisa e, por ainda se encontrarem no primeiro ano da docência.

início da docência também se dá em um novo contexto de ensino, constituído por características próprias de funcionamento e de atuação.

Marcelo Garcia (1999) foi a referência básica para essa concepção quando menciona que o ingresso em um novo/outro contexto pode ser reconhecido como início da docência, pois esta fase/situação não se relaciona apenas ao tempo de experiência docente, mas pode variar de acordo com a nova/outra situação de ensino a ser vivenciada.

Para obter-se uma amostra representativa de professores, foram realizadas entrevistas com professores iniciantes de todas as regiões (norte, sul, leste e oeste) do município. Para tanto, foi feito um levantamento das escolas urbanas que trabalhavam com os anos finais do ensino fundamental, que totalizaram 50, procedendo-se a um sorteio via SPSS - Statistical Package for the Social Sciences - de 20 escolas, sendo 05 em cada região da cidade.

De posse dos nomes das 20 escolas sorteadas, os professores iniciantes daquelas instituições educativas foram convidados a participar das entrevistas por meio de uma carta-convite que explicava a pesquisa e seus objetivos, a metodologia e ressaltava a participação voluntária. A carta-convite foi entregue aos supervisores escolares durante uma reunião promovida pela Secretaria Municipal de Educação.

Tiveram interesse em fazer parte da pesquisa e corresponderam aos critérios de inclusão 22 professores iniciantes, que atuavam em escolas de todas as regiões da cidade, variadas em seus contextos sociais e, sendo 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 realizadas individualmente de acordo com agendamento prévio em data e horário definido pelo próprio professor. O roteiro de entrevistas foi constituído por seis questões abertas, sendo que ao longo da entrevista outras perguntas foram realizadas visando a conduzir e ampliar as discussões. As entrevistas foram gravadas após autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Após as entrevistas transcritas, os dados foram organizados em uma planilha do *Excel* que, posteriormente, foram agrupados de acordo com as questões de pesquisa para análise mais aprofundada.

A questão central que orientou a discussão dos dados para este trabalho foi a seguinte: “que necessidades (formativas ou para a realização do seu trabalho) você destaca como prioritárias nesta fase em que você se encontra na rede?” São esses dados, trazidos pelos professores entrevistados, que serão discutidos e problematizados de agora em diante.

Assim, os dados 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”.

Quanto ao perfil dos professores que participaram dessa pesquisa, 12 são mulheres e 10 são homens. A idade dos professores variou entre 24 e 48 anos. Oito (8) professores tinham entre 20 e 30 anos, sete (7) tinham entre 31 e 40 anos e mais sete (7) entre 41 e 50 anos. Observa-se que os participantes se equiparam nas diferentes faixas etárias. Esse dado é importante de ser observado, juntamente com o tempo de experiência na docência. Quatro (4) professores possuíam de 1 a 3 anos de experiência, ou seja, estavam em sua primeira experiência docente naquela rede de ensino, seis (6) professores de 4 a 6 anos, três (3) professores de 7 a 9 anos e nove (9) acima de 10 anos de experiência docente. Isso indica que a maioria (18) dos professores iniciantes participantes dessa pesquisa já vinha atuando na docência em outras redes, possuindo, assim, outras experiências na docência, o que compunha a trajetória desses professores.

Esses professores atuavam principalmente nos períodos matutino e vespertino, sendo que cinco (5) trabalham também no noturno. Dos 22 professores entrevistados, dez (10) professores atuavam em uma carga horária de 40 horas, cinco (5) professores, 60 horas, quatro (4) professores, 30 horas e três (3) professores atuavam 20 horas semanais. Foi possível constatar, também que, 8 dos 22 professores atuavam, além da rede municipal, em outras redes (estadual ou particular). Entre os demais (14), 4 professores atuavam somente como concursados e 10 trabalhavam na rede municipal como concursados e como contratados. A maior parte desses professores trabalhava em mais de uma escola, sendo que apenas quatro (4) trabalhavam em uma única escola.

4 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTEs

Na leitura dos dados das entrevistas com os professores, passou-se a buscar os elementos que revelassem as suas necessidades formativas. Para compor os sentidos e significados das mensagens captadas dos depoimentos dos professores, procurou-se agrupar aqueles dados que pudessem revelar as necessidades de formação e os desafios que os docentes enfrentam nesta fase inicial na Rede de Ensino. São indicadores importantes para

que se possa pensar e planejar, mais coletivamente, os espaços de formação continuada em serviço. As vozes dos professores, sobre a sua realidade de trabalho e necessidades formativas contribuem para que se possa acolher e acompanhar a prática docente exercida em sala de aula, bem como organizar atividades que fomentem o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem docente (COCHRAN-SMITH, LYTLE, 2009).

Marcelo Garcia (1999, p. 67) argumenta que tratar do diagnóstico das necessidades formativas dos professores 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". Foi nessa perspectiva de atuação e de interesse de pesquisa que os dados foram obtidos juntamente com os professores dos anos finais do ensino fundamental.

Romanowski (2007, p. 138) também corrobora esse ponto de vista quando afirma 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. (ROMANOWSKI, 2007, p. 138).

Com relação às necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal de ensino, duas temáticas (conteúdos) foram as mais solicitadas pelos professores: o uso de tecnologias e a problemática da inclusão. São assuntos emergentes e que revelam o anseio dos professores. Em relação ao uso das tecnologias os professores mencionaram que:

A grande necessidade que eu acho é justamente essa área da tecnologia. [...] Então, assim, não seria só usar a sala de informática, mas o fato de você planejar aulas que motivem, que você traga, que você conquiste. Hoje a maneira para você conquistar o aluno é através da tecnologia, não tem outra, então hoje a maior necessidade seria assim, 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. [...]. Infelizmente a gente ainda não tem uma estrutura em sala, mas você sempre consegue fazer alguma coisa. (P10)

Os professores indicam a necessidade de inserir as tecnologias no planejamento de suas aulas, tornando-as mais atrativas para a aprendizagem de seus alunos. No entanto, eles

relatam que não se sentem preparados, o que aponta para a necessidade de uma formação mais específica sobre o seu significado e sobre como utilizá-las em sala de aula.

Almeida (2008) faz uma retrospectiva do uso das tecnologias em alguns países, inclusive no Brasil, e identifica que foram sendo criados programas, mas que há desafios para a aproximação das tecnologias com as práticas de sala de aula, sendo destacados como desafios a formação dos educadores (que considere a realidade do aluno e a postura crítica diante do conhecimento) e as questões estruturais para a expansão das tecnologias nas escolas.

Segundo informações da Secretaria de Educação, a rede municipal de ensino, 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 IDEB. Considera-se que esta ação pública tenha também repercutido na fala dos professores, pois para eles:

Com essa tecnologia, algum curso de informática seria o ideal, porque a rede municipal está vindo com esse negócio de tablet, de equipamentos, que não é 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)

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, computadores para os professores, então a gente tem que saber mexer nesse negócio, senão, de nada adianta (P11).

Os depoimentos dos professores demonstram que o uso das tecnologias é uma realidade, mas se constitui em um desafio para eles, e que a formação continuada seria um caminho para a superação das dúvidas e para mobilizar os professores para utilizar as tecnologias disponíveis durante as aulas.

Almeida (2008) identificou, observando a experiência de cinco escolas brasileiras, que as contribuições que esses novos dispositivos portáteis trazem/caminham na direção da interligação de ideias, culturas, tecnologias e recursos que podem promover a aprendizagem. Além disso, a autora destaca que “[...] o uso de computadores portáteis no ensino e na aprendizagem pode representar uma alternativa interessante para penetrar no mundo dos alunos, acolher suas necessidades” (ALMEIDA, 2008, p. 121), bem como promover a compreensão dos problemas e oportunidades do seu tempo. No entanto, segundo a autora é preciso garantir a formação do professor para a integração da tecnologia em sua prática pedagógica.

Uma segunda temática muito solicitada pelos professores, no âmbito das necessidades formativas para a formação continuada é a inclusão, principalmente no que concerne à educação especial. Os docentes deram a entender que os cursos de formação inicial não conseguiram prepará-los para uma educação inclusiva. Essa situação pode ser constatada pelas explicações dadas pelos próprios docentes:

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

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! [...] A gente precisa de capacitação? Precisa, mas nós não temos. (P14).

Observa-se no depoimento dos professores a necessidade de formação a respeito dessa temática, bem como 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 o sentimento dos professores diante dessa complexa tarefa.

Cordeiro e Antunes (2010), ao discutir a educação inclusiva, retratam a complexidade de lidar com a diversidade no contexto escolar, dificuldades perante o despreparo devido à falta de base nos cursos de formação. Todavia, indicam que, por outro lado, a inclusão se coloca como algo desafiador, transformador, que possibilita uma reflexão sobre o trabalho docente gerando crescimento profissional, pois fazem o professor sair da zona de conforto, instigando-o a mudar sua forma de agir e pensar, mobilizando intervenções, buscando novas formas de trabalho, alterando sua prática e rotina.

O fato de os professores solicitarem amplamente formação sobre tal 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 necessidade de se escutar os professores, captar suas concepções, suas histórias de vida, suas dificuldades e seus saberes, para entender suas necessidades, podendo traçar metas e ações educativas. Ressaltam 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 realmente ocorra.

Em pesquisa do tipo *survey* (levantamento com um elevado número de participantes) realizada nessa mesma rede de ensino, com professores dos anos finais que não são iniciantes, sobre a formação continuada dos docentes daquele segmento de ensino, Menslin (2012) constatou que as temáticas mais apontadas pelos professores referem-se às discussões acerca de sua prática pedagógica e sobre alunos com dificuldade de aprendizagem, seguidas das temáticas de inclusão de alunos com deficiência e tecnologias da informação e comunicação, o que diverge um pouco das temáticas indicadas pelos docentes iniciantes desta pesquisa. O mesmo acontece com professores dos anos iniciais daquela rede de ensino. Silva (2015) aponta que as necessidades formativas dos professores referem-se às dificuldades de aprendizagem dos alunos, uso de tecnologias e o ensino de Matemática. A partir dos dados, observa-se que as necessidades formativas dos docentes variam de acordo com o tempo de experiência, com o segmento de ensino e com os contextos de atuação (instituições), o que já vem sendo alertado por Marcelo Garcia (1999) e que precisa ser considerado no momento de planejamento das ações de formação continuada dos docentes.

Além destas duas temáticas recorrentes nas falas dos professores, o uso da tecnologia e a inclusão, como prioritárias para a formação continuada, outras necessidades formativas também foram mencionadas. Entre elas destacam-se conteúdos específicos das áreas, tais como: arte, literatura, prática de laboratório de ciências etc. Segundo os docentes:

Na aula de Arte, eu acho que é fundamental a gente estar sentando, discutindo, vendo o que está acontecendo hoje. Quase não se fala em Arte Contemporânea. O que se sabe é o que a gente lê no jornal, nas revistas, internet o que aparece. Mas material mesmo, didático, em mãos, como usar... (não tem) (P01).

A questão da literatura. (P05)

Na minha disciplina, eu acredito que devia ter por parte da Secretaria, uma formação para aulas práticas de ciências [...]. Porque a gente não tem muito, daí assim, a gente tem que fazer coisa diferente, coisa diferente, mas às vezes a gente não tem suporte nenhum. (P07)

Além dessas necessidades que complementaríamos ou aprofundaríamos os saberes da formação, também mencionaram conhecimentos que envolvem o ser professor, ou seja, que trabalhem mais o âmbito subjetivo da pessoa do professor, principalmente no que se refere à motivação e à autoestima.

Acho que trabalhar a autoestima do professor que está muito machucada. (P03)

A motivação [...]. Porque não são somente os alunos que precisam de motivação, não, os professores também precisam, e precisam de muita, porque isso aqui também se torna um cotidiano para ele e algo maçante. (P13)

São situações subjetivas que interferem diretamente no bem-estar do professor e ainda acrescentam a necessidade de conteúdos do campo da psicologia, para que possam se sentir mais preparados para lidarem com os desafios, problemas, situações enfrentadas pelos estudantes e que, muitas vezes, os abalam diretamente. O sentimento de impotência para ajudar a resolver as dificuldades e amenizar o sofrimento que permeia a vida dos estudantes traz um desconforto para muitos docentes. Segundo seus depoimentos:

O preparo psicológico para lidar com essas condições, que às vezes tu leva... Por mais que a gente filtre, a gente vai para casa, a gente passa o dia pensando. (P04)

No caso psicologia, não sei se caberia ao professor, mas quer queira, quer não, a gente naquele momento, tu tens que ter [...] aquela psicologia de, de como lidar, da prática. (P08)

Temáticas como a didática, interdisciplinaridade, oratória, indisciplina dos alunos e de como lidar com o adolescente também foram mencionadas pelos professores iniciantes como necessidades formativas. Essas temáticas apontam para algumas fragilidades advindas provavelmente dos cursos de formação inicial, quando os professores mencionam não saber como lidar com certas circunstâncias em sala de aula. Para preencher tal “lacuna” em sua formação, alguns professores sinalizaram que pretendem realizar cursos de especialização ou mestrado, para melhorarem sua atuação profissional.

As proposições dos professores iniciantes da rede municipal de ensino sobre como gostariam que fossem realizadas essas formações revelaram que eles têm preferência pela troca de ideias e experiências. Ressaltaram que necessitam de:

Uma vez por mês, todos os professores (da área) se reunirem, como a gente tinha no ano passado (2012), aquela oportunidade sabe. [...] eu sentia que no ano passado eram muito mais frequentes. (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, que infelizmente anda bem precário. A gente quase não tem mais formação dentro da rede, se a gente quer a gente tem que buscar. (P16)

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. (P22)

Os professores indicaram essa troca de ideias/experiência, pois já vivenciaram isso na rede municipal e constataram o quanto foi positivo, conforme seus relatos. No entanto, a nova gestão política, que mudou de 2012 para 2013, parece que não deu continuidade ao trabalho mais colaborativo e coletivo. Isso pode ser observado nacionalmente, pois os programas de formação continuada, além de serem centrados em temáticas mais generalistas e com pouca articulação com a prática, mantêm uma oferta descontínua (ROMANOWSKI, MARTINS, 2013).

É importante que se repense o planejamento e a intencionalidade da formação continuada, pois esta foi uma questão amplamente apontada pelos professores iniciantes. Ou seja, destacaram que a troca constante de ideias/experiências é importante para suas aprendizagens, com discussões sobre as situações e realidades concretas de trabalho, de forma que possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 174) consideram a ação colaborativa um princípio para o desenvolvimento profissional dos professores destacando que sem as formas colaborativas é possível que ocorram mudanças individuais, mas isso não garante que a escola mude. As atividades de resolução colaborativa de problemas permitem aos docentes trabalharem juntos para identificar problemas e depois solucioná-los”.

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 prática e na narrativa dessa prática. Dessa maneira, esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e 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 local ‘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; LYTLE, 1999, s/p).

Além disso, muitas situações que já foram vivenciadas por colegas podem ser relatadas nesses momentos de troca, permitindo uma solução mais rápida para as situações mais difíceis enfrentados pelos docentes iniciantes. Como bem mencionado por um dos

professores entrevistados “*a gente tem uma tendência de, às vezes, achar que os problemas são só nossos*” (P. 22). Assim, entende-se que ao compartilhar as dificuldades com o outro, o docente aprende a buscar alternativas diversas para sua prática. Por isso Carlos Marcelo (1999) indica que “o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor”. Assim, nestes momentos de troca e interlocução, o professor perceberá que não está sozinho diante dos desafios e acertos da profissão.

5 BREVES CONSIDERAÇÕES...

Planejar a formação continuada para os professores iniciantes requer que se dialogue com eles 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”. A fala dos professores evidencia que o processo de ensinar vai abrindo possibilidades de aprender, que se constitui e integra o fazer docente.

Para a formação continuada, quando mencionaram as necessidades formativas, ficou evidenciado o desejo por espaços que privilegiem a troca de ideias e de experiências, a partir do diálogo com os professores e supervisores de suas áreas de atuação, buscando soluções compartilhadas para a melhoria da prática cotidiana. Além disso, pleitearam mais cursos e indicaram a pouca oferta de formação continuada aos docentes que se encontram no estágio probatório, período em que se sentem pressionados pelas demandas, angustiados pelas diferentes aprendizagens e envolvidos pelos desafios característicos do início da docência.

Apontaram como temáticas prioritárias para sua formação o uso de tecnologias e a inclusão de alunos. Compreende-se que um dos fatores para terem destacado como importante a formação para o uso de tecnologias foi à distribuição de *tablets* para estudantes e de *notebooks* para os professores de quatro escolas daquela rede de ensino. Constataram que a ação da prefeitura requer que estejam preparados para fazer uso da tecnologia que agora está à disposição. Além disso, convenceram-se de que as tecnologias fazem parte do dia a dia dos estudantes e estão cada vez mais presentes na vida dos alunos devendo ser utilizadas em sala de aula como uma ferramenta que possa contribuir para aulas mais atrativas e dinâmicas.

A questão da inclusão de estudantes com deficiência e o trabalho com a diversidade também é uma realidade. Contudo, os professores ainda têm muitas dúvidas com relação a como lidar com essas questões. Eles se sentem despreparados e atribuem à formação inicial

suas dificuldades para enfrentar esses problemas. Os professores consideram a formação continuada uma possibilidade para as discussões e a aprendizagem de conteúdos mais específicos sobre a inclusão e esperam amenizar a angústia que sentem por não “darem conta” de trabalhar com pessoas com deficiência.

Com o intuito de contribuir para os estudos sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes, as considerações aqui destacadas permitem refletir sobre como as formações continuadas são pensadas e desenvolvidas. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 173) afirmam que “quando os professores participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce”. Neste sentido, é importante compreender que os professores iniciantes precisam de espaço para formação específica e que suas necessidades, problemas e dificuldades precisam ser levados em consideração, tornando essa formação mais significativa e possibilitando priorizar temáticas que realmente possam contribuir para seu fazer docente.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **Revista Bolema**, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, 2008, p. 99-129.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: um campo de estudos. **Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez de 2010, p. 174-181.
- ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191 a 209.
- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. L. Relações entre conhecimento e prática: Aprendizado de professores em comunidades. **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, A. F. M.; ANTUNES, M. 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.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. 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, F.; MARTINS, P. L. O. 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. **IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. Anais...** Curitiba, 2014.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**. n° 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 de maio de 2013.

MARCELO GARCIA, C; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente: Como se aprende a enseñar?** 3ª ed. Madrid: Narcea, 2013.

MENSLIN, M. S. **Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental: As Contribuições da Formação Continuada**. 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, SC.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3ª Ed. ver. e atual. Curitiba: Ibpx, 2007.

_____. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. **III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia. Anais...**, Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. MARTINS, P. L. O. Desafios da Formação de Professores Iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 75-88, 2013.

SILVA, V. M. da. **Ações de formação continuada: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, SC.

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

Recebido em: 09/02/2015

Aprovado para publicação em: 20/04/2017

Publicado em: 31/08/2017