

ARTIGOS

NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTE: TEMÁTICAS PRIORITÁRIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Miriane Zanetti Giordan
Márcia de Souza Hobold

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo indicar as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal de ensino de uma cidade da região Sul do Brasil. É uma pesquisa de cunho qualitativo, que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta dos dados juntamente a 22 professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental. Os principais aportes teóricos que fundamentaram os dados desta investigação são: Marcelo Garcia (1999, 2009), Romanowski (2007, 2012) e Romanowski e Martins (2013). Os resultados revelaram que os professores solicitam que lhes sejam ofertados mais momentos de formação continuada e que sejam priorizadas as trocas de ideias/experiências com os professores mais experientes. Destacam como temáticas prioritárias para essa formação continuada em serviço o uso de tecnologias e a inclusão de alunos com deficiência e explicitam que gostariam que fossem ouvidas suas reais necessidades formativas ao planejar os momentos de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Professor iniciante. Necessidades formativas.

INTRODUÇÃO

Os professores iniciantes possuem uma dupla preocupação ao ingressar em seus contextos de trabalho: a qualidade da escolarização dos alunos e aprender a docência. Portanto, além do apoio ao docente pelos sujeitos da escola (direção, coordenação, supervisão e os próprios colegas professores), uma formação continuada pensada para os iniciantes se torna relevante, reforçando a necessidade de aprofundar a discussão sobre qual formação e mediante quais circunstâncias ela pode contribuir para o desenvolvimento profissional desses docentes. Partindo disso, apresenta-se esta pesquisa, com docentes iniciantes, que tem por objetivo indicar as necessidades formativas que os professores destacam como prioritárias na fase de início da docência na rede municipal de ensino de uma cidade ao norte de Santa Catarina.

É uma investigação de abordagem qualitativa, cujo foco de investigação, de acordo com Gatti e André (2010, p. 29), “deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” e que buscou a realidade da vivência pelos professores, por meio de entrevista semiestruturada como instrumento para coleta dos dados. Pensou-se na entrevista baseando-se em Lüdke e André (1986, p. 34), que 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 autores que fundamentam a análise dos dados são: Romanowski (2007, 2012), que discute a importância da formação nesse período de inserção na docência e os espaços para a formação continuada dos iniciantes; Romanowski e Martins (2013), a partir da análise de programas de formação continuada oferecidos no Brasil; Marcelo Garcia (1999, 2009), conceituando formação continuada e na compreensão da construção das aprendizagens docentes; e Marcelo Garcia e Vaillant (2013), que defendem uma formação continuada pensada e desenvolvida dentro da realidade em que estão inseridos os professores iniciantes, promovendo seu desenvolvimento profissional.

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTES

A formação inicial tem um papel fundamental na formação de professores, uma vez que pode fornecer uma base sólida de conhecimentos para a atuação nos contextos de trabalho da educação, além de constituir uma certificação legal para o exercício da docência. No entanto, a formação não se esgota na formação inicial e, nesse sentido, assume cada vez maior relevância a formação continuada. Di Giorgi *et al.* (2011, p. 35) ressaltam que

a formação contínua apresenta-se como aspecto importantíssimo a ser considerado, devendo estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídas durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, em um processo que promova o desenvolvimento profissional do professor.

Os referenciais para formação de professores desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) reconhecem a importância da continuidade do processo formativo dos docentes, ao indicar que

esse processo, ainda que contínuo, é marcado por momentos significativos que poderão ser potencializados e sinalizar tanto para os professores quanto para a sociedade o aperfeiçoamento e os ganhos em competência que os professores vão tendo ao longo de sua vivência profissional. Há marcadamente um período em que atuam como professores iniciantes e outro como professores experientes (BRASIL, 2002, p. 142).

Há a concepção de que as formações continuadas devem ser pensadas e elaboradas de maneira diferenciada para os docentes iniciantes e experientes, entendendo que alguns desafios são diferentes dependendo do tempo de vivência na docência. Os iniciantes, por exemplo, têm como grande desafio “[...] dominar as práticas do trabalho docente e do trabalho coletivo com seus pares, compreender as relações institucionais das escolas em que trabalham e das redes a que pertencem e nelas se inserir” (BRASIL, 2002, p. 142). Para Romanowski (2012, p. 1),

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.

O conceito de formação continuada é explicado por Marcelo Garcia (1999, p. 19), quando 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”. Pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional, de possibilidades de aprendizagem e de experiências para os professores.

Romanowski e Martins (2013), ao olhar 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, 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, não são consideradas as necessidades dos professores iniciantes para a atuação no contexto educacional.

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 os seus membros (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2013, p. 150, tradução nossa).¹

Para tanto, é importante pensar em proposições de modelos de formação continuada como “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).

Importa 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,

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. 1).

Nesse sentido, destaca-se que esse é um período geralmente de intensas aprendizagens, ocorrendo em sua maioria por tentativas e erros na tarefa de ensinar. Justamente nessa fase, o professor enfrenta constantes desafios e dúvidas, devido à pouca experiência 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 conhecimentos teóricos e práticos, porém essa formação não se limita à graduação. A docência demanda estudos constantes e uma aprendizagem contínua (MARCELO GARCIA, 2009).

Conforme já indicado, 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 conseqüentemente, programar ações de formação para os professores principiantes” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 14).

O autor ainda chama atenção para a compreensão de como se constroem as aprendizagens dos docentes e da importância destas 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), tendo influência direta na forma como os professores aprendem e realizam seu trabalho.

Com relação às aprendizagens, destaca-se que a formação continuada pode acontecer de maneira formal, com cursos e programas sistematizados, proporcionados de modo presencial e a distância, ou informal, discutindo situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula (ROMANOWSKI, 2007). Nesse sentido, considera-se fundamental proporcionar ao professor ambos os espaços para sua formação continuada, promovendo discussões de cunho teórico, mas também práticas de seu dia a dia de sala de aula, com eventos que realmente contribuam para seu desenvolvimento profissional.

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

- 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 remuneração 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.

Considerando os desafios elencados pelas pesquisadoras, destaca-se a importância de dar voz aos professores iniciantes, ouvindo suas necessidades, para se pensar em uma formação continuada que lhes proporcione aprendizagens para seu desenvolvimento profissional e a realização do seu trabalho, concordando com o que estabelecem os referenciais para a formação de professores:

Promover a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional exige das Secretarias de Educação um papel de articulação de ações de formação desenvolvidas por diferentes instituições formadoras, criando assim um sistema que garanta sentido, organicidade e continuidade entre elas (BRASIL, 2002, p. 242-243).

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Conforme já mencionado, a pesquisa é de abordagem qualitativa e a coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa são professores concursados/efetivos que ingressaram na rede municipal de ensino, nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013² (um a três anos de experiência), do sexto ao nono ano do ensino fundamental (anos finais). Esse período de um a três anos foi definido, com base em Huberman (1995), como a fase de entrada e tateamento, em que o professor tem um contato inicial com o ambiente em que vai atuar e enfrenta a complexa situação de tornar-se professor em um tatear constante, descobrindo e explorando seu contexto de trabalho.

Vale ressaltar que, neste estudo, foram considerados professores iniciantes os que ingressaram na rede de ensino, independentemente do tempo de experiência na docência, entendendo que ingressaram em um novo contexto de ensino com características próprias. Tal afirmação está embasada em Marcelo Garcia (1999), quando destaca 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 enfrentada.

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 (primeiro ao nono ano), totalizando 50 escolas. O sorteio foi realizado via *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), entre 20 escolas, sendo cinco por região.

De posse do nome das 20 escolas selecionadas, os professores iniciantes dessas escolas foram convidados a participar das entrevistas por meio de uma carta que explicava a pesquisa, seus objetivos e a metodologia e convidava-os a participar de forma voluntária da investigação. A carta foi entregue aos supervisores escolares durante uma reunião organizada pela Secretaria Municipal de Educação. No total, foram entregues 117 cartas aos supervisores, número de professores que fariam parte dos critérios de inclusão desta pesquisa, de acordo com levantamento prévio realizado juntamente à secretaria e às próprias escolas selecionadas.

Das 117 cartas entregues, retornaram 32 preenchidas com os dados dos professores para que se pudesse realizar o contato para a realização da entrevista, o que correspondeu a 27% de retorno. No entanto, dessas 32 cartas, oito correspondiam a professores com tempo de docência na rede municipal acima de três anos,

informação que não correspondia ao critério de inclusão. Houve, então, 24 aceites, tendo sido feito contato via telefone e *e-mail*, agendando as entrevistas com os professores 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; outro professor justificou que não teria tempo para fornecer a entrevista, devido à sobrecarga de trabalho. Dessa forma, foram realizadas 22 entrevistas com professores iniciantes, sendo abrangidas escolas de todas as regiões da cidade, com diferentes contextos sociais, como 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, estas foram transcritas e digitadas. Os dados foram organizados em uma planilha do Excel, por pergunta, e posteriormente agrupados para análise. Uma das perguntas foi: "Que necessidades (formativas ou para a realização do seu trabalho) você destaca como prioritárias nesta fase que você se encontra na Rede?". As respostas a essa pergunta são discutidas e analisadas a seguir.

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTES: TEMÁTICAS PRIORITÁRIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os dados obtidos juntamente aos participantes da pesquisa, professores iniciantes da 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".

Partindo da mensagem dos participantes, organizaram-se as unidades de contexto, sendo esta

a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de "significado" e de "sentido", os quais devem ser constantemente respeitados quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis (FRANCO, 2012, p. 49).

É nessa direção que se seguiu para a análise das falas dos professores, buscando respeitar os sentidos e significados de suas mensagens, visando a indicar o que é relevante para a formação continuada do professor que está ingressando nessa rede de ensino. Pretendeu-se levantar o que os professores necessitam para sua formação continuada, assim como indica Marcelo Garcia (1999, p. 67), que, ao tratar do diagnóstico das necessidades formativas dos professores, aponta que esta 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".

Nessa mesma direção, 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.

Com relação às necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal de ensino, duas temáticas foram as mais solicitadas: tecnologias³ e inclusão, revelando seus anseios em lidar com essas duas questões no dia a dia da sala de aula.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey* – TALIS) coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países do mundo. Em pesquisa realizada em 24 países, a TALIS indicou que a demanda dos professores por formação está concentrada em determinadas áreas. Um em cada três professores afirma necessitar de mais desenvolvimento para trabalhar com a educação especial. Outras áreas muito citadas por professores para o desenvolvimento profissional foram as relacionadas com o ensino de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (24,7%) e com problemas de disciplina e comportamento dos estudantes (21,4%). No Brasil, a maior demanda por desenvolvimento profissional está nas áreas de educação especial, com 63,2%, e de habilidades em TICs para o ensino, com 35,6%. Em relação ao comportamento dos estudantes, 26,5% dos professores afirmam necessitar de formação para lidar com problemas de indisciplina dos alunos (INEP, 2009).

A demanda dos professores desta pesquisa não difere dos dados nacionais e internacionais. Uma das temáticas prioritárias refere-se às tecnologias, conforme as falas que seguem:

Tecnologias: acho que falta alguma coisa para você trabalhar com o aluno. Porque eu queria que alguém me explicasse, por que tem 20 computadores e tem que trabalhar com 40 alunos? Como é que tu fazes isso? Essas dicas... (P01).

Hoje, o prioritário para mim... já é o que eu estou buscando também, é essa área de tecnologias. Porque hoje assim, é bem exigido dentro de sala de aula. Então assim, no início quando eu comecei... é aquela coisa de você querer fazer uma aula diferente, de você querer, mas você não está preparado, você não tem essa preparação para chegar... não tem. [...] 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 estar planejando aulas que motivem, que você traga, que você conquiste (o aluno). 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. [...] Você tem que trazer a tecnologia para a sala de aula. Infelizmente a gente ainda não tem uma estrutura em sala, mas você sempre consegue fazer alguma coisa (P10).

Eu acho que a rede deveria fazer isso, possibilitar a “capacitação” para tecnologia, educação e tecnologia, sabe? [...] Eu sinto necessidade de ter uma capacitação que me dê possibilidades, que me instrua, para poder usar a tecnologia a favor da aula, para a aprendizagem. [...] Essa era digital, não adianta resistir, mas eu tenho muita vontade assim, [...] é uma coisa que eu estou procurando ler e estudar, mas eu acho que a rede deveria preparar a gente, porque é o futuro. Não é mais nem o futuro, é agora. E vai ser mais até. Então eu penso que isso para mim seria a formação continuada que eu desejaria essa parte de tecnologia (P21).

Os professores compreendem que há necessidade de introduzir as tecnologias no planejamento de suas aulas, tornando-as mais atrativas e auxiliando na promoção da aprendizagem de seus alunos. No entanto, relatam que não se sentem preparados, o que indica a necessidade de uma formação com discussões sobre o (bom) uso dessas tecnologias. Almeida (2008) faz uma retrospectiva do uso das tecnologias em alguns

países, inclusive no Brasil, e identifica que foram criados programas, mas há desafios para a aproximação das tecnologias com as práticas de sala de aula, sendo destacados desafios como 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.

A rede municipal de ensino dessa cidade, no ano de 2013, realizou a entrega de quatro mil *tablets* e 200 *notebooks*, que foram adquiridos pela Prefeitura e distribuídos em quatro escolas (duas com o menor e duas com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb), segundo informações da Secretaria de Educação (JOINVILLE, 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).

Eu acho que hoje devido à grande evolução tecnológica que nós temos no mundo, 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 tecnologia. Então, você tem que estar [...] priorizando este segmento, acredito 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, computadores para os professores, então a gente tem que saber mexer nesse negócio se não, de nada adianta, [...] Então você tem que estar também acompanhando esse desenvolvimento (P11).

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

As falas dos professores demonstram que o uso das tecnologias é uma realidade, mas constitui um desafio para eles, e que a formação continuada seria um caminho para a superação e promoção de uma disposição dos professores para utilizar as tecnologias disponíveis durante as aulas. Almeida (2008) identifica, 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) e promover a compreensão dos problemas e oportunidades do seu tempo. No entanto, é preciso garantir a formação do professor para a integração da tecnologia em sua prática pedagógica.

Quanto à inclusão, outra temática bastante solicitada pelos professores para sua formação continuada, os docentes indicam que a formação inicial não tem dado conta de prepará-los para uma educação inclusiva. Os depoimentos expressam:

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 em uma era inclusiva. Nós não somos preparados para a inclusão, de jeito nenhum! [...] 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. [...] 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. [...] Eu queria ter mais informações de como chegar, de como trabalhar... São vários alunos que vem, que chegam para a gente. [...] Eu sinto bastante dificuldade nessa área assim (P20).

Segundo a Política de Educação Especial no Brasil, os estudantes (público-alvo) da educação especial estão definidos como aqueles com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Apesar da obrigatoriedade da inclusão de alunos com deficiência, esta, por si só, não garante o trabalho docente para a inclusão de toda a diversidade.

Observa-se também a necessidade de formação a respeito dessa temática, além da angústia que os professores iniciantes sentem por não saberem como trabalhar com a inclusão na escola, tanto que afirmam: “*me sinto bem vulnerável*”, “*incapaz*”, “*a gente não sabe lidar*”, “*não somos preparados para a inclusão*”. No entanto, seria um equívoco pensar que a formação em relação à educação inclusiva e especial daria conta de que os docentes fizessem as escolhas mais acertadas nas situações dilemáticas ou de prepará-los totalmente para trabalhar com a diversidade. Garcia (2013, p. 103) indica que “a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial”. Já Jesus (2008) discute a questão de uma despotencialização do saber-fazer docente ao se utilizarem frases como: “*não sei lidar*”, “*me sinto incapaz*”, e questiona o que é necessário fazer, então, para preparar os docentes para ensinar 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.

Para Jesus (2008), uma formação pautada na constituição de uma prática colaborativa crítica visa a construir comunidades de aprendizagens. Os professores iniciantes da rede municipal apontam uma preferência por formações que privilegiam a troca de ideias e experiências, conforme será discutido mais adiante, pois reconhecem que o saber-fazer de seus pares traz contribuições para sua prática docente.

Mendes *et al.* (2010, p. 125) indicam que, apesar da crescente entrada de alunos com necessidades educacionais especiais, o processo educacional deixa a desejar e essa lacuna “*parece estar em consonância com as declarações dos professores de ensino comum sobre inclusão e que, via de regra, primam pelo desconforto, pelo medo e pelo despreparo para atuar com este tipo de aluno*”. Além disso,

os alunos com deficiência quase sempre são encarados pelo docente como uma dificuldade, uma contradição em sua prática. Diante deles não sabem como agir. Seu fazer se vê ameaçado; portanto, ameaçada também está sua identidade pressuposta. Sem dúvida, ser professor de estudantes com deficiência é desafiador, desacomoda, mas pode tornar-se uma oportunidade para que ele amplie sua consciência do que é ser professor, das possibilidades de seu fazer, das representações que tem sobre as pessoas com deficiência e, sobretudo, de si mesmo (CORDEIRO; ANTUNES, 2010, p. 153).

Portanto, as autoras, ao tratar da educação dos estudantes público-alvo da educação especial, retratam a complexidade de lidar com a diversidade no contexto escolar, das dificuldades perante o despreparo devido

à falta de base nos cursos de formação, mas sinalizam e vislumbram caminhos em que, por outro lado, a inclusão se coloca como algo desafiador, transformador, que possibilita uma reflexão sobre o trabalho docente, gerando crescimento profissional.

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 deficiência, necessidades especiais e toda a diversidade que adentra o espaço escolar. Os iniciantes estão preocupados com o processo de escolarização desses alunos, porém não sabem como proporcionar a aprendizagem adequada a todos. Cordeiro e Antunes (2010) enfatizam a necessidade de escutar os professores, suas concepções, suas histórias de vida, suas dificuldades e seus saberes, para entender 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 criem condições diferenciadas para que a inclusão se torne real.

Nesse sentido, Jesus (2008) chama atenção para a necessidade de as instituições educacionais terem uma organização do espaço-tempo para possibilitar aos docentes e outros profissionais momentos para a formação, criando espaços de colaboração, construindo conhecimentos e visando a uma prática educativa inclusiva e transformadora.

Nóvoa (2009, p. 13, grifo do autor) bem escreve que

os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

Essa não é e não tem sido uma tarefa fácil, por isso foram essas as temáticas mais indicadas pelos professores iniciantes para sua formação continuada.

Outras temáticas também foram levantadas pelos professores, que solicitam temáticas específicas da sua área de atuação, conforme segue:

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).

Dentro da disciplina de ciências, cursos mais destinados a, por exemplo, laboratório, em química. Eu até tenho formação, mas eu sinto que falta isso (P12).

Formações que trabalhem a autoestima e a motivação também foram solicitadas pelos docentes:

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

A motivação [...]. Por que 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 né? (P13).

Nesse sentido ainda, o preparo psicológico do professor também foi citado:

O preparo psicológico para lidar com essas condições que, às vezes, tu levás... 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 como lidar com o adolescente também foram indicadas pelos professores iniciantes. Essas temáticas apontam para fragilidades dos professores por não saberem como lidar com certas circunstâncias do trabalho docente, bem como para a necessidade de receberem uma formação para elas. Os docentes também mencionaram o interesse em ampliar sua formação realizando cursos de especialização ou de mestrado.

As proposições dos professores iniciantes da rede municipal de ensino sobre como gostariam que fossem realizadas essas formações continuadas revelaram que eles têm preferência pela troca de ideias e experiências. Isso foi o mais indicado pelos professores:

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. [...] 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 né, 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).

[...] 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 né, um fala uma coisa daqui, pode dar certo para mim, ou para outro. [...] Eu vejo que isso é o mais necessário (P22).

Os professores indicaram essa troca de ideias/experiência, pois já vivenciaram isso na rede municipal e constataram o quanto foi positivo, conforme as próprias falas. No entanto, para algumas áreas, não foi dada continuidade a esses espaços formativos. Isso pode ser observado também em nível de Brasil, onde 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). Di Giorgi et

al. (2011, p. 38) também indicam que as iniciativas de formação continuada “centram-se na oferta de cursos de curta duração, de caráter pontual e assistemático, realizados na forma de ‘treinamento’, ‘capacitação’ e ‘reciclagem’ dos professores”.

Além disso, foi amplamente apontado pelos professores iniciantes que a troca constante de ideias/experiências é importante para suas aprendizagens, com discussões sobre situações e realidades que vivenciam, e pode contribuir para a resolução de problemas que o professor enfrenta em sua prática pedagógica. A resolução colaborativa dos problemas enfrentados pelos docentes é considerada um princípio para seu desenvolvimento profissional. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 174) destacam 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”.

De acordo com André (2013), para assegurar a troca de experiências nas escolas, é preciso

[...] institucionalizar essa prática. É possível criar grupos de tutoria nos quais cada jovem educador passa a receber a orientação de um colega que tem mais tempo de docência. Outra possibilidade é organizar periodicamente reuniões para que seja realizada a discussão da prática de sala de aula. Assim, quem está na profissão há mais tempo pode relatar experiências de sucessos e expor seu ponto de vista.

A realização desses encontros, além de promover uma melhor integração com os colegas de trabalho, ameniza um dos grandes problemas que enfrentam os professores iniciantes, que é a solidão, pois, quando o professor sente-se sozinho, fica mais difícil romper as dificuldades. Possibilitar, a partir de uma organização do tempo do professor, a troca de ideias e experiências o fará sentir-se apoiado, o que o ajudará no enfrentamento dos desafios e dilemas, pois perceberá que muitos dos desafios não são apenas dele, mas podem estar sendo vividos pelos seus colegas de profissão, e, juntos, poderão refletir e discutir sobre as formas de enfrentá-los, além de ampliar os conhecimentos para a melhoria do trabalho docente.

Para Nono e Mizukami (2006, p. 393), as professoras que participaram da pesquisa desenvolvida por elas atribuem ao docente um papel importante em suas aprendizagens e “defendem a criação de espaços coletivos nas escolas, para as trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar”. Além disso, as autoras compreendem a formação como um processo contínuo e que o ambiente escolar precisa ser valorizado como espaço e local para a aprendizagem da docência.

Gadotti (2003, p. 32) já defendia que

[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola.

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 (2009), aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática.

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 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; LYTTLE, 2009).

Assim, considera-se que situações que já foram vivenciadas por outros professores podem ser relatadas nesses momentos de troca, permitindo uma solução mais rápida para os problemas enfrentados pelos docentes iniciantes. No trecho da fala de P22, em que ele diz: *“A gente tem uma tendência de, às vezes, achar que os problemas são só nossos”*, percebe-se que dividir as dificuldades com o outro ajuda o professor a buscar alternativas diversas para sua prática. Por isso, Marcelo Garcia (1999) indica que o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor e, nos momentos de troca, ele percebe que não está sozinho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

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), constituem o “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 abre possibilidades de aprender e, para seu fazer docente, os professores iniciantes entrevistados expressaram necessidades formativas prioritárias para essa fase em que se encontram.

Para seu desenvolvimento profissional, ficou clara a opção por formações 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 reais para suas práticas cotidianas. Além disso, os professores pedem mais cursos, indicando que há pouca oferta de formação continuada para os profissionais que se encontram em estágio probatório, mesmo este sendo o período em que o professor mais é demandado em termos de aprendizagem, pois está exposto a desafios característicos do início da docência.

Para que esse tipo de formação se torne real, é necessário criar condições de trabalho, como o **tempo** e os **espaços** para que as trocas aconteçam. Trocar experiências não só favorece os iniciantes, como também valoriza o saber e a experiências dos professores que atuam há mais tempo na rede municipal, que também aprendem com os novatos, pois, conforme já mencionado, na docência as aprendizagens são contínuas.

A formação continuada precisa proporcionar aos professores, tanto como iniciantes quanto ao longo da carreira docente, discussões e elementos que os tornem reflexivos, para que possam pensar e repensar suas atividades docentes, primando sempre pela aprendizagem de todos os alunos. Para isso, como forma de síntese dos dados, propõe-se:

- a) pensar em uma formação continuada que forme profissionais capazes de criar ambientes que permitam a participação de todos os alunos, com suas aprendizagens diferenciadas;
- b) construir nesses ambientes de trocas de ideias/experiências relações teórico-práticas, em que os professores iniciantes pautem suas práticas pedagógicas;
- c) disponibilizar aos professores espaço e tempo, com vias de apoio, permitindo sua participação nos momentos de formação continuada;
- d) apoiar e acompanhar mais sistematicamente os professores em suas dúvidas quando elaboram o planejamento e o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

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. Compreende-se que um dos fatores para os professores terem destacado como importante a formação para o uso de tecnologias foi a distribuição de *tablets* para estudantes e de *notebooks* para os professores de quatro escolas dessa rede de ensino. Percebem que essa iniciativa da Prefeitura demanda que estejam preparados para fazer uso dessa tecnologia, que agora está à sua disposição. Além disso, compreendem que as tecnologias fazem parte do dia a dia dos estudantes e estão cada vez mais em todos os ambientes, devendo ser utilizadas em sala de aula como uma ferramenta que possa contribuir para a elaboração de aulas mais atrativas e dinâmicas e possibilite a aprendizagem do aluno.

A questão da inclusão de estudantes com deficiência e da diversidade também é uma realidade da escola pública, porém os professores ainda têm muitas dúvidas com relação ao trabalho que desenvolvem com esses estudantes. Eles se sentem despreparados para lidar com essas questões, apontando que a formação inicial pouco tem contribuído para essas discussões, sendo a formação continuada uma via para trazer à tona as discussões sobre a inclusão, amenizando, assim, as angústias que os professores sentem por não “darem conta” de trabalhar com pessoas com deficiência.

A partir das indicações, sugere-se que seja planejada a formação continuada para os iniciantes, considerando suas necessidades formativas. No entanto, destaca-se que para os planejamentos da formação continuada dos professores, iniciantes ou experientes, é fundamental ouvir os docentes, suas dificuldades e desafios, de forma que se priorizem as temáticas que realmente podem contribuir para seu fazer docente. Dessa forma, poderá ocorrer o que Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 173) afirmam: “Quando os professores participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. *Revista Bolema*, Rio Claro, ano 21, n. 29, p. 99-129, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. *Revista Nova Escola*, n. 266, out. 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-marli-andre-763401.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relações entre conhecimento e prática: Aprendizado de professores em comunidades. *Review of Research in Education*, n. 24, 2009.
- 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. S.; AGUIAR, M. A. L. *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville: Univille, 2010.
- DI GIORGI, C. A. G. *et al.* *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.
- GADOTTI, M. *A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLES, W.; PFAFF, N. (Org.). *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. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. *Anais...* [S.l.: s.n.], 2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-62.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Pesquisa Talis: pesquisa com diretores de escolas e professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing_Talis_16-06-2009.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 75-81.

JOINVILLE. Secretaria de Educação. *Quem somos*. Disponível em: <<http://intranet.joinville.sc.gov.br/portaleducacao/conteudo/2-Quem+Somos.html>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

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

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

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, n. 8, p. 7-22, 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 maio 2013.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?* 3. ed. Madrid: Narcea, 2013.

MENDES, E. G. *et al.* Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: _____ (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Processos de formação de professoras iniciantes*. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/24/26>>. Acesso em: 10 set. 2014.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago do Chile. *Anais...* [S.l.: s.n.], 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educación*, v. 6, p. 75-88, 2013.

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

¹ “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.”

² 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 deles em participar da pesquisa e por se encontrarem no primeiro ano da docência.

³ Utiliza-se o termo “tecnologias”, respeitando a fala dos professores, que assim se referem quando tratam das TICs existentes no ambiente escolar e também fora dele. Fazem parte das tecnologias citadas pelos professores: computadores, tablets, celulares, data show, televisor e, até mesmo, a calculadora.

