

**Artigo****Contribuições e fragilidades da formação de professores iniciantes em uma rede pública municipal de ensino****Contributions and flaws in beginning teachers' education in a public education network****Contribuciones y fragilidades en la formación de profesores iniciantes en una red pública municipal de enseñanza****Aline Aparecida de Castro<sup>1</sup>, Silmara de Oliveira Gomes Papi<sup>2</sup>**

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa-PR, Brasil

**Resumo**

Estudos sobre o período de iniciação profissional docente, que se refere aos primeiros anos de exercício profissional, têm avançado, especialmente na última década, no Brasil. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como objetivo geral analisar contribuições e fragilidades da formação continuada de professores iniciantes ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de um município paranaense. Com os objetivos específicos, buscou-se identificar iniciativas formativas desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação para professores iniciantes e verificar quais ações dessa formação continuada de professores iniciantes favoreceram, ou não, a aprendizagem profissional destes. A pesquisa foi realizada com 15 professores iniciantes, atuantes em escolas municipais de anos iniciais do Ensino Fundamental, contando também com duas Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria Municipal de Educação. Os dados foram produzidos através de questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. O tratamento dos dados se deu pela análise de conteúdo. A pesquisa indicou que as iniciativas formativas vivenciadas pelos professores iniciantes ocorreram majoritariamente junto com os demais professores da rede municipal ou da escola. Os poucos momentos específicos proporcionados aos iniciantes se caracterizaram notadamente por esclarecimentos sobre a organização e funcionamento da rede de ensino. Quando da participação em cursos, no geral, eles indicaram que poucas vezes suas necessidades formativas foram atendidas, embora tenham reconhecido que, ainda assim, algo foi aprendido por eles. A predominância da abordagem teórica na formação também foi relatada, sendo que as iniciativas que tiveram enfoque mais prático, bem como troca de experiências, foram mais valorizadas por suas contribuições.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente da Educação Básica. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1732-0882>. E-mail: [aline\\_castro\\_pg@hotmail.com](mailto:aline_castro_pg@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0316-2772>. E-mail: [silmarapapi@gmail.com](mailto:silmarapapi@gmail.com).

## Abstract

Studies investigating the first years of teachers' professional activity have advanced specially in the last decade in Brazil. This research adopted a qualitative approach and aims to analyze the contributions and flaws observed in the inservice education of beginning teachers developed by the Education Secretariat of a municipality in the state of Paraná. Its specific objectives include to identify education initiatives proposed by the Municipal Education Secretariat targeting beginning teachers and verify which actions of these teachers' education initiatives favor or not their professional learning. Fifteen beginning teachers working in the early years of elementary school took part in the research. Other participants were two teaching management and education supervisors who work for the Municipal Education Secretariat. Data was collected using a questionnaire, a semi-structured interview, and document analysis. The data analysis was carried out based on content analysis. The research revealed that the education initiatives experienced by those beginning teachers occurred mainly in conjunction with other teachers working in the same municipal network or school. The very few moments specifically prepared for beginning teachers were noticeably characterized by clarifications about the organization and functioning of the education network. Regarding their participation in courses, they reported that very few times their expectations related to their education needs were met. However, they recognized that they always learned something on those occasions. The predominance of a theoretical approach in their education was also reported, thus they valued the contribution of initiatives that had a more practical approach and exchange of experience between the professionals.

## Resumen

Diversos estudios sobre el periodo de iniciación profesional docente, que abordan los primeros años de ejercicio profesional, han avanzado especialmente en la última década en Brasil. Esta investigación de abordaje cualitativa tiene como objetivo central analizar las contribuciones y fragilidades presentes en la formación continua de profesores iniciantes ofrecida por la Secretaría Municipal de Educación de un municipio del Estado de Paraná. Como objetivos específicos, se buscó identificar iniciativas formativas realizadas por la Secretaría Municipal de Educación para profesores iniciantes, a fin de conseguir verificar qué elementos de ellas favorecen a la práctica pedagógica de los mismos. Dicha investigación fue realizada con 15 profesores iniciantes en ejercicio, en las escuelas municipales en los años iniciales de la Enseñanza Primaria, contando con la participación de dos Supervisoras de Gestión Pedagógica y de Enseñanza, vinculadas a la Secretaría Municipal de Educación. Los datos fueron producidos a través de la aplicación de un cuestionario, una entrevista semiestructurada y el respectivo análisis documental. El tratamiento de datos se realizó a través del análisis de contenidos. La investigación indicó que las iniciativas formativas vivenciadas por los profesores iniciantes ocurrieron mayoritariamente junto con los demás profesores de la red municipal o de la escuela. Los pocos momentos específicos proporcionados a los profesores iniciantes se caracterizaron notoriamente por esclarecimientos acerca de la organización y el funcionamiento de la red de enseñanza pública. En referencia a la participación en cursos, en general, los profesores indicaron que fueron pocas las veces que sus necesidades formativas fueron atendidas, a pesar de haber reconocido que, aun así, al menos algo habían conseguido aprender. La predominancia del abordaje teórico en dicha formación también fue comentada, siendo aquellas iniciativas que tuvieron un enfoque más práctico y con el intercambio de experiencias las más valorizadas por los profesores, debido a las contribuciones a su formación.

**Palavras-chave:** Professor novato, Formação dos profissionais da educação, Formação continuada do professor, Professores de educação básica.

**Keywords:** Beginning teachers, Teacher education, Inservice teacher education, Elementary school teachers.

**Palabras clave:** Profesor iniciante, Formación de profesionales de educación, Formación continua de profesores, Profesores de educación primaria.

## 1. Introdução

Estudos sobre o período de iniciação na profissão docente – período relacionado aos primeiros anos de entrada na carreira, conforme apresentado Huberman (1995) – têm avançado no Brasil, especialmente desde a última década.

Esse período passou a ser objeto de interesse no campo das pesquisas em educação, dada a constatação da sua importância para os professores, importância destacada pelo fato de que é nele, comumente, que eles vivenciam sentimentos de dúvida relacionados ao currículo e ao seu desenvolvimento, à sensação de pouco conhecimento do contexto escolar, à administração da sala de aula, à avaliação dos discentes e à relação estabelecida com as famílias, entre outros aspectos, conforme discutido por Vaillant e Marcelo (2012). Tais sentimentos geram receios e inseguranças, mesmo tendo, o professor iniciante, passado por um processo de formação inicial para o exercício da docência.

A entrada na carreira é um período único para os professores, ainda que se considere que a vivência posterior a esse período – por professores mais experientes – em novas etapas de escolarização ou no exercício de funções diversas daquelas já experienciadas, ou mesmo a entrada desses professores mais experientes em uma nova rede de ensino, possam também fazê-los sentirem-se como iniciantes de alguma forma, já que estão sujeitos à insegurança diante do que pode ser considerado como novo, por eles.

No contexto das reflexões sobre o período de iniciação profissional, a literatura tem destacado a importância do acompanhamento dos professores iniciantes, inclusive através de programas específicos, ressaltando também a necessidade de que a formação continuada a ser oferecida a esses professores seja peculiar, voltada a atender as suas demandas, já que eles requerem atenção e cuidado por parte das escolas, dos colegas de trabalho e das instâncias gestoras da educação formal, sejam elas da rede pública ou privada de ensino, sob pena de, se deixados ao acaso, conviverem com a possibilidade de abandonar a profissão.

Apesar de a formação continuada de professores iniciantes ser um tema relevante no âmbito das reflexões sobre a formação docente, pesquisas que a tomam como objeto de investigação não são tão frequentes. Foi o que evidenciou o estudo de revisão integrativa (referente ao período de 2009 a 2019) realizado por Castro (2021), cuja finalidade foi a de identificar pesquisas relacionadas à formação continuada de professores iniciantes e analisar o que os resultados apresentados por elas indicavam sobre essa formação.

No levantamento, Castro (2021) identificou que, além de não serem em número significativo, as pesquisas relacionadas ao tema revelaram aspectos

importantes, como o fato de ainda ser um desafio garantir aos professores iniciantes um processo sistemático de formação continuada e a importância de que a formação esteja relacionada ao contexto escolar.

Castro (2021) também identificou que foi ressaltada pelos pesquisadores a relevância de programas de mentoria para os professores iniciantes, a existência de cursos de formação continuada que atendem minimamente às necessidades dos professores iniciantes, a obtenção de resultados positivos através de programas de acompanhamento, a ausência de formação específica para os iniciantes, a relevância de se considerar as experiências do professor iniciante para favorecer seu desenvolvimento profissional, entre outros aspectos.

De acordo com o que indicou Castro (2021), vê-se que, além de pouco analisada no âmbito das pesquisas em educação, a formação continuada de professores em início de carreira também é diversa quanto ao atendimento das demandas desses professores e, conseqüentemente, quanto às contribuições que pode desencadear.

Nesse sentido, considerando-se a importância da ampliação dos estudos sobre a formação continuada de professores em início de carreira, e, com ela, a relevância da melhor compreensão de como vem se efetivando essa formação, este estudo tem como objetivo analisar contribuições e fragilidades da formação continuada de professores iniciantes, desencadeada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município paranaense. Como objetivos específicos, o estudo buscou identificar iniciativas formativas ofertadas pela SME para professores iniciantes, e verificar quais elementos da formação continuada de professores iniciantes desencadeada pela SME favoreceram ou não a aprendizagem profissional desses professores.

Destaca-se que o interesse pela realização deste estudo foi fomentado, também, por uma publicação *online*<sup>3</sup> no site da SME participante desta pesquisa, na qual se informava que encontros são promovidos para a formação de professores ao longo do ano, e, que é organizada “[...] uma série de atividades para os professores iniciantes [...]”, tendo sido destacado, também, que foi repassada “[...] uma série de informações sobre o perfil do profissional de educação do município, suas responsabilidades, direitos e deveres [...]”.

Para o alcance dos objetivos propostos no estudo, além da presente introdução, o artigo apresenta considerações sobre a metodologia utilizada, a formação de professores e de professores iniciantes, passando, em seguida, à análise e discussão dos resultados da pesquisa e às considerações finais.

## 2. Aspectos metodológicos do estudo

Para o desenvolvimento da pesquisa<sup>4</sup>, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, com 15 professores (P) iniciantes (com o tempo de até três anos de exercício na docência), atuantes em escolas municipais de anos

<sup>3</sup> Reportagem divulgada *online* pela Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/node/42633>. Acesso em: 25 out. 2019.

<sup>4</sup> Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. C.A.A.E: 29693320.6.0000.0105.

iniciais do Ensino Fundamental, contando também com a participação de duas Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino (SG1 e SG2) da SME.

Para a identificação dos professores iniciantes se utilizou como referência, inicialmente, a lista de professores convocados pela SME, em janeiro de 2019, para assumir a vaga do concurso público<sup>5</sup> municipal realizado no ano anterior. Também foi utilizada uma relação disponibilizada por uma das Supervisoras participantes, na qual constavam os nomes dos últimos professores contratados pela SME (no período de aproximadamente 5 anos anteriores). A relação indicava o nome dos professores, a data de nascimento, a data de contratação, a escola de lotação e a situação em que cada um se encontrava naquele momento (trabalhando, em licença maternidade ou afastado).

A partir da lista de convocados para assumir a vaga do concurso, sorteios<sup>6</sup> foram realizados através da ferramenta *Numbers* (opção gratuita), disponibilizada pelo Random.org<sup>7</sup>, até que se chegasse, a partir de critérios previamente definidos de inclusão no estudo, a 15 professores participantes. Os critérios foram: possuir o tempo de até três anos (experiência) de exercício na docência, lecionar no Ensino Fundamental da rede municipal e aceitar participar da pesquisa.

Os nomes dos professores sorteados a partir da lista de convocação da SME (cada um possuía um número de ordem que foi utilizado para sua identificação no sorteio) foram sendo confrontados com a relação de nomes dos últimos professores contratados pela rede municipal fornecida pela SME, para que fosse confirmado se os professores sorteados estavam atuando na rede municipal, em que escola e em que situação se encontravam. Após esse procedimento, as escolas foram contatadas – e depois os professores – via telefone e email, para uma breve explicação sobre a pesquisa e para confirmar com os professores sorteados sua condição, ou não, de iniciantes na profissão e, em caso positivo, se concordariam em participar do estudo.

Para a produção de dados junto às Supervisoras foi utilizado, como instrumento de coleta, a entrevista. Em relação aos professores participantes, os dados foram produzidos a partir de questionário (Q) – com questões abertas e fechadas, disponibilizado no formato *online* e físico – e, posteriormente, de entrevista semiestruturada (E). Foi realizada também a análise documental dos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ponta Grossa, 2020). O tratamento dos dados de pesquisa se deu pela análise de conteúdo, o que permitiu sua organização em categorias e subcategorias emergentes desses dados (Bardin, 2016).

---

<sup>5</sup> Os professores participaram do Concurso Público realizado por meio do Edital 002/2018 (Ponta Grossa, 2018).

<sup>6</sup> Foi necessário realizar 12 sorteios usando os numerais 1 a 201 (referentes ao número de professores convocados para a escolha de vaga na rede municipal). Os sorteios foram refeitos à medida que os professores não atendiam aos critérios de inclusão no estudo e também à medida que numerais já sorteados se repetiam. Os sorteios foram realizados até se chegar ao número de 15 participantes, número definido antecipadamente, no delineamento do estudo.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.random.org/integers/>.



### 3. Desenvolvimento

Neste estudo, considera-se a formação de professores como um processo complexo, especialmente por se tratar da formação de professores iniciantes. Ela é concebida também como um processo contínuo que tem início formal com a formação inicial.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 29) destacam que o conceito de formação não se identifica nem mesmo se esgota dentro de outros conceitos como educação, ensino ou treinamento, comumente utilizados quando se discute o tema. Os autores entendem que o conceito de formação “[...] inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas” e consideram, ainda, que o conceito tem a ver também com a capacidade e a vontade de formação de cada professor.

Em uma das obras clássicas no Brasil sobre a formação de professores, Marcelo García ressaltava que, nesse processo, os professores:

[...] se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo García, 1999, p. 26).

Para o autor, a formação de professores inclui experiências de aprendizagem e melhoria do ensino, da mesma forma como é percebida por Romanowski (2012).

No que diz respeito à formação de professores iniciantes, em especial, concebe-se, neste texto, que se situa no âmbito da formação continuada, portanto, após a formação inicial, mas que, embora faça parte da formação continuada, ao mesmo tempo, destaca-se dela de forma significativa, dada a peculiaridade do período de entrada na carreira e a atenção que ele demanda.

A formação continuada tem grande relevância para o exercício profissional, e necessita que nela sejam contemplados assuntos relativos aos espaços e tempos em que atua o professor. Portanto, espera-se que esteja vinculada à sala de aula e à escola – e, assim, ao ensinar e ao aprender – já que esses são “[...] considerados espaços de referência de todo processo formativo [...]” (Oliveira, 2016, p. 282).

Romanowski (2012) considera que a formação continuada de professores é uma exigência para os tempos atuais, em especial porque a formação docente se desenvolve em um processo contínuo, em que ações formais e informais se complementam. Esse processo sofre influência (de maneira informal), inclusive, do tempo vivido pelos professores como alunos na escolarização básica, passando pela formação inicial e prosseguindo “[...] ao longo da carreira do professor [...] e na continuidade de estudos em cursos, programas e projetos” (Romanowski, 2012, p. 138).

Giordan, Hobold e André (2017) ressaltam as necessidades formativas de professores iniciantes e destacam que considerar suas condições de

trabalho colaborará para a melhoria das ações docentes e para a definição de políticas públicas. Ainda consideram que:

[...] 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 (Giordan; Hobold; André, 2017, p. 314).

De forma semelhante, Sousa *et al.* (2020) apontam para a importância de que se trace um caminho metodológico para a formação continuada de professores iniciantes, propiciando o levantamento das necessidades do início de carreira, o que ainda permanece como um desafio, segundo as autoras.

Comunga-se, neste artigo, com o conceito de necessidade formativa apresentado por Benedito Antolí, Imbernón Muñoz e Félez Rodríguez (2001, p. 3 *apud* Lima, 2015, p. 346), segundo o qual tal necessidade envolve:

[...] tanto o conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores novos sem o qual se pode afirmar que possuem uma carência formativa como o que o professorado manifesta como necessário e do qual deseja obter uma capacitação para poder realizá-lo.

Para os autores, há uma perspectiva dual e dialética quando se trata de necessidades formativas, a qual privilegia, ao mesmo tempo e em equilíbrio, tanto o que é entendido como uma fragilidade dos professores desde a percepção institucional quanto aquilo que os próprios professores, neste caso os iniciantes, sentem como necessidade.

Para Sousa *et al.* (2020), diferentes instrumentos podem ser utilizados como alternativas de conhecimento dessas necessidades, tal como diários de campo, memórias de formação, narrativas, entre outros. Esse entendimento corrobora a afirmação de Vaillant e Marcelo (2012, p. 173) de que “[...] quando os professores participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce”. Entende-se que com esse compromisso aumenta, também, a possibilidade de novas aprendizagens pelos professores iniciantes, em relação à sua prática pedagógica.

### **3.1 Sobre a formação continuada dos professores iniciantes da rede municipal de ensino pesquisada**

Uma análise do documento municipal intitulado Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito à Formação Continuada dos Profissionais da Educação, demonstrou que, conforme consta no documento, “[...] a formação deve promover espaços e momentos que permitam ao profissional da educação uma reflexão acerca do seu autoconhecimento e da sociedade onde vive e atua” (Ponta Grossa, 2020, p. 48).

Indica-se, no mesmo documento, que os temas a serem abordados na formação devem ser originários das necessidades dos professores no processo ensino-aprendizagem, bem como dos desafios sentidos pelas equipes de gestão das escolas. No documento, ainda se ressalta que tais necessidades serão identificadas por Assessores Pedagógicos que, segundo os Referenciais Curriculares, são os técnicos da Secretaria que farão o acompanhamento das instituições de ensino (Ponta Grossa, 2020).

Os Referenciais Curriculares preveem, como possibilidades formativas, momentos realizados na escola, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), formação continuada híbrida (encontros presenciais e com plataformas *online*), encontros formativos presenciais, Relato de Práticas Pedagógicas (Congresso de Educação), Assessoria Pedagógica (para equipes gestoras), Grupos de Estudo, Formação em Parcerias, entre outras, prevendo, inclusive, Formação para professores iniciantes (enquanto ação formativa coordenada da SME para o aprimoramento do conhecimento dos iniciantes e encaminhamentos teórico-metodológicos do trabalho na rede municipal de ensino) (Ponta Grossa, 2020).

Representando a SME, as Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino (SG) que participaram desta pesquisa reafirmaram os dados previstos nos Referenciais Curriculares, ao afirmarem, por exemplo:

*[...] Nós temos também a formação presencial, que ela é realizada com os técnicos da Secretaria, nós temos o momento do Congresso de Educação, relato de prática e experiências, conectando saberes. São vários momentos que você pode ter acesso nesse documento [...]* (SG1).

*[...] A Secretaria. Ela acredita que o principal formador do professor em serviço é o Coordenador Pedagógico. Nós investimos muito na formação do Coordenador Pedagógico, porque hoje a nossa rede tem quase quatro mil professores. [...]. Não tem condições específicas, somente dos técnicos que estão aqui na Secretaria, realizar todo esse processo formativo. O Coordenador Pedagógico [...] é o principal formador. A função principal dele é formar esse professor* (SG1).

A Supervisora, além de citar as possibilidades previstas nos Referenciais Curriculares da rede municipal de ensino (Ponta Grossa, 2020), destacou a relevância que é atribuída aos Coordenadores Pedagógicos das escolas para a formação dos professores, portanto, valorizando a escola como espaço de formação.

Além disso, no que diz respeito à previsão de formação continuada específica para os professores iniciantes da rede municipal, uma das Supervisoras esclareceu: “Tem uma formação direcionada aos professores iniciantes, mas é da própria Secretaria [...]” (SG2). Ela ainda relatou:

*Em 2019, teve a formação para os iniciantes preparada pela Secretaria. Foi formação presencial durante o ano todo. Cada bimestre era uma área de conhecimento que fazia a formação com os professores iniciantes [...]* (SG2).



A Supervisora (SG2) destacou que os professores iniciantes da rede municipal participaram de formação continuada presencial durante o ano de 2019, e que a formação estava relacionada às áreas de conhecimento, portanto, mais diretamente ao ensino.

No que diz respeito aos dados coletados junto aos professores iniciantes, participantes centrais nesta pesquisa, verificou-se, no *corpus*, quatro categorias de análise relacionadas à sua formação continuada, a saber: Ações formativas desencadeadas pela SME; Ações originárias dos professores iniciantes; Fragilidades da formação continuada propiciada pela SME; e Contribuições da formação continuada propiciada pela SME. Essas categorias são analisadas a seguir:

### 3.1.1 Ações formativas desencadeadas pela SME

Essa categoria trata sobre ações relacionadas à formação continuada dos professores iniciantes, conforme identificadas no *corpus* de análise, e se apresenta na forma de duas subcategorias: Ações diretamente relacionadas à SME e Ações propiciadas pela escola.

Quanto aos resultados que geraram a primeira subcategoria – Ações diretamente relacionadas à SME – verificou-se que foram proporcionadas aos professores participantes da pesquisa algumas oportunidades formativas, o que se efetivou por iniciativas executadas diretamente pela SME e também pela oportunidade de os professores participarem de cursos ofertados por ela a partir de parcerias com outras instituições. Seguem alguns exemplos das manifestações dos professores, referentes a isso:

*Já realizei algumas formações, sobre o Ensino Fundamental e Alfabetização em Matemática, promovidas pela SME (P1/Q).*

*As formações são ofertadas pela SME. São ofertados cursos anualmente para os professores de todas as áreas/séries (digo disciplinas). Esses cursos são na área de alfabetização, alfabetização matemática, ciências, formação humana, enfim, abrangem todas as áreas do conhecimento além de palestras (Congresso de Educação) de diversos temas (P4/Q).*

*É ofertada pela SME (Secretaria Municipal de Educação) pelas professoras que trabalham na SME. Essa formação é feita em meio período, fora do nosso local de trabalho [...] (P5/Q).*

*A SME sempre está ofertando cursos, ajudam a nos manter atualizados. Até pela questão da implementação da BNCC, onde houve algumas mudanças na organização dos conteúdos (P13/ Q).*

Cursos e palestras referentes às áreas de conhecimento do currículo foram desenvolvidos por professores atuantes na SME, conforme indicação dos participantes. A SME realizou, também, parcerias com outras instituições como cooperativas e fundações para a realização de cursos. Além disso,

cursos oferecidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Estado da Educação, por exemplo, foram também apontados pelos participantes.

A possibilidade de haver cursos, programas e projetos compondo a formação continuada de professores foi destacada por Romanowski (2012) como uma das características dessa formação, tratando-se, portanto, de iniciativas potencialmente positivas e que podem ir ao encontro de demandas percebidas pela própria SME, conforme discutido por Benedito Antolí, Imbernón Muñoz e Félez Rodríguez (2001).

Entretanto, embora pontos positivos e justificados pela possibilidade de aperfeiçoamento e atualização tenham sido verificados nos depoimentos, as indicações foram em referência à formação continuada ofertada aos professores da rede municipal como um todo e da qual os professores iniciantes participaram, o que merece destaque neste estudo, já que poucos depoimentos fizeram menção a iniciativas específicas para os iniciantes, como se pode verificar nos excertos a seguir, que confirmam os resultados obtidos por Leone (2011) e Silva (2014) sobre a necessidade, ainda existente, de formação continuada específica para os professores iniciantes:

*No início do ano passado, quando ingressei, havia cursos voltados para o professor iniciante, no entanto, o mesmo não progrediu (P2/Q).*

*Não sei por que eles pararam com esse curso, se foi falta de informação, falta de passar informações pra nós (P2/E).*

*Tiveram algumas, mas é mais uma apresentação (P8/E).*

*Eu fiz cerca de 3 a 4 encontros [...] direcionado [...] a algumas disciplinas, questão do planejamento, como ele é estruturado e tudo mais (P10/E).*

*Quando iniciei teve uma formação rápida sobre planejamento e orientações burocráticas (P10/Q).*

*[...] Houve cursos para os professores iniciantes, sobre a alfabetização e a alfabetização matemática (P13/Q).*

Os professores destacaram que ocorreram encontros específicos para os iniciantes, relatando, entretanto, que eles foram poucos e descontinuados. Neles, tratou-se brevemente, segundo os dados de pesquisa, da apresentação da rede de ensino, do planejamento, e de questões burocráticas vinculadas às atividades a serem desenvolvidas pelos professores.

É interessante observar, entretanto, que o relato verificado no questionário de uma das professoras (P13/Q) sobre ter havido cursos discutindo alfabetização e alfabetização matemática para os professores iniciantes, na realidade, demonstra estar relacionado ao processo formativo do conjunto dos professores da rede municipal, em vez de referir-se a algo exclusivo para os professores iniciantes.

Dessa forma, os encontros iniciais propiciados pela SME, especificamente para os iniciantes, aproximaram-se ao que poderia constituir

parte de um programa de inserção de professores iniciantes e, caso fosse<sup>8</sup>, seria correspondente ao nível de assistência denominado por Vaillant e Marcelo (2012) como “preparação”, que inclui uma visão geral sobre a escola e seu funcionamento, ao que se pode acrescentar informações sobre a rede de ensino.

É interessante observar que os participantes indicaram sentir falta de que mais encontros específicos para os iniciantes fossem disponibilizados, afirmando, por exemplo: “Não sei por que eles pararam com esse curso [...]” (P2/E).

O depoimento de uma das Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino corrobora esse entendimento sobre o caráter de aproximação da rede de ensino, que marcou os encontros realizados para os professores iniciantes:

*No momento em que o professor entra na rede, [...], assumiu sua vaga, nós temos uma sequência formativa específica do professor iniciante. Para ele conhecer todas as diretrizes, as metodologias, as práticas, como a rede municipal é organizada. Pois ele precisa saber enquanto professor dessa rede, quais serão os procedimentos dele nesse sentido. Então nessas reuniões iniciais, ele tem conhecimento sobre os Referenciais, a organização escolar, sobre o que é escola parcial, escola integral, sobre o planejamento, aquilo que é direito e aquilo que é dever dele. [...] (SG1).*

Certamente, ter uma visão geral sobre a rede municipal/escola e seu funcionamento é relevante para os professores iniciantes, entretanto, espera-se que outros níveis de assistência ou apoio sejam também propiciados, quais sejam: orientação e prática, conforme Vaillant e Marcelo (2012). Sobre esses dois níveis de assistência os autores consideram:

*[...] a orientação implica na formação, no currículo e na prática de ensino eficiente, nas oportunidades de observar aulas e no aval de um mentor; e o nível da prática inclui a continuação do intercâmbio com o mentor, a redução da carga horária docente, a participação em programas de desenvolvimento profissional, assim como em avaliação (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 143).*

A presença de um professor mentor acompanhando o trabalho dos professores iniciantes, tal como destacado pelos autores, tem sido valorizada por pesquisadores da área. Entretanto, a mentoria será relevante desde que o mentor seja alguém que conheça e tenha “[...] destreza em suas funções” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 141). No caso deste estudo, não foi identificada a referência a tal professor mentor para a tutoria dos iniciantes, o que poderia ser, caso existisse, como um aspecto positivo para sua aprendizagem profissional.

Quanto à segunda subcategoria – Ações propiciadas pela escola – constatou-se que tais ações estão diretamente vinculadas às equipes de

---

<sup>8</sup> A proposta é apresentada como Formação para professores iniciantes.

gestão escolar – direção e coordenação pedagógica, conforme se pode verificar em alguns excertos:

*[...] propus no meu planejamento o que eu iria realizar. A pedagoga marcou comigo. Nesse dia, tal horário, eu vou à sua sala. Ela sentou atrás, eu ia falando com as crianças. Ela me deixou fazer do jeito que eu achava que era. Depois ela foi pra frente da sala. Nossa! Foi muito legal! Muito legal, mesmo! (P1/E).*

*[...] minha pedagoga... Ela deu os textos pra gente ler e depois a gente discutiu. Quem entrou novo na escola. Fui eu e mais uma professora. Ela deu textos pra gente... A gente leu... Sentamos e discutimos com ela... Se ficou alguma dúvida. Nossa! Foi bem legal! (P1/E).*

*Eles acolhem muito bem. Buscam suprir suas necessidades. Quando você tem alguma dúvida, eles sempre buscam dar exemplos de como trabalhar (P2/E).*

*[...] na escola também acontecem momentos de formação. São geralmente uma vez por trimestre [...] que nós temos essa formação. No ambiente escolar a gente senta, [...] a pedagoga dá um tema, a gente senta e estuda (P4/E).  
A formação continuada que me fez ter mais atenção nesses detalhes, foi dada pela minha diretora, que sempre buscou me auxiliar (P13/Q).*

As ações relacionadas à equipe de gestão das escolas (embora possam ter sido desencadeadas em alguma medida pela SME), conforme indicado pelos professores iniciantes, resultaram no sentimento de acolhimento por parte desses professores, o que é relevante. Foram relatados, também, momentos de estudo realizados nas escolas bem como situações indicativas de algum tipo de apoio que lhes foi dado, como a ajuda nas dúvidas existentes, exemplos sobre como trabalhar determinado conteúdo, etc., possivelmente, por a escola considerar um fator importante o pouco tempo de exercício da docência.

Chama a atenção, ainda, a situação relatada por um dos professores iniciantes (P1/E), em que a Coordenadora Pedagógica (pedagoga) da escola observou a prática pedagógica do professor e, em seguida a essa observação, assumiu o ensino do grupo de alunos para dar continuidade à atividade que estava sendo realizada pelo professor iniciante, para que ele a observasse.

O esforço da Coordenadora Pedagógica demonstra ter sido para dar uma devolutiva ao trabalho que havia sido desenvolvido pelo professor iniciante. Além de essa ser uma postura diferente do que comumente se verifica nas escolas – embora estivesse prevista na Formação Continuada dos Profissionais da Educação do município (Ponta Grossa, 2020) – a coordenadora estabeleceu uma relação de colaboração, parceria e cumplicidade com o professor, após ter realizado a observação, pois, conforme indicado, a percepção dele foi de que “Nossa! Foi muito legal! Muito legal mesmo!” (P1/E), apontado seu sentido positivo.

Vale ressaltar, entretanto, que esse foi o único relato de tal vivência, o que demonstra que, embora estejam previstas diferentes possibilidades formativas pela SME, em seu documento orientador (Ponta Grossa, 2020), a escola tem papel decisivo quanto a colocá-las em prática, ou não, o que pode se constituir como uma fragilidade em certas circunstâncias.

Outro aspecto a ser considerado é que, mesmo a Supervisora da SME tendo destacado a Coordenação Pedagógica das escolas como principal responsável pela formação dos professores iniciantes, os participantes apontaram também a direção da escola como coadjuvante nesse processo, o que é um aspecto positivo, já que os diretores compõem a equipe de gestão escolar e não devem ficar circunscritos a atividades burocráticas, considerando que a gestão guarda “[...] dimensões técnicas, pedagógicas e políticas que interagem e dialogam, daí que não poderem ser dissociadas [...]” (Santos, 2013, p. 47).

Embora alguns relatos dos professores tenham evidenciado aspectos positivos acerca da formação continuada e indicado que há um olhar cuidadoso para os professores iniciantes por parte da equipe de gestão escolar, há também indicativos que se mostram mais cautelosos de alguns participantes, sobre como percebem as atividades formativas na escola:

*[...] na escola, pelo que eu me lembre, não teve nenhum. Tinham discussões nas HTPC, que era a parte da direção (diretora e pedagoga) e vinha algo da Secretaria que tinham que discutir com a gente (P2/E).*

*A SME envia o que é pra ser trabalhado, não [são] elas que criam. [...], é a SME que envia pra escola o que é preciso trabalhar com os professores, muitas vezes não suprem as necessidades (P3/E).*

*As ações que são feitas pela equipe gestora da escola, geralmente são de caráter mais informativo. E em alguns momentos, reflexivos (P10/Q).*

*Então as HTPC são reuniões que a gente tem na escola com a equipe gestora. São vindas orientações para as escolas e elas repassam para os professores (P10/E).*

Para alguns professores iniciantes, na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) – que aconteceu bimestralmente para o conjunto de professores nas escolas e, portanto, não apenas para os iniciantes – foram repassadas informações da SME ou, ainda, quando outras iniciativas formativas aconteceram na HTPC, segundo os dados de campo, seu conteúdo não foi definido com a participação dos professores iniciantes, deixando de atender, em certa medida, suas demandas específicas.

Tal procedimento contraria estudos que indicam a importância de que a formação continuada atenda às necessidades dos professores iniciantes, parta de suas necessidades práticas para então, estabelecer relações teóricas de suporte às reflexões (Leone, 2011).

Ressalta-se que momentos informativos sobre questões administrativas ou mesmo momentos em que a SME necessita que sejam



discutidas com os professores certas propostas pedagógicas para a rede de ensino são importantes para os professores, inclusive para os iniciantes, já que se tratam de demandas da rede de ensino em que eles atuam, mas as iniciativas formativas não podem ser restritas a isso, já que precisam contemplar atividades colaborativas e reflexivas que propiciem a melhoria da aprendizagem profissional e da prática pedagógica dos professores (Vaillant; Marcelo, 2012), especialmente dos iniciantes, a partir, também, do que eles percebem e indicam como necessidade.

### 3.1.2 Ações formativas originárias dos professores iniciantes: intercâmbio de experiências com professores experientes

Para além do que esteve diretamente vinculado à SME ou mesmo à equipe de gestão escolar, iniciativas dos próprios professores iniciantes – que indicaram potencialidade formativa – foram também apontadas pelos participantes, conforme se pode verificar:

*O que aprendi foi meio que por conta, no início do ano passado, com a ajuda de colegas mais experientes [...] (P1/Q).*

*Eu ia muito atrás [...] perguntar. Foi tudo informal. Eu ia na sexta-feira, que a gente tem hora-atividade a tarde inteira, [...] sentava lá... Começava a perguntar. Foi bem bom! (P1/E).*

*[...] essas trocas de experiência geralmente a gente comenta, ou na hora do café, ou na nossa própria hora-atividade [...]. Esses momentos a gente colocaria como formação. Até porque a gente discute determinadas temáticas [...] (P2/E).*

*[...] nos 15 minutos do café, restante do horário do almoço [...] surge uma dúvida. Como a maioria está lá [...]. A do primeiro ano se envolve, a do quinto se envolve, então é uma troca de experiências. [...] Às vezes na hora-atividade você vê a professora fazendo uma atividade [...] peço pra dar uma olhadinha ou peço que me explique o que está fazendo... (P5/E).*

*Pontos Positivos: conversando com os outros professores que participam, surgem ideias novas (P5/Q).*

*[...] o que está me apoiando e contribuindo para minha melhora em sala de aula, é o apoio de professores com mais experiência [...] (P7/Q).*

Os professores chamaram a atenção para o que fazem para minimizarem suas dúvidas e, com isso, avançarem no sentido da melhoria do conhecimento profissional e, conseqüentemente, da prática pedagógica. Os relatos centraram-se na socialização de experiências entre eles e os professores mais experientes e destacaram que ela aconteceu informalmente, nos corredores da escola e na hora do intervalo para o café. Foram relatadas, também, trocas de ideias realizadas na hora-atividade que é disponibilizada

pela escola.

Essas trocas (formativas, em sentido amplo) permitiram que os professores pensassem sobre seu próprio fazer pedagógico, comparando-o com o de outros professores, estabelecendo relações e modificando-o, caso julgassem necessário, já que a partir delas “surgem ideias novas” (P5/Q), conforme salientado por um dos professores.

A literatura tem demonstrado que o apoio de professores mais experientes tem sido importante para os iniciantes (Giordan; Hobold; Gabardo, 2018); entretanto, para que surta os melhores efeitos, ele precisa ser institucionalizado na escola, de maneira que tempos e espaços bem definidos possibilitem aos professores iniciantes processos colaborativos como princípios da aprendizagem profissional (Vaillant; Marcelo, 2012). Possivelmente por ter essa característica de atendimento às necessidades específicas, as trocas com os professores mais experientes tenham sido apontadas como oportunidades interessantes de aprendizagem profissional pelos iniciantes, portanto, contributivas com sua prática pedagógica.

### 3.1.3 Fragilidades da formação continuada propiciada pela SME

No conjunto das reflexões possibilitadas por este estudo, os dados de campo revelaram a percepção de fragilidades relacionadas à formação continuada ofertada pela SME pelos participantes. Essas fragilidades são apresentadas a seguir:

#### 3.1.3.1 Percepção desfavorável, por parte dos professores iniciantes, sobre a utilização da hora-atividade como tempo/espaço de formação

Um dos aspectos que foi salientado pelos professores foi a dificuldade ocasionada pela participação em atividades formativas utilizando o tempo destinado à sua hora-atividade:

*A falta de horário para participar das formações também é um problema, por exemplo, se eu tiver dois cursos na semana pra fazer, dependendo do horário, eu não consigo, porque não bate com o horário da minha hora-atividade. [...]. Quando participamos dos cursos, eles contam como hora-atividade (P2/E).*

*Pelo menos os professores iniciantes, que estão se adequando ainda, não deveriam realizar a formação na sua hora-atividade [...] precisamos de tempo para planejar uma aula legal, para entreter [os alunos]. Hoje em dia é muito difícil você conseguir ter atenção de seus alunos em sala de aula. Então, a gente precisa desse tempo para planejar (P7/E).*

*Os encontros são realizados em dias letivos e a carga horária é descontada da hora-atividade, geralmente, o professor fica sem horário para planejamento de sua aula na semana de formação (P8/E).*

O uso do tempo de hora-atividade para a participação dos professores iniciantes em ações formativas externas lhes traz dificuldades, já que eles sentem necessidade de utilizar esse tempo para o planejamento das aulas, em vista de que elas sejam proveitosas para os alunos.

O depoimento de uma das Supervisoras esclarece o entendimento da SME sobre a pertinência da utilização da hora-atividade para ações formativas:

*[...] hora-atividade. Um terço da carga horária dos professores da rede é para hora-atividade, então essa hora-atividade é para ser utilizada nos processos formativos [...]* (SG1).

A dificuldade com o planejamento e com a relação pedagógica a ser estabelecida com os alunos em sala de aula são aspectos que, neste estudo, foram apontados como desafiadores pelos professores iniciantes, o que explica sua manifestação contrária ao uso da hora-atividade para participação em outras iniciativas, já que não haveria outro tempo destinado para atender a tais demandas que, nesse caso, são prioritárias e requerem um esforço maior, justamente pelo fato de os professores serem iniciantes. A dificuldade dos professores iniciantes em relação ao planejamento, onde inclui-se a falta de tempo, é um aspecto já apontado em estudos clássicos sobre formação de professores, como os de Veenman (1984 *apud* Imbernón, 1998).

A SME parece se encontrar em uma situação conflituosa em relação a essa questão, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), assegura, no artigo 67, inciso V, que os professores tenham um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Nesse sentido, embora se mostre adequada a proposição do uso da hora-atividade para outras atividades formativas – incluindo as ofertadas externamente à escola – pela SME, parece ser coerente também que, no caso dos professores iniciantes, esse aspecto possa ser repensado ou reorganizado, tendo em vista o atendimento às necessidades específicas desses professores.

### **3.1.3.2 Pouca consideração, pela SME, das necessidades formativas específicas sentidas pelos professores iniciantes**

Sobre o conteúdo da formação continuada ofertada aos iniciantes, pode-se verificar alguns excertos:

*Ter cursos mais voltados para as necessidades dos professores, partir das necessidades dos professores para depois elaborar a formação (P2/E).*

*Deveriam escutar mais os professores, principalmente nós que estamos começando (P3/E).*

*Os temas abordados na formação deveriam partir da necessidade do professor em sala de aula (P14/Q).*

Nos registros feitos pelos professores, alguns termos foram significativos por indicarem lacunas: atendimento às necessidades; efetivação

da escuta dos professores; e abordagem de temas que sejam de seu interesse. Eles expressaram que esses aspectos não foram considerados nas ações formativas propostas pela SME, o que compromete sua efetividade e a obtenção de resultados mais favoráveis à aprendizagem dos iniciantes.

Essa constatação se contrapõe ao que foi apontado pelas Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino da SME, quando afirmaram:

*Dentro da formação continuada, nós temos aqui funcionários que são chamados de Assessores Pedagógicos. Que é o Assessoramento Pedagógico [...]. Cada assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, ele atende o número de 6 a 8 escolas. Esse Assessor Pedagógico é a linha direta escola e Secretaria [...]. Nesse acompanhamento, [...] é verificado o que os professores, os coordenadores, estão apresentando uma grande dificuldade em trabalhar, por exemplo, produção de texto, então temos essas informações. A partir disso a gente oferece a formação das áreas que estão sendo necessárias dentro da escola (SG1).*

*Normalmente, a equipe técnica coloca quais os assuntos mais pertinentes a serem trabalhados (SG2).*

Segundo as Supervisoras, as necessidades formativas dos professores seriam informadas à SME por Assessores Pedagógicos, que acompanham um grupo pré-definido de escolas. Entretanto, é possível que alguma dificuldade tenha ocorrido nesse processo, já que, em relação aos professores iniciantes, vê-se que eles não se sentiram envolvidos no atendimento às suas demandas, o que exige novos encaminhamentos por parte da SME.

A literatura indica que os adultos aprendem de forma mais proveitosa quando eles próprios contribuem para o planejamento de seu aprendizado, ou seja, quando partem do que sentem falta, trazendo, com isso, o interesse pela aprendizagem.

Como afirmam Vaillant e Marcelo (2012, p. 40) sobre a aprendizagem adulta, “a formação e o aprendizado dos adultos exigem que se leve em consideração a experiência direta do trabalho como ponto de partida, como componente a incorporar, em suma, como elemento de formação”. Para os mesmos autores, entretanto, atender a essa demanda nos processos de formação continuada de professores iniciantes tem se mostrado uma lacuna, conforme demonstrado também por André (2013) e Sousa *et al.* (2020).

### **3.1.3.3 Formação mais teórica do que prática**

A questão da relação entre a prática e a teoria em processos formativos de professores tem sido discutida já há algum tempo, no sentido de esclarecer que tal relação de proximidade deve ser considerada nesses processos. Entretanto, seguidamente, isso tem se mostrado uma dificuldade para os formadores nos processos formativos, conforme se pode verificar em alguns depoimentos:

*A formação ser mais constante, abranger toda a estrutura da rede e como poderia ser trabalhado (P1/Q).*

*Muita coisa teórica, necessita de mais exemplos de atividades práticas (P3/E).*

*Nas formações, deveria haver mais prática e menos fala. Eles falam muito, fogem do assunto, passando músicas e etc. Sei que é necessário, mas tem horas que você quer outra coisa, por exemplo, atividades concretas (P5/E).*

*Porque tem coisa, que na teoria é tudo muito lindo, mas você não consegue colocar em prática. Porque são várias realidades. Igual a escola que eu estou, é de uma comunidade muito carente. Então, assim, muito difícil você conseguir colocar em prática, fazer certas coisas [...] (P7/E).*

*[...] uma formação mais prática, por exemplo, pensar juntos, montar um planejamento juntos...(P10/E).*

*Por vezes, falta objetividade, coisas mais práticas, que os auxiliem no dia a dia (P13/Q).*

Os participantes reiteraram a importância de que, na formação continuada desencadeada pela SME, tivessem a oportunidade de mais vezes discutirem e refletirem sobre a prática pedagógica a partir de suas próprias necessidades, bem como sobre o planejamento docente e metodologias a serem desenvolvidas com os alunos. Entretanto, certamente, isso deve ocorrer sem que os professores desenvolvam uma concepção restrita e essencialmente técnica do ensino (Vaillant; Marcelo, 2012).

Ter a formação continuada voltada para a prática pedagógica do professor caracteriza-se como uma demanda do período de iniciação na docência, que precisa ser considerada pela SME e pelas equipes de gestão das escolas, favorecendo que haja maior possibilidade de os professores iniciantes seguirem adiante na profissão e na aprendizagem profissional.

A constatação da pouca relação prático-teórica nas ações de formação continuada propiciada pela SME aos professores iniciantes reafirma a dificuldade também demonstrada por Nascimento e Reis (2017), e requer que as instâncias gestoras da educação em nível de sistemas de ensino estejam atentas à qualidade do levantamento dessas necessidades.

Não se trata, certamente, de desconsiderar a teoria no processo formativo, mas de fazer com que ela subsidie as ações e decisões práticas dos professores de forma articulada. Trata-se, assim, de que ela seja capaz de “remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa” (Imbernón, 2011, p. 61).



### 3.1.3.4 Escassez de formação continuada destinada especificamente aos professores iniciantes

Os relatos dos professores iniciantes demonstraram poucas ações formativas voltadas especificamente para esses professores, conforme se pode observar em alguns excertos:

*Faltam cursos que discutam a temática “professor iniciante” com exemplos de práticas, pois as turmas nas quais atuamos, muitas vezes, não conseguimos adaptar práticas vistas na graduação pela falta de experiência (P2/Q).*

*A formação precisa ser para todos os docentes iniciantes [...] (P7/Q).*

*Uma sugestão seria proporcionar uma formação específica para os professores iniciantes, melhorando ainda mais a formação desses profissionais (P8/Q).*

*A formação é destinada a todos os professores da escola, entretanto, pouco se tem voltado aos professores iniciantes (P15/Q).*

Os dados indicaram que foram escassos os momentos formativos específicos para os professores iniciantes, mesmo no âmbito das escolas, o que se constitui uma lacuna na formação continuada desses professores e vai de encontro ao depoimento das Supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino.

A formação continuada predominante é a mesma ofertada a todos os professores – com exceção de alguns encontros iniciais que foram relatados pelos participantes e por uma das Supervisoras (SG1) – mas que tinham caráter mais informativo. Mostrou-se uma necessidade, também, a constituição de um Programa de inserção profissional para os professores iniciantes da rede municipal, cujas atividades formativas fossem dedicadas efetivamente a eles.

Os achados da pesquisa reforçam, então, a preocupação de Marcelo (2008, p. 55, tradução nossa) de que “[...] não podemos seguir ignorando que existe uma fase claramente diferenciada no processo de converter-se em um bom professor, que tem suas próprias características e necessidades [...]”, fazendo referência ao início de carreira do professor.

### 3.1.4 Contribuições da formação continuada propiciada pela SME

Os dados da pesquisa que originaram essa categoria de análise demonstraram que, além de pontos frágeis da formação continuada desencadeada pela SME, foram ressaltados também, pelos professores, pontos contributivos com sua formação e consequente aprendizagem profissional:

*Cada vez que você vai num curso, é uma coisa diferente que você aprende. A formação não está parada, independente se foi significativo para você ou não. Aquele conhecimento daquele momento você tem. Se você vai usar ou não em sala de aula, fica a seu critério. Mas o conhecimento eles estão oportunizando. Mesmo que as vezes não seja 100% (P4/E).*

*Eu creio que você sai com um aprendizado, não digo 100%, mas alguma coisa você tira de proveito (P5/E).*

*Muitas vezes as formações onde há troca de práticas pedagógicas que possuem um significativo acréscimo para a formação docente (P10/Q).*

*Teve uma formação que participei que foi uma troca coletiva de experiências entre os professores. [...]. Essas trocas acrescentam na própria aprendizagem do professor (P10/E).*

Os participantes indicaram que, ao participarem das iniciativas de formação continuada promovidas pela SME, de alguma forma, houve um aprendizado do professor, pois, mesmo que não tenha sido destinada especificamente aos iniciantes, eles entenderam alguns aspectos como contributivos à sua prática pedagógica.

Os professores iniciantes demonstraram abertura para novas aprendizagens quando valorizaram que, ainda que não integralmente, beneficiaram-se dos cursos oferecidos. Também ressaltaram que toda formação favorece a aprendizagem, ainda que ela pudesse ocorrer de maneira mais satisfatória. De fato, para André (2013, p. 44), os “processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente”, especialmente quando se referem a professores iniciantes.

Ressalta-se também o impacto que ocasionou “a troca coletiva de experiência entre professores” (P10), ou, a “troca de práticas pedagógicas” (P10/Q) em alguns momentos da formação da rede de ensino, conforme indicado pelos participantes, o que pode ter sido importante para que os iniciantes assumissem de forma mais segura sua função.

Outras contribuições foram relacionadas ao campo da prática, especialmente quando se trata sobre metodologias de ensino, ou, ao “como abordar determinados temas” (P2), tendo sido as atividades formativas, inclusive, realizadas na modalidade *online*, conforme destacado nos exemplos:

*As formações, de forma geral, colaboram para a melhoria da nossa prática, pois há algumas formações que trazem práticas concretas de como abordar determinados temas. Mostrando-nos metodologias para este trabalho (P2/Q).*

*[..] Todos os cursos agregam alguma coisa, que você consegue colocar em prática (P2/E).*

*Claro que eu saio com ideias, que me ajudam [...] (P5/E).*

*Pontos Positivos: curso online, bem elaborado, aborda questões pontuais da sala de aula, vídeos demonstrativos (P9/Q).*

*A formação é produtiva, pois ela te dá ideias, ajuda a pensar que há possibilidades maiores para determinado conteúdo (P10/E).*

*A formação continuada vem ao encontro para orientar o professor em sua prática pedagógica (P14/Q).*

Os relatos indicaram que quando os professores iniciantes tiveram contato com novas possibilidades de práticas pedagógicas voltadas ao ensino dos conteúdos curriculares aos alunos, passaram a fazer alterações, se assim decidissem, de suas próprias práticas, e, com isso, perspectivaram novas formas de entender o processo ensino-aprendizagem.

Possivelmente por esse motivo, os participantes indicaram como contributivos à sua aprendizagem profissional alguns momentos específicos, ou, “algumas formações” (P2/Q), em que tiveram tal possibilidade na formação continuada, da mesma forma como se mostraram mais resistentes quando a formação foi restrita a estudos teóricos. Veenman (1984 *apud* Imbernón, 1998) já havia destacado como um dos problemas dos professores iniciantes, o domínio dos diferentes métodos de ensino, o que indica, portanto, a necessidade de constante atenção acerca dessa questão.

Chama a atenção, também, o destaque positivo para cursos *online* também vinculados às questões da prática pedagógica, aspecto previsto nos Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ponta Grossa, 2020) e que, segundo alguns participantes, contribuem para a minimização da dificuldade sentida em relação à disponibilidade de tempo para a participação em ações de formação continuada.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 81) ressaltam que tradicionalmente costuma-se pensar “[...] a formação em termos de espaços físicos. No entanto, cada vez mais mesclam-se as situações de aprendizagem em contextos tanto físicos como virtuais”. Para os autores, entretanto, em qualquer uma das possibilidades, a pessoa em formação deve se atendida de forma a que seja considerado o espaço em que ela “[...] atua, interage e aprende [...]”, utilizando-se, sempre, de ferramentas que facilitem a aprendizagem.

No caso deste estudo, o uso de vídeos, a vinculação com a sala de aula e a percepção de que o curso é “bem elaborado” (P9/Q), demonstram ter sido decisivos para a percepção favorável dessa iniciativa formativa pelos professores iniciantes.

#### **4. Considerações finais**

Este artigo se propôs a analisar contribuições e fragilidades da formação continuada de professores iniciantes, desencadeada pela SME de um município paranaense da região Sul do Brasil. Para isso, propôs-se a identificar as iniciativas formativas voltadas aos professores iniciantes e verificar quais ações favoreceram, ou não, a aprendizagem profissional desses professores.

Os professores iniciantes demonstraram que existiram ações formativas desencadeadas pela SME que se constituíram tanto a partir de iniciativas realizadas diretamente por ela – como a oferta de cursos efetivados por suas equipes internas – quanto a partir de cursos oferecidos em parceria com outras instituições, em vista do desenvolvimento do currículo escolar. Houve também iniciativas realizadas pela escola, portanto diretamente vinculadas à equipe de gestão escolar: Coordenadores Pedagógicos e Diretores Escolares.

A SME ofertou alguns encontros direcionados aos professores iniciantes da rede, mas eles foram limitados e de caráter mais informativo, tratando especificamente de questões organizativas da rede de ensino. Nas escolas, houve alguns relatos sobre estudos e orientação aos professores, bem como se indicou que houve, em certos casos, atenção mais específica voltada aos iniciantes – o que permitiu que alguns se sentissem acolhidos – embora tais iniciativas pareçam estar mais sujeitas à disponibilidade e boa vontade da equipe de gestão escolar, o que merece atenção por parte da SME.

Houve também indicação de iniciativas dos próprios professores iniciantes, mas essas se mostraram circunscritas a conversas sobre a prática pedagógica com professores mais experientes, o que se efetivou predominantemente em momentos informais.

Quanto às fragilidades e contribuições da formação continuada propiciada pela SME, especialmente no que diz respeito às fragilidades, verificou-se a percepção pouco favorável, por parte dos professores iniciantes, do uso da hora-atividade para a participação em cursos de formação; a pouca consideração, nas ações formativas, das necessidades dos professores iniciantes; a sobreposição da teoria sobre a prática na formação continuada; e a escassez de formação destinada especificamente aos iniciantes.

Como contribuições foi ressaltado que, nas ações mais específicas de formação continuada, algum nível de aprendizagem aconteceu, e que os momentos em que foram oportunizadas trocas de experiências entre os professores nas ações de formação da rede municipal, isso foi proveitoso, o que sugere que essa é uma possibilidade favorável para a aprendizagem e melhoria da prática pedagógica dos iniciantes. Diante desses resultados, os aspectos limitantes da formação continuada indicados se sobressaíram mais do que os aspectos positivos.

Nesse contexto, é importante destacar que a SME demonstrou reconhecer a condição profissional dos professores iniciantes como diferenciada dos demais professores da rede municipal, haja vista que eles são citados no documento orientador da SME no âmbito da formação continuada dos professores e que lhes foram propostos alguns encontros (ainda que de caráter mais informativo) para tratar sobre o funcionamento da rede municipal.

Entretanto, essa concepção precisa ser ampliada, no sentido de que sejam mais bem consideradas as necessidades formativas específicas desses professores, assim como que seja ponderada efetivamente a importância do acompanhamento mais atento desses professores a ser realizado pelas escolas, ampliando, com isso, as ações a serem desenvolvidas pela SME.

Espera-se, assim, que seja efetivada a constituição de um programa estruturado de inserção de professores iniciantes como parte da Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, programa este

que contemple ações informativas, formativas e de acompanhamento ou mentoria.

## Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 03 maio 2023.

CASTRO, Aline Aparecida de. **Formação continuada de professores iniciantes na Rede Municipal de Ponta Grossa**: considerações acerca de suas contribuições. 2021. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

GIORDAN, Miriane Zanetto; HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: indicação das necessidades formativas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, p. 308-326, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v27n55/1981-8106-eduteo-27-55-308.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; GABARDO, Cláudia Valério Lopes. Formação inicial e continuada: implicações para o exercício profissional de professores iniciantes. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 23, p. 557-579, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1740>. Acesso em: 03 maio 2023.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. 1. ed. Barcelona: Graó, 1998.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Pauli, Presidente Prudente, 2011.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/GXjFrdsX4j8L4dV56h9yD9G/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07 maio 2023.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança



educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *In*: MARCELO, Carlos (Coord.). **El profesorado principiante**: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/236000852\\_El\\_profesorado\\_principiante\\_Insercion\\_a\\_la\\_docencia](https://www.researchgate.net/publication/236000852_El_profesorado_principiante_Insercion_a_la_docencia). Acesso em: 20 fev. 2024.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0049.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

OLIVEIRA, Oséias Santos de. Formação continuada de professores: implicações políticas dos programas executados no âmbito de um sistema municipal de ensino. *In*: OLIVEIRA, Oséias Santos de; PRYJMA, Marielda Ferreira (Orgs). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 277-295.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental**. Ponta Grossa, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A gestão da escolar e a formação dos profissionais da educação. Santarém, **Exitus**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013, p. 45-54. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/149/149>. Acesso em: 04 set. 2023.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

SOUSA, Sandra Novais *et al.* Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175>. Acesso em: 04 maio. 2023.

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

### Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudo para a realização da pesquisa de Mestrado.

Enviado em: 10/maio/2023 | Aprovado em: 12/setembro/2023