

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

SAMELA CAETANA DIAS

**FORMAÇÃO AOS PROFESSORES INICIANTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE UBERLÂNDIA**

UBERLÂNDIA – MG

2025

SAMELA CAETANA DIAS

**FORMAÇÃO AOS PROFESSORES INICIANTEs NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE UBERLÂNDIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
conclusão da disciplina Trabalho de
Conclusão de Curso II.

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim.

UBERLÂNDIA – MG

2025

16/07/2025, 14:28

SEI/UFU - 6314696 - Ata de Defesa - Graduação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia - Uberlândia
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 1G125 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4197 - www.faced.ufu.br - cocpe@ufu.br



ATA DE DEFESA - GRADUAÇÃO

Curso de Graduação em: Pedagogia
 Defesa de: Trabalho de Conclusão de Curso II - FACED39505
 Data: 08/05/2025 Hora de início: Hora de encerramento:
 Matrícula do Discente: 12111PED001
 Nome do Discente: Samela Caetana Dias
 Título do Trabalho: **Formação aos Professores Iniciais nas Escolas Estaduais de Uberlândia**
 A carga horária curricular foi cumprida integralmente? (X) Sim () Não

Aos oito dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se na Sala 1G121, no Bloco 1G, do Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a sessão de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): **Formação aos Professores Iniciais nas Escolas Estaduais de Uberlândia**, apresentada pela acadêmica do Curso de Pedagogia **Samela Caetana Dias**, conforme estabelece a RESOLUÇÃO 2014 do Colegiado de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, que Normatiza as Atividades Complementares e o Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito da Faculdade de Educação, no Art.6º Os Trabalhos de Conclusão de Curso serão avaliados por seus respectivos professores orientadores, podendo, exceto monografia, ser submetido a banca avaliadora, a critério do orientador; Parágrafo Único: A Monografia para ser considerada como Trabalho de Conclusão de Curso deverá ser submetida a banca avaliadora.

Os trabalhos foram instalados às 20h00 horas pelo Prof. Dr. **Vladimir Marim**/FACED/UFU, orientadora e presidente da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes professores: Profa. Dra. **Leonice Matilde Richter**/FACED/UFU e Prof Dr. **Claudio Gonçalves Prado**/FACED/UFU. Encerrados os trabalhos de arguição às 21h30, os examinadores deram o parecer final sobre a monografia, tendo sido atribuídas à aluna as seguintes notas, de 0 a 100 pontos:

Prof. Dr. Vladimir Marim /FACED/UFU (Presidente)	Nota: 100
Profa. Dra. Leonice Matilde Richter /FACED/UFU	Nota: 100
Prof. Dr. Claudio Gonçalves Prado /FACED/UFU	Nota: 100
	Nota Final: 100

Proclamados os resultados pela Prof. Dr. **Vladimir Marim**, Presidente da Banca Examinadora, a Banca, atribuiu o resultado final, considerando a candidata: aprovada

Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. **Vladimir Marim**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos, e para constar, eu Candida Rosa Neta, Secretária da Coordenação do Curso de Pedagogia, lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Uberlândia, 08 de maio de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Vladimir Marim, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/05/2025, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Gonçalves Prado, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/05/2025, às 14:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/05/2025, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6314696** e o código CRC **55F0BAD4**.

SAMELA CAETANA DIAS

**FORMAÇÃO AOS PROFESSORES INICIANTEs NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE UBERLÂNDIA**

Uberlândia, 08 de maio de 2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Vlademir Marim – Orientador

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Leonice Matilde Ritcher – Avaliadora

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Cláudio Gonçalves Prado – Avaliador

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho aos professores iniciantes, que um dia serão meus exemplos de experiência no meu campo de atuação profissional.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta trajetória acadêmica não seria possível sem o apoio e incentivo de pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço, primeiramente, às instituições que tornaram possível a realização deste trabalho. À FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais), pelo incentivo à pesquisa e pelo apoio financeiro concedido. Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, pelo estímulo à formação acadêmica e científica. E à Universidade Federal de Uberlândia – UFU, pela estrutura, formação de excelência e oportunidades proporcionadas ao longo da minha trajetória acadêmica.

Para além, expresso a minha profunda gratidão ao meu professor orientador, Vladimir Marim, por sua dedicação, paciência e pelos conselhos que me guiaram ao longo deste trabalho. Agradeço também aos meus colegas de pesquisa, Sarah e Elias, pela troca de conhecimentos, pelo companheirismo e pelo apoio mútuo durante essa caminhada.

Aos professores do curso, que foram figuras de destaque na minha formação, transmitindo não apenas conhecimento, mas também inspiração e incentivo para seguir na área da educação.

Aos amigos que conquistei ao longo dessa jornada, minha gratidão por cada conversa, troca de experiências e momentos de apoio. Um agradecimento especial à docente Bruna, que foi um verdadeiro alicerce durante o curso, tornando os dias mais leves e as conquistas ainda mais significativas.

À minha família, meu porto seguro, agradeço por todo o amor e suporte ao longo dessa caminhada. Aos meus pais, Sandra e Sérgio, por me ensinarem o valor do estudo e da perseverança, e por estarem sempre ao meu lado em cada desafio e conquista.

Por fim, ao meu marido, Jhonatha, que esteve comigo em todos os momentos, me apoiando, incentivando e acreditando em mim, mesmo nos dias mais difíceis. Seu amor e compreensão foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa jornada, meu mais sincero agradecimento.

MEMORIAL

Desde o ensino médio, eu já demonstrava interesse pela área de desenvolvimento humano, o que me levou a ingressar no curso de Psicologia. Durante a graduação, tive contato com diversas disciplinas e experiências que ampliaram a minha visão sobre o comportamento humano e os processos de aprendizagem. No entanto, foi durante um estágio na área de Psicologia que percebi a minha verdadeira vocação para a docência.

A vivência no estágio possibilitou uma interação mais próxima com jovens e adultos em contextos educacionais, já que desenvolvi um projeto com uma turma de EJA, despertando meu interesse pelo ensino e pelo impacto que a educação pode ter na formação dos indivíduos. Esse contato direto com a prática pedagógica fez com que eu reconsiderasse minha trajetória acadêmica, me levando a tomar a difícil decisão de interromper o curso de Psicologia e ingressar na Pedagogia.

Ao longo da formação pedagógica, enfrentei alguns desafios, mas encontrei também satisfação na construção do conhecimento e na reflexão sobre a prática docente. A experiência adquirida nos estágios e nas disciplinas do curso reforçou a minha certeza de que havia feito a escolha certa. O contato com as metodologias, as políticas e a possibilidade de contribuir ativamente para o aprendizado dos alunos fortaleceram o meu compromisso com a educação.

Acredito que a minha trajetória é marcada pelo autoconhecimento e pela busca constante por crescimento profissional. Para mim, a mudança de curso não foi um retrocesso, mas sim um reencontro com a minha verdadeira vocação.

RESUMO

Este trabalho é fruto do projeto de iniciação científica financiado pela FAPEMIG/PIBIC, que analisa as ações formativas realizadas em 2024 pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia para acolher professores iniciantes da educação básica, investigando a oferta de cursos da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. Utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa de análise documental, buscou-se compreender a relação entre essas formações e as necessidades dos docentes em início de carreira. Os resultados indicaram que, embora existam cursos voltados à formação continuada, não há um programa estruturado de indução docente, o que pode dificultar a adaptação dos professores recém-ingressos à profissão. A ausência desse suporte impacta diretamente na gestão de sala de aula, no planejamento pedagógico e na construção da identidade profissional, podendo levar à desmotivação e ao abandono da carreira. Além disso, observou-se que a oferta de cursos é insuficiente para atender à alta demanda da rede estadual de ensino, uma vez que o número limitado de vagas restringe o acesso dos docentes a formações essenciais para seu aprimoramento profissional. A análise das competências docentes evidenciou a importância da autonomia profissional e da formação contínua no desenvolvimento da prática pedagógica, mas apontou a necessidade de políticas educacionais que fortaleçam o acompanhamento dos professores iniciantes. Conclui-se que a implementação de um programa de indução estruturado, aliado à ampliação da formação continuada, pode fortalecer a identidade docente, melhorar a qualidade do ensino e contribuir para a valorização dos professores da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Formação Docente. Ingresso na Docência. Políticas Educacionais. Indução à Carreira. Educação Básica.

ABSTRACT

This work is the result of a scientific initiation project funded by FAPEMIG/PIBIC, which analyzes the formative actions carried out in 2024 by the Regional Superintendency of Education of Uberlândia to support beginning teachers in basic education. The research investigates the course offerings of the School of Training and Professional Development of Educators of Minas Gerais. Using a qualitative research methodology based on document analysis, the study aimed to understand the relationship between these training initiatives and the needs of early-career teachers. The results indicated that, although there are courses aimed at continuing education, there is no structured teacher induction program in place, which may hinder the adaptation process of newly hired teachers. The absence of such support directly affects classroom management, pedagogical planning, and the construction of professional identity, potentially leading to demotivation and career abandonment. Furthermore, it was observed that the course offerings are insufficient to meet the high demand of the state education network, as the limited number of available spots restricts teachers' access to essential training for their professional development. The analysis of teaching competencies highlighted the importance of professional autonomy and ongoing training in the development of pedagogical practice, but also revealed the need for educational policies that strengthen the support system for beginning teachers. It is concluded that the implementation of a structured induction program, combined with the expansion of continuing education opportunities, can strengthen teacher identity, improve the quality of education, and contribute to the appreciation of public school teachers.

Keywords: Initial Teacher Education; Novice Teachers; Teacher Induction; Professional Development; Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro geral cursos da Escola de Formação	42
---	-----------

LISTA DE ABREVIACÕES

AVA	Ambiente Virtual de aprendizagem
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GIFOP	Grupo de Investigação de Formação de Professores
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SEE	Secretaria do Estado de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO	17
1.1. Formação Inicial	18
1.2. Formação Continuada	22
1.3. Indução Docente	26
1.4. As competências docentes e a autonomia profissional.	32
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	37
2.1 Pesquisa qualitativa de análise documental	38
2.2 Desenvolvimento da pesquisa	40
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE	46
3.1. Competências Docentes	46
3.2. Etapa da Formação Docente	49
CONCLUSÃO	52
REFERÊNCIAS	55

INTRODUÇÃO

Ao longo da formação docente, especialmente nos primeiros anos de atuação, surgem desafios que vão além do domínio de conteúdos ou metodologias de ensino. Compreender como esses primeiros passos são dados e de que maneira o acolhimento institucional influencia a construção da identidade profissional tem sido um dos focos centrais de diversos estudos sobre a docência. É nesse contexto que se insere esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Grupo de Investigação de Formação de Professores¹ (GIFOP), como parte de um projeto de Iniciação Científica (PIBIC).

Inicialmente, a proposta era analisar, de forma conjunta, iniciativas de acolhimento em escolas municipais e estaduais. No entanto, com o avanço dos trabalhos do grupo, tornou-se necessário estabelecer recortes mais específicos. Dessa forma, este estudo concentra-se nas práticas de acolhimento promovidas por escolas da rede municipal, buscando refletir sobre os caminhos percorridos por professores iniciantes e as condições que marcam sua inserção profissional.

Assim, consideramos o conceito de indução docente, que é entendido como um conjunto de ações planejadas para apoiar o professor iniciante em sua transição da formação inicial para a prática profissional. Trata-se de um processo que visa promover o desenvolvimento profissional contínuo, facilitar a integração na cultura escolar, reduzir o isolamento e aumentar a confiança e a eficácia do novo professor.

A priori, antes de explorarmos mais a fundo o que seria esse movimento de indução, buscamos entender a forma que a docência tem sido entendida. Em 2001, Paulo Freire escreveu uma carta aos professores que se tornou um documento de referência para a educação. Nesta carta, Freire compartilha sua visão sobre a educação, inclusive sobre o papel dos professores. A carta está impregnada dos princípios pedagógicos que Freire defendia ao longo de sua vida, destacando a importância da educação como um ato de amor, compromisso e resistência (Freire, 2001). A partir disso, destaco que o papel do professor transcende a mera transmissão mecânica de conhecimento didático.

Nesse sentido, o professor é um mediador do processo de aprendizagem, cujo objetivo é cultivar em seus alunos o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia, como

¹ O Grupo de Investigação de Formação de Professores (GIFOP) é vinculado à Universidade Federal de Uberlândia e tem como foco estudos e pesquisas voltados à formação inicial e continuada de professores, práticas docentes e políticas educacionais

proposto em: “Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei.” (Freire, 2001, p. 261).

De uma perspectiva mais atual, a Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA) publicou recentemente um artigo com reflexões sobre o papel do professor no cenário atual, que reforça a concepção de que os professores precisam atuar como agentes de transformação, que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes e os prepara para o mundo contemporâneo.

“[...] o papel do professor passou a ser também o de formador de cidadãos, responsável pelo desenvolvimento integral dos alunos. Diante desse cenário, é necessário refletir sobre os novos papéis do professor na educação contemporânea. Como formador de indivíduos críticos e reflexivos, o professor precisa desenvolver novas habilidades e competências que possibilitem a formação de alunos capazes de lidar com os desafios do mundo atual.” (Costa Júnior et al, 2023, p. 125).

Para que o professor possa exercer esse papel, é necessário que haja um desenvolvimento e uma melhoria dessa atuação docente. Esses conhecimentos, que transcendem ao ensino formal, serão adquiridos durante a sua prática desde o começo de sua carreira.

De acordo com Marcelo García (2010), presume-se que embora a formação inicial forneça uma base teórica fundamental, é essa prática que realmente aprimora e aprofunda as habilidades do docente, isto é, o conhecimento dos professores está intrinsecamente ligado à prática educativa, sendo evidenciado na reflexão, investigação e narrativa do cotidiano escolar. Essa perspectiva considera que o ensino é uma atividade imprevisível e adaptativa, onde o saber docente emerge das decisões e julgamentos realizados no contexto das aulas e da vida escolar. Sendo assim, é nesse contexto que o professor aprende a se adaptar e aplicar os conceitos teóricos aprendidos durante sua formação inicial.

Ainda de acordo com García (2010), a inserção profissional, que também é o começo da atividade prática na docência, é um período crítico que engloba os primeiros anos de atuação dos professores após sua formação inicial e é também um período marcante na construção de sua identidade profissional, que deve ser compreendida como um fenômeno em constante evolução, que se desenvolve tanto no âmbito pessoal quanto coletivo. Não se trata de um atributo fixo, mas de um processo relacional e intersubjetivo, no qual o indivíduo constrói a compreensão de si mesmo ao longo da vida e dentro de contextos específicos.

Os primeiros anos de inserção profissional são, portanto, um período de intensa interpretação e redefinição de si mesmo como professor, onde cada experiência contribui para a construção dessa identidade, e no que concerne a essas experiências iniciais, encontra-se cenários em que professores iniciantes, de acordo com Brasil (2015), muitas vezes enfrentam uma sensação de isolamento e desconexão em relação aos seus colegas mais experientes.

Nesse sentido, em relação a construção da identidade profissional do professor, a ausência de acolhimento e a falta de integração com seus pares pode afetar de forma negativa a autoconfiança e o bem-estar emocional desses professores iniciantes, o que consequentemente impacta na qualidade de ensino.

Brasil (2015) considera que uma transição suave e apoiada pode contribuir imensamente para a retenção de professores na profissão, reduzindo a taxa de desistência precoce, e por falar em apoio e afetividade, cito também Zacharias (2011), que destaca a importância da afetividade na educação, ressaltando que as relações escolares são fundamentadas no encontro de diversas emoções dos envolvidos. O autor também propõe que os professores que conseguem trabalhar com suas próprias emoções e com as de seus alunos tendem a experimentar uma satisfação maior em comparação àqueles que têm dificuldade em lidar com os sentimentos.

A partir das contribuições de Brasil (2015) e Zacharias (2011) é possível observar que a dimensão afetiva do trabalho docente é parte do sucesso da prática docente, iniciativas que promovem um ambiente de suporte emocional e profissional, principalmente em início de carreira, podem aumentar a satisfação e o desempenho dos professores.

Sob tal perspectiva, compreender as formas de acolhimento aos professores iniciantes na região de Uberlândia não apenas beneficia diretamente a comunidade educacional local, mas também pode fornecer futuros recursos para reflexões e ações em âmbito nacional, dada a representatividade do município e a universalidade de situações enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro. Sendo assim, justifico que conhecer essas práticas de acolhimento adotadas para os novos professores é de interesse direto de uma sociedade que almeja uma educação de qualidade e equitativa para todos os seus membros.

Então, surge a problemática: *as ações formativas que a Secretaria Estadual de Educação de Uberlândia realizou no ano de 2024 possibilitaram a indução dos professores nos dois primeiros anos de sua inserção profissional na rede de ensino?*

O objetivo geral deste trabalho é identificar as ações formativas ocorridas em 2024 para professores iniciantes da educação básica que a Secretaria do Estado de Educação realizou. Para que esse objetivo seja atingido, é preciso: (1) selecionar e organizar as informações extraídas dos documentos e registros coletados na Escola de Formação de Professores; (2) compreender como foram propostas as formações realizadas pela Secretaria de Estadual de Educação; (3) Classificar o público alvo desses programas de formação continuada; e (4). Se apropriar do conceito de indução docente, explorando suas dimensões e implicações.

Neste trabalho, utilizo a metodologia de pesquisa qualitativa de análise documental, pois será uma atividade que localiza ao observador, por meio de documentos, as interpretações que possibilitará o desenvolvimento da análise. Para esta análise de dados, organizou-se esta pesquisa em dois eixos principais, intitulados: Competências Docentes e Etapa da Formação Docente.

Este trabalho será dividido em quatro principais partes, sendo elas: (1) a fundamentação teórica, na qual eu discorro sobre o papel do professor contemporâneo e sobre sua formação inicial e continuada, em seguida trago o conceito de indução docente e trago reflexões sobre a autonomia docente; (2) a metodologia, onde desenvolverei o conceito da pesquisa qualitativa de análise documental e relatando o desenvolvimento dessa pesquisa; (3) A análise dos dados coletados durante nossa pesquisa; e por fim (4) as conclusões finais.

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

Segundo Imbernón (2011) a formação e o desenvolvimento profissional dos professores estão fortemente influenciados pela perspectiva adotada sobre suas funções. Quando se vê o professor como alguém que atua de forma isolada, o foco do desenvolvimento profissional tende a ser nas atividades de sala de aula. Se o professor é considerado um aplicador de técnicas, o desenvolvimento se orienta para a disciplina e métodos de ensino. Em contraste, se o professor é visto como um profissional reflexivo e crítico, o desenvolvimento se concentra em habilidades como processamento de informações, análise crítica, diagnóstico, tomada de decisões racionais, avaliação de processos e reformulação de projetos em diversos contextos.

É notável que a docência nos últimos anos tem saído dessa primeira perspectiva de que o professor é apenas um reproduzidor de conhecimento didático e um aplicador de técnicas, e se ampliado para essa segunda perspectiva de que o professor é um mediador desse conhecimento, e para além de ser responsável por um ensino significativo, o professor passa a ser também um agente afetivo na estrutura social, cultural e até mesmo emocional de uma instituição, estabelecendo não apenas um papel na sociedade, mas exerce funções de várias faces.

Essa mudança de perspectiva, que amplia o papel do professor de um mero transmissor de conteúdo para um agente multifacetado, reforça a importância de valorizar e fortalecer a formação docente. Nesse sentido, a visão de Vaillant (2007) se alinha a essa nova compreensão da docência ao destacar a centralidade dos professores na qualidade da educação, colocando-os como protagonistas no desenvolvimento dos alunos e na transformação da sociedade.

A autora propõe uma centralidade da educação nos debates atuais, enfatizando que os docentes são atores-chave nesse cenário, isto é, a qualidade da educação depende, em grande parte, da qualidade do corpo docente. Para García (2009), o desenvolvimento profissional dos docentes é um movimento contínuo, construído com a experiência e a conscientização profissional. Nesse contexto, a identidade profissional desempenha um papel importante nos atos de mudança e melhoria da prática docente.

Esse movimento é uma construção dinâmica que reflete sua história pessoal, suas experiências profissionais, seus valores e suas crenças. De acordo com Marcelo García (2009)

esta identidade é forjada através de uma interação contínua entre vivências pessoais, influências da escola e do ambiente educacional que estão inseridos, bem como pelas mudanças nas políticas educacionais e reformas que ocorrem ao longo do tempo.

Ainda sobre o desenvolvimento docente, é importante ressaltar o ponto de partida desse processo, que se dá na formação inicial de professores, sobre isso Vaillant diz que:

A formação inicial de professores deve ser concebida como um processo contínuo, que vai além da simples aquisição de conhecimentos teóricos. É fundamental que inclua experiências práticas desde os primeiros momentos, permitindo que os futuros docentes articulem teoria e prática de maneira crítica e reflexiva, desenvolvendo assim uma identidade profissional comprometida com a transformação educacional e social (Vaillant, 2007, p. 210).

A autora coloca a formação inicial como um dos principais meios para proporcionar uma integração contínua entre a teoria e a prática, promovendo experiências práticas já nos primeiros estágios da formação. Isso permite que os futuros docentes desenvolvam uma visão mais clara e contextualizada de sua profissão, rompendo com a ideia de que a formação docente se restringe a um processo técnico de ensino. A autora também destaca a importância de uma formação inicial que seja reflexiva, colaborativa e capaz de fomentar uma identidade docente comprometida com a transformação social e a melhoria da qualidade da educação.

1.1. Formação Inicial

A formação inicial de professores no Brasil é um tema de suma importância para o desenvolvimento educacional do país. Sobre a formação inicial de professores, um dos pontos críticos mencionados por Vaillant (2002) é o que pode ser entendido como uma necessidade de formação docente robusta. Isso implica repensar a maneira como os cursos de formação de professores são estruturados, garantindo que ofereçam conhecimentos teóricos e práticos que estejam alinhados às realidades das salas de aula. A formação não pode ser vista como um processo isolado, mas deve ser contínua e adaptável às novas demandas do contexto educacional.

Nesse mesmo sentido, “a formação docente deve ser capaz de integrar a reflexão teórica com a prática pedagógica, proporcionando ao professor uma visão ampla e crítica de seu papel na sociedade” (Gatti, 2015, p. 8). Tanto Vaillant quanto Gatti destacam que essa formação precisa ser ancorada em uma reflexão profunda sobre o papel social do professor e

em práticas pedagógicas que permitam ao docente conectar o conhecimento teórico com as expectativas reais da sala de aula. Assim, a integração entre teoria e prática proposta por Gatti se alinha com a visão de Vaillant, que defende uma formação que responda às demandas da sociedade e contribua para a transformação educacional e social.

Há mais de uma década, as reformas educacionais começaram a destacar a importância da formação do docente na melhoria da qualidade do ensino, e esse reconhecimento levou a uma série de iniciativas, inspiradas até mesmo por sistemas de outros países, focadas na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. André et al. (2010) destaca que, seguindo tendências internacionais, as novas propostas para a formação docente enfatizam a importância da educação de nível superior como forma de legitimar e valorizar a profissão.

Gatti (2010) defende a necessidade de uma transformação profunda nas estruturas institucionais e nos currículos de formação de professores. Segundo ela, a formação docente não deve ser vista como um complemento das ciências e disciplinas, mas deve ser orientada pela função social da escolarização, que envolve ensinar o conhecimento acumulado às novas gerações e promover valores e práticas alinhadas à vida civil. A partir desses conceitos, surge uma preocupação com a formação de professores, porque essa pluralidade de conteúdos abrange não apenas as instituições que as abrigam, mas também os currículos e conteúdos formativos que são ministrados.

Trago a este estudo autores atuais que afirmam que ainda enfrentamos inúmeras questões relacionadas a formação docente. Percebe-se que muitos professores relatam dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar, remuneração inadequada, falta de recursos pedagógicos, e excesso de carga de trabalho (Lima, Vieira e Leal, 2024). Além disso, a formação inicial muitas vezes não prepara adequadamente os professores para lidar com a realidade das salas de aula, como proposto em:

Tendo em vista essa nova configuração do ambiente educacional, a formação docente precisa ser revista e reestruturada. Os professores do século XXI devem ser capacitados não apenas em novas metodologias e tecnologias, mas também devem estar preparados para lidar com um perfil de aluno diversificado, crítico e conectado globalmente. Neste contexto, a qualificação e valorização dos docentes surgem como elementos-chave. Um sistema educacional robusto e eficaz no século XXI requer professores bem formados, valorizados e adaptados às novas demandas pedagógicas, sociais e tecnológicas (Lima, Vieira e Leal, 2024, p. 153).

Nesse sentido, Lima, Vieira e Leal (2024) argumentam que, diante das transformações no ambiente educacional, a formação docente precisa ser reformulada. Professores do século XXI devem ser capacitados para lidar com metodologias e tecnologias inovadoras, além de estarem preparados para atender a um perfil de aluno diversificado e globalmente conectado. Nesse contexto, a formação inicial de professores não supre as expectativas para qualificação e valorização dos docentes, que são essenciais para um sistema educacional que faça jus às demandas contemporâneas.

Nas últimas décadas, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Brasil passou por uma expansão considerável de suas redes de ensino, impulsionada pelo crescimento populacional e pela necessidade de garantir o acesso à educação para todos. Esse processo de expansão, embora positivo em termos de inclusão, nos traz alguns questionamentos relacionados à qualificação dos professores. Gatti (2014) propôs que muitas vezes, a rápida ampliação da demanda por docentes levou à formação apressada e insuficiente desses profissionais, impactando a qualidade do ensino oferecido.

Ainda segundo Gatti (2014), em relação a formação inicial de professores existe essa tradição bacharelesca do sistema educacional brasileiro que tende a valorizar mais os conhecimentos teóricos e disciplinares do que os aspectos didático-pedagógicos essenciais para a prática docente. Esse enfoque acaba por formar professores com um bom domínio dos conteúdos das disciplinas, mas com pouca experiência prática em metodologias de ensino, gestão de sala de aula e abordagens para atender às diversas necessidades dos alunos.

Existe uma expectativa social de que os cursos superiores preparem professores competentes e qualificados, sendo esse modelo de formação considerado essencial para enfrentar a realidade da educação. No entanto, é importante questionar até que ponto essas iniciativas alcançaram os resultados esperados e se conseguiram enfrentar os desafios estruturais e culturais presentes no sistema educativo brasileiro.

Essa tradição bacharelesca tem suas raízes históricas na formação de profissionais de áreas como direito, medicina e engenharia, onde o conhecimento teórico é altamente valorizado. Esse modelo foi estendido à formação de professores, resultando em currículos que privilegiam a profundidade nos conteúdos das disciplinas específicas, mas, assim como em outras áreas, essa abordagem apresenta sérias limitações quando aplicada à educação, pois como já mencionado ao longo deste trabalho, a prática docente requer muito mais do que o domínio teórico dos conteúdos.

Como destaca Gatti (2010,) essa herança bacharelesca gera uma desproporção entre o saber disciplinar e o saber pedagógico, produzindo uma formação fragmentada e, muitas vezes, insuficiente. Se, por um lado, o domínio teórico é inegavelmente importante, por outro, a prática docente demanda muito mais: didática adaptável, gestão de conflitos, planejamento contextualizado e uma compreensão crítica do papel social do educador.

A persistência desse modelo revela, portanto, uma tensão não resolvida entre a formação que temos e a formação que a realidade exige. Vale destacar também que Libâneo (2015) apontou essa dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico e em como essa fragmentação pode resultar em uma formação insuficiente.

“Tal constatação atinge diretamente as concepções de formação e os formatos curriculares dos atuais cursos de formação de professores. Com efeito, a dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem explicar uma formação pouco sólida na especificidade disciplinar (caso do curso de pedagogia) ou uma formação pedagógica insuficiente em relação a requerimentos de um processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos (caso das demais licenciaturas). Falta aos planejadores desses cursos o entendimento de que a epistemologia das ciências ensinadas deve penetrar no âmago do trabalho pedagógico com essas ciências, ou seja, os conteúdos específicos e os procedimentos investigativos da ciência que dão origem a esses conteúdos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo, junto com os aspectos psicopedagógicos e socioculturais. Por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico.” (Libâneo, 2015, p. 645).

O autor aponta que as atuais abordagens para a formação de professores e os currículos dos cursos de pedagogia e outras licenciaturas estão distantes do ideal. Essa desconexão entre o conhecimento específico da disciplina e o conhecimento pedagógico pode resultar em uma formação deficiente em ambas as áreas.

Por exemplo, os cursos de pedagogia podem não oferecer uma formação suficientemente sólida no conteúdo específico da disciplina, enquanto outras licenciaturas podem falhar em preparar os professores para lidar com o desenvolvimento psicológico dos alunos. O problema central é a falta de integração entre a epistemologia da ciência ensinada e a prática pedagógica. Em outras palavras, é necessário que o conhecimento específico da disciplina e os métodos investigativos que a sustentam sejam incorporados de forma estruturante no ensino pedagógico, além de considerar os aspectos psicopedagógicos e socioculturais.

Em conclusão, ao pensar então que talvez a formação inicial não seja ainda suficiente para uma atuação plena, a formação continuada se torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, como mencionado por Trebien et al em:

A formação continuada contribui para o aprimoramento do professor e consecutivamente para a melhoria da qualidade do ensino. Esse contexto demanda uma diversidade de saberes da prática educativa, que não são adquiridos apenas num curso de graduação, mas exigem um envolvimento, uma busca e um aprendizado constante para a ressignificação da prática docente (Trebien et al, 2020, p. 95-96).

Em outras palavras, a formação continuada é indispensável para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Esse processo requer uma ampla gama de conhecimentos sobre a prática educativa, que não se limita à graduação, mas demanda um envolvimento contínuo e um aprendizado constante para atualizar e ressignificar a prática docente.

1.2. Formação Continuada

A formação continuada de professores é um aspecto substancial para garantir a qualidade da educação e a atualização constante das práticas pedagógicas. De acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira, "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena", mas também é previsto que a União, os Estados e os Municípios devem promover não apenas a formação inicial, mas também a "formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério". Essa diretriz enfatiza a importância de uma abordagem abrangente na formação dos educadores, reconhecendo que a educação é um campo dinâmico que exige atualização contínua para enfrentar os desafios emergentes.

Esse tipo de formação torna-se ainda mais relevante em um cenário em que as demandas educacionais estão em constante evolução, com a introdução de novas metodologias, tecnologias e conteúdos curriculares. O parágrafo 2º do mesmo artigo menciona que essa formação "poderá utilizar recursos e tecnologias de educação a distância", o que amplia as possibilidades de acesso e flexibilidade para os docentes que buscam aprimorar suas competências. Assim, a formação continuada não apenas promove o desenvolvimento profissional, mas também pode contribuir para a criação de um ambiente de

aprendizagem adaptável, permitindo que os professores se tornem agentes ativos na transformação educacional.

Portanto, a formação continuada é uma responsabilidade compartilhada entre diferentes instâncias governamentais e deve ser planejada de maneira que atenda às necessidades específicas dos educadores e às demandas contextuais da educação básica, garantindo, assim, uma prática docente mais qualificada e eficaz.

Conforme mencionado, no Brasil, a formação inicial dos professores costuma não ser suficiente para suprir todas as necessidades encontradas em sala de aula. Os educadores podem se deparar com uma série de contratempos, que incluem por exemplo, desde a necessidade de lidar com a diversidade cultural em sala de aula até a adoção eficaz das novas tecnologias educacionais disponíveis. A LDB, ao enfatizar a formação contínua e a capacitação dos profissionais do magistério por meio do § 1º do Art. 62, reconhece que a formação inicial deve ser complementada por uma formação continuada que se articule com as práticas pedagógicas e as realidades do cotidiano escolar.

Entende-se que existe um lado de uma realidade complexa enfrentada por educadores no Brasil, onde a formação inicial muitas vezes não é suficiente para prepará-los adequadamente para as exigências da prática docente (Silva, 2024). Nesse sentido, é importante destacar que a formação continuada é um elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, não deve ser vista simplesmente como uma solução para preencher lacunas deixadas pela formação inicial.

Imbernón e Shigunov Neto (2019) também destacam importância da formação continuada no contexto educacional, mas os autores enfatizam que ela deve ser vista não como uma mera compensação de lacunas na formação inicial, mas como um processo integral e contínuo de desenvolvimento profissional, como proposto em:

No entanto, o que considero relevante realçar é que a formação contínua não deve ser encarada como um adendo à formação que faltou. Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente (Imbernón; Shigunov Neto, 2019, p. 96).

A partir disso, entendemos que a formação continuada é essencial para a articulação entre a vida pessoal e a prática docente, permitindo ao professor refletir criticamente sobre sua atuação e suas experiências, isto é, a formação continuada deve ser encarada como uma oportunidade de autoconhecimento e de autoformação, onde o docente pode integrar suas vivências profissionais com os conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira. Isso implica em uma relação dialética entre teoria e prática, onde as circunstâncias da sala de aula e do contexto educacional influenciam diretamente o processo formativo.

Além disso, essa perspectiva reforça a ideia de que a identidade profissional do professor é moldada não apenas pela formação inicial, mas também pelas experiências contínuas e pelo desenvolvimento de competências ao longo da carreira. A formação continuada deve ser vista como um espaço para a construção dessa identidade, permitindo que o professor se torne um agente ativo na transformação de sua prática e na melhoria da qualidade da educação.

Ainda de acordo com Imbernón e Shigunov Neto (2019), a ideia de que “cada professor, cada educador, cada sujeito está inexoravelmente se formando por meio de sua vida e de suas vivências” enfatiza a conexão entre a prática pedagógica e as experiências cotidianas dos educadores. A formação continuada não pode ser dissociada do contexto em que o professor atua; ela deve incorporar as circunstâncias pessoais e profissionais que moldam sua identidade e prática docente. Ao reconhecer a singularidade de cada educador e suas trajetórias, a formação continuada se torna um processo que respeita e potencializa as vivências do sujeito, promovendo um aprendizado mais autêntico.

A proposta de diálogo, trocas intersubjetivas e escuta sensível destaca a importância das relações humanas e do trabalho colaborativo na formação continuada. Os autores também ressaltam que o aprendizado não ocorre em isolamento, mas sim em interação com outros, no compartilhamento de experiências e na construção conjunta de saberes. Essa dinâmica favorece a criação de um espaço de reflexão crítica, onde os educadores podem reavaliar suas práticas.

Não falo em formação continuada para me referir a espaços fatiados de tempo; com tarefas trazidas pelos outros, em momentos esporádicos na rotina da escola. Formação continuada precisa trazer componentes da própria vida do professor e desenvolver-se em interpretações partilhadas, nos meandros de sua prática; nos interstícios de sua vida (Imbernón; Shigunov Neto, 2019, p. 100).

Dito isto, o espaço formativo deve ser orgânico, onde as experiências de vida e prática docente se entrelaçam, permitindo que os professores se tornem protagonistas de sua formação. Assim, a formação continuada é concebida não apenas como uma obrigação, mas como uma oportunidade para a transformação pessoal e profissional, abrindo novas perspectivas para a prática educativa.

Essa capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática, em diálogo com novas teorias e métodos, é fundamental para a eficácia do ensino, conforme proposto por Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada deve ocorrer tanto em ambientes formais quanto informais, refletindo a flexibilidade e a diversidade das experiências de aprendizagem que um professor pode vivenciar. Essa abordagem holística permite que o docente integre novos conhecimentos ao seu contexto específico, promovendo uma educação que não só acompanha as inovações sociais, culturais e tecnológicas, mas que também se antecipa a elas.

Em conclusão, a formação continuada é uma prática central no desenvolvimento profissional dos educadores, reconhecendo que a formação inicial, embora fundamental, muitas vezes não é suficiente para preparar os professores para os desafios complexos do ambiente escolar contemporâneo. Neste contexto, a indução docente emerge como uma estratégia que complementa a formação continuada, proporcionando um suporte inicial aos professores novatos à medida que eles ingressam na profissão.

Assim, a indução docente não apenas responde às lacunas que a formação inicial pode deixar, mas também atua como um meio de garantir que os professores iniciantes se sintam acolhidos e apoiados em suas jornadas profissionais.

1.3. Indução Docente

O professor iniciante é aquele que está em seus primeiros anos de atuação na profissão. Feiman (2001, apud García 2010), diz que os professores iniciantes têm duas grandes tarefas: ensinar e aprender a ensinar. De acordo com García (2010) apesar da formação inicial, há aspectos que só podem ser aprendidos na prática, tornando os primeiros anos um período de sobrevivência, adaptação e descoberta. As principais tarefas dos iniciantes incluem conhecer os alunos, o currículo e o contexto escolar, planejar adequadamente o ensino, desenvolver um repertório docente, criar uma comunidade de aprendizagem em sala e continuar construindo sua identidade profissional. O desafio é que

eles precisam realizar tudo isso assumindo as mesmas responsabilidades que professores mais experientes.

Esse momento é frequentemente caracterizado como o mais difícil da carreira docente, pois marca a transição do status de aluno para o de professor. Durante essa fase, é comum que o educador enfrente sentimentos de insegurança e medo, além sensação de estar despreparado profissionalmente, como proposto em:

O período caracterizado como o início da carreira- compreendido geralmente pelos três primeiros anos de magistério – é identificado como o período mais difícil, por ser a fase de transição de aluno a professor, no qual é comum o sentimento de insegurança, medo e de despreparado profissional. A iniciação à carreira docente é a etapa em que o professor busca conhecer a sua própria situação e definir os comportamentos que serão adotados no exercício da atividade profissional. Neste período o professor encontra novos desafios, podendo perceber um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula e na própria escola, o que coloca em xeque seus conhecimentos podendo até levá-lo à desistência e/ou comprometimento em relação ao ser docente (Imbernón; Shigunov Neto, 2019, p. 346).

Apesar de que esses autores considerem o período de três anos como o início da carreira, outros autores e estudiosos sobre o assunto variam suas opiniões. De acordo com Huberman (2000), assim como Imbernón e Shigunov, o período de inserção profissional do docente na carreira compreende os três primeiros anos, enquanto Veenman (1988) afirma que pode se estender até o quinto ano. Tardif e Raymond (2000) dividem os primeiros anos da profissão em duas fases: a de exploração, até o terceiro ano, e a de estabilização e consolidação, que ocorre do terceiro ao sétimo ano (Araújo, 2018).

Independentemente do tempo específico que os autores consideram para a fase de inserção na carreira docente, o que se destaca é a intensidade e o impacto emocional desse início. Seja nos primeiros três, cinco ou até sete anos, o início da docência é frequentemente descrito como um período de grande tensão e repleto de incertezas.

Os sentimentos de responsabilidade, medo e incerteza que permeiam o primeiro dia de trabalho são comuns e compreensíveis. Brasil (2015), traz a ideia de que o "sentir-se professor" não é apenas um rito de passagem, mas um momento carregado de significados que pode ser tanto inspirador quanto desolador. A experiência inicial é marcada pela frustração e pela dúvida, não só sobre a capacidade de enfrentar os desafios, mas também sobre a escolha da profissão em si. Essa insegurança é muitas vezes exacerbada pela

percepção de que o amor pela educação e pelos alunos, embora fundamental, pode não ser suficiente para lidar com a complexidade da prática docente.

Essa ambivalência é característica da iniciação na docência, que é muitas vezes apresentada como uma "vida nova". Acontece que essa dualidade entre o sofrimento e a esperança reflete um paradoxo intrínseco à profissão: ao mesmo tempo que as adversidades podem ser avassaladoras, a docência também oferece oportunidades únicas de transformação pessoal e social, conforme proposto em:

A iniciação na docência é associada também a ‘uma vida nova’, o que significa que esta profissão, no contexto desse estudo, permeada de paradoxos, pois ora ela expressa algo sofrido/difícil, ora expressa a possibilidade e esperança de ‘uma vida nova’, ‘um recomeço.’ (Brasil, 2015, p. 176).

Ao associar a docência a algo sofrido/difícil, podemos entender que isso remete aos obstáculos práticos e emocionais que os professores enfrentam no início de sua trajetória, como o "choque com a realidade" — o distanciamento entre a teoria aprendida na formação inicial e as demandas da sala de aula. São essas partes do começo da carreira que podem gerar frustrações e dúvidas sobre a escolha profissional, impactando diretamente a construção da identidade docente.

No entanto, Brasil (2015) também destaca a docência como uma "possibilidade e esperança de uma vida nova", o que sugere que, apesar das dificuldades, a carreira oferece oportunidades únicas de crescimento e aprendizado contínuo. Esse "recomeço" implica uma abertura para a transformação, tanto no sentido pessoal quanto no profissional, permitindo ao professor construir novas perspectivas sobre sua prática e sobre seu papel na educação.

De acordo com Lima *et al* (2007) há três principais dificuldades que os professores enfrentam no primeiro contato com sua inserção profissional nas escolas: 1) a solidão, 2) o trato com os pais dos alunos e 3) a aprendizagem dos alunos. A solidão pode ser resultado da falta de apoio e interação com colegas mais experientes. O trato com os pais dos alunos exige habilidades de comunicação e gestão de expectativas. A terceira dificuldade, que conforme os mesmos autores é a mais citada entre os professores, está relacionada à aprendizagem dos alunos, onde o docente precisa lidar com a heterogeneidade das turmas e a adaptação de métodos pedagógicos eficazes para promover o aprendizado.

Valliant (2021) também explorou os principais pontos de dificuldades de um professor iniciante, sendo eles: “1. Angústia ao chegar à sala de aula em contextos diversos; 2. Tarefas

desconhecidas (planejamento, metodologias, avaliação); 3. Limitações na gestão da disciplina em sala de aula; 4. Dificuldades em estabelecer relações com colegas; 5. Enfrentamento de "nós górdios" com poucas ferramentas e repertórios."

Angústia ao chegar à sala de aula em contextos diversos diz respeito à insegurança em lidar com realidades tão distintas, muitas vezes contrastando com o que foi vivenciado na formação inicial, e isso gera angústia. O desconhecimento sobre os alunos, as expectativas da comunidade escolar e as especificidades de cada ambiente contribuem para sentimentos de inadequação e sobrecarga emocional.

Outra questão é que embora a formação inicial aborde aspectos teóricos sobre planejamento, metodologias de ensino e avaliação, muitos professores iniciantes relatam dificuldades em aplicar esses conhecimentos na prática. Planejar aulas alinhadas ao currículo, selecionar metodologias eficazes e desenvolver instrumentos de avaliação que contemplem a diversidade dos alunos são tarefas que exigem experiência e, muitas vezes, não são suficientemente abordadas na formação acadêmica.

Adicionalmente, observa-se que a gestão da disciplina é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Muitos chegam à sala de aula sem repertório suficiente para lidar com comportamentos inadequados, manter a ordem ou engajar os alunos.

Outro fato relevante é o ambiente escolar, que muitas vezes é marcado por dinâmicas hierárquicas e uma certa falta de cultura colaborativa, o que pode dificultar o estabelecimento de relações entre professores iniciantes e seus colegas mais experientes. O isolamento profissional, associado à falta de integração, impede o aprendizado por meio da troca de experiências e isso também pode reforçar sentimentos de solidão e insegurança.

Por fim dessa lista, é apresentado o termo "nós górdios", que se refere a problemas complexos e multifacetados que demandam soluções criativas e adaptativas. Em paralelo com um dos pontos que também foi apresentado por Lima et al (2007), professores iniciantes frequentemente se deparam com situações melindrosas – como lidar com alunos em vulnerabilidade social, pais ausentes ou resistências ao ensino – para as quais não têm repertório ou experiência suficiente.

Essa reflexão aponta para a importância de políticas de suporte, como a indução docente, que podem ajudar a equilibrar essa dualidade, oferecendo aos novos professores o apoio para lidar com a parte difícil da docência e potencializar as oportunidades de crescimento. Assim, a carreira docente, embora complexa, pode ser vivida como um caminho

de renovação e realização, desde que os professores sejam adequadamente preparados e apoiados em sua jornada.

Diante disso, a indução docente, como mencionada anteriormente, emerge como uma estratégia para apoiar os professores iniciantes em sua transição para o ambiente profissional e promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz.

A indução docente pode ser definida como um processo estruturado e intencional de apoio aos professores iniciantes, com o objetivo de facilitar sua inserção no ambiente escolar e promover seu desenvolvimento profissional contínuo. Ao contrário de outras formas de formação, que muitas vezes ocorrem de maneira isolada ou pontual, a indução envolve um acompanhamento sistemático que se estende pelos primeiros anos da carreira docente. Esse acompanhamento é caracterizado pela aquisição de conhecimentos e experiências práticas no exercício profissional, conforme aponta Marcelo Garcia (1993).

De acordo com Cruz e Lahtermaher (2022) a indução envolve ações de apoio organizadas por meio de políticas públicas, programas de mentoria ou comunidades de aprendizagem docente, e tem como objetivo proporcionar suporte e desenvolvimento profissional aos novos educadores. Esse processo formativo pode incluir a participação de professores experientes e profissionais em formação inicial, promovendo uma troca de saberes e práticas que auxilia na adaptação e no crescimento do professor iniciante.

Vaillant (2022) explora essa inserção do professor iniciante na docência e destaca que, apesar da diversidade de mecanismos implementados na América Latina, há uma falha comum de articulação entre a formação inicial, as condições de trabalho e os processos de avaliação. Embora poucos países tenham políticas sólidas de inserção, a fragmentação dessas iniciativas é resultado da complexidade do fenômeno docente, com múltiplos atores e instituições envolvidos no processo, como proposto em:

São poucos os países que avançaram na criação de procedimentos que permitam acompanhar a implementação dos programas de inserção. Predomina a fragmentação das políticas, determinada, sem dúvida, pela complexidade quantitativa e qualitativa do fenômeno docente. A multiplicidade de atores envolvidos, os diferentes níveis de governo e as instituições dificultam as articulações e a regulação dos mecanismos de inserção (Valliant, 2022, p. 38).

Este estudo de Vaillant (2022) aponta para uma necessidade de maior coordenação entre as políticas educacionais e as instituições responsáveis, a fim de garantir que os novos professores recebam o suporte necessário através de programas de indução docente.

Esses programas de indução docente têm como objetivo principal oferecer suporte para que os novos educadores possam enfrentar os primeiros anos de carreira, reduzindo as taxas de abandono e facilitando sua integração ao sistema educacional. Conforme Huling-Austin (1986; 1990 apud García 1999), os principais objetivos dos programas de iniciação incluem melhorar a ação docente, aumentar as chances de permanência na profissão, promover o bem-estar pessoal e profissional, cumprir exigências formais de certificação e transmitir a cultura da escola e do sistema educativo. Essas metas refletem a necessidade de preparar os professores iniciantes não apenas para ensinar, mas para compreender a complexidade do ensino e do contexto escolar.

Além dos objetivos gerais, os programas de iniciação frequentemente incluem atividades que proporcionam um suporte prático e estruturado aos professores iniciantes. Entre essas atividades, destacam-se a oferta de informações detalhadas sobre aspectos legais e administrativos da escola, a realização de visitas prévias ao ambiente escolar e a redução da carga docente durante o primeiro ano, permitindo que os professores dediquem mais tempo ao aprendizado e à reflexão sobre sua prática. Outras ações importantes incluem a realização de seminários de discussão, que oferecem espaço para troca de experiências e suporte emocional, e o uso de tecnologia para conectar professores iniciantes, como o projeto "Beginning Teacher Computer Network", que demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover apoio técnico e emocional entre educadores.

Um componente fundamental desses programas é a análise de casos pedagógicos, que permite aos professores refletirem sobre problemas práticos e explorar alternativas para situações desafiadoras na sala de aula. Essa prática contribui para a construção de uma postura reflexiva, essencial para o desenvolvimento profissional. Além disso, a presença de mentores é considerada um dos pilares dos programas de iniciação. Segundo García (1999) o mentor é um professor experiente que orienta e apoia os iniciantes em aspectos pedagógicos e emocionais, ajudando-os a se adaptar à cultura escolar. Essa relação, baseada em confiança e suporte, é fundamental para o sucesso do programa, pois proporciona um espaço seguro para o aprendizado e a troca de conhecimentos.

A figura do mentor, atende a três dimensões das necessidades dos professores iniciantes: emocional, social e intelectual. O mentor não apenas auxilia na gestão da sala de aula e no planejamento curricular, mas também oferece suporte emocional, promovendo segurança e confiança nos novos professores. Além disso, é papel do mentor estimular o aprendizado contínuo, encorajando o professor iniciante a explorar novas estratégias e

técnicas pedagógicas. Para que essa relação seja eficaz, é importante que o mentor tenha características específicas, como flexibilidade, paciência e habilidade de comunicação, além de sólida experiência docente e conhecimento pedagógico.

Ao incluir componentes, segundo García (1999), como mentoria e seminários que possibilitam a reflexão, esses programas oferecem suporte abrangente, que não apenas melhora as práticas pedagógicas dos novos professores, mas também promove sua integração emocional e social ao ambiente escolar. Com estratégias bem planejadas e articuladas, é possível assegurar que os professores iniciantes não apenas permaneçam na profissão, mas desenvolvam habilidades e competências que contribuam para a qualidade do ensino e para o fortalecimento de suas identidades profissionais.

A discussão sobre políticas de inserção docente evidencia a importância de oferecer suporte aos professores iniciantes para que possam enfrentar os desafios do início de suas carreiras. No entanto, essa estrutura de apoio, apesar de essencial, não deve anular a autonomia profissional do professor, que desempenha um papel central no processo de sua própria formação.

Embora os programas de indução e as políticas de inserção sejam ferramentas fundamentais para apoiar os novos professores, é indispensável que esses mecanismos incentivem a autonomia. Eles devem funcionar como alicerces que capacitam o docente a assumir um papel ativo em seu desenvolvimento, promovendo uma cultura de autorreflexão e aprendizado contínuo. Dessa forma, o equilíbrio entre suporte institucional e autonomia individual não apenas fortalece a identidade profissional do professor, mas também contribui para o desenvolvimento da própria prática pedagógica.

Ao trazer para o centro da discussão a autonomia profissional, abre-se um novo campo de reflexão sobre o papel do professor como responsável por sua própria formação. Essa abordagem ressignifica a docência, atribuindo ao educador o poder de transformar sua prática e moldar sua trajetória, mesmo em contextos desafiadores. Portanto, compreender a autonomia como uma dimensão indispensável do desenvolvimento docente é fundamental para promover uma educação de qualidade e sustentada por profissionais reflexivos e comprometidos.

1.4. As competências docentes e a autonomia profissional.

Ao refletir sobre a formação e inserção dos professores iniciantes, é imprescindível abordar a responsabilidade do próprio docente em sua formação profissional. Este subtópico foca na autonomia profissional do professor, discutindo-a à luz das competências docentes propostas por Philippe Perrenoud (1999), um dos mais influentes teóricos na área de educação.

Philippe Perrenoud é um sociólogo e educador suíço conhecido por suas contribuições ao campo da formação de professores e desenvolvimento de competências profissionais. Em sua obra originalmente publicada sob o título “*Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au Voyage*”, ele identifica 10 competências essenciais para a prática docente, que incluem desde a organização do trabalho pedagógico até a gestão da heterogeneidade em sala de aula. Tais competências não são apenas técnicas, mas também atitudinais, demandando do docente uma postura reflexiva e autônoma em relação à sua própria prática.

A autonomia profissional refere-se à capacidade do professor de tomar decisões fundamentadas, refletir sobre sua própria prática e buscar constantemente a melhoria de seu trabalho pedagógico. A autonomia também está intrinsecamente ligada às competências docentes, uma vez que a aplicação eficaz dessas competências exige iniciativa e responsabilidade pessoal.

Dentre as 10 competências propostas por Perrenoud (1999), destacam-se as seguintes, devido à sua relação com a autonomia profissional.

A competência "Organizar e dirigir situações de aprendizagem" envolve não só o domínio do conteúdo por parte do professor, mas também sua capacidade de planejar atividades que atendam às necessidades dos alunos, considerando suas diferenças individuais. Mais do que conhecimento técnico, essa competência exige uma postura proativa, permitindo que o docente adapte suas estratégias pedagógicas às demandas do contexto escolar.

No entanto, a organização do ensino não se limita ao planejamento das aulas; é essencial que os alunos estejam engajados em sua própria aprendizagem. Nesse sentido, a competência "Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho" diz respeito à criação de um ambiente em que os estudantes se sintam motivados e valorizados.

A autonomia do professor se manifesta na liberdade de criar abordagens que favoreçam a aprendizagem, garantindo que os estudantes se sintam parte ativa do processo educacional.

Para que ambas as competências sejam plenamente desenvolvidas, o professor precisa estar em constante processo de aprimoramento. A competência "Administrar sua própria formação contínua" refere-se justamente à capacidade do docente de gerir seu desenvolvimento profissional de forma autônoma e reflexiva. Isso implica analisar suas práticas pedagógicas, identificar pontos de melhoria e traçar estratégias para aperfeiçoamento contínuo. Além disso, essa competência não se restringe à formação individual, mas também envolve a colaboração com colegas, a participação em projetos formativos coletivos e o engajamento em ações que impactem o sistema educacional como um todo.

Portanto, ao escolhermos essas três competências, fica evidente que elas são aquelas em que a responsabilidade recai diretamente sobre o professor, exigindo uma postura ativa e autônoma.

Embora o professor possa contar com apoio externo para o seu desenvolvimento, a eficácia dessas competências depende de sua iniciativa e reflexão contínua sobre sua prática. Sem a autonomia do professor, que implica a capacidade de tomar decisões e ajustar seu trabalho às necessidades dos alunos, essas competências não poderiam ser plenamente desenvolvidas. Por isso, a autonomia profissional se torna um requisito para que o docente tenha o controle sobre sua evolução pedagógica, assumindo com responsabilidade o processo de ensino-aprendizagem.

Imbernón (2010) complementa essa visão ao destacar que a autonomia profissional não é um atributo isolado, mas se constrói em diálogo com a formação continuada e as relações institucionais. Ele defende que os professores precisam de espaços de formação e colaboração que os incentivem a questionar sua prática e a desenvolver novas competências. A autonomia, portanto, não é apenas um ponto de chegada, mas um processo constante de aprendizado e adaptação. Para isso, é preciso que as escolas e os sistemas educacionais criem condições que favoreçam o protagonismo docente, incluindo a oferta de recursos, tempos e políticas que promovam a autorreflexão e a inovação.

Um pouco mais além, Imbernón, Shigunov e Fortunato (2019) sugerem que o professor deve assumir uma postura ativa e protagonista em sua própria formação, valorizando a autonomia e a capacidade de autoavaliação como pilares de seu

desenvolvimento profissional. Em vez de esperar as soluções sejam fornecidas por meio de formações genéricas e padronizadas, é necessário que o docente, consciente das mudanças constantes no mundo e das demandas específicas de sua prática, busque de forma independente os recursos e as estratégias para se manter atualizado, como proposto em:

No plano dos princípios, e considerando que um professor deve ser um profissional dotado de autonomia, curiosidade e desejo de se manter atualizado, parece-me que a questão da formação permanente deveria ser um processo individual, em que cada professor, atento ao mundo em que vive e capaz de se autoavaliar, procuraria manter-se à tona da onda de mudança, buscando, ele próprio, os instrumentos de que carecesse para tal. Esta seria, sem dúvida, a melhor solução, bem melhor do que a alternativa mais conhecida, em que é o estado a assumir a liderança, fazendo planificar ações de formação, dita contínua, em abstrato, destinadas a muitos, independentemente de uma determinação prévia de cada necessidade individual real (Imbernón, Shigunov e Fortunato, 2019, p. 228).

Essa abordagem destaca que a formação docente, para ser verdadeiramente eficaz, deve partir de uma iniciativa individual, com base nas reais necessidades e contextos vivenciados por cada professor. Assim, o docente deixa de ser um receptor passivo de políticas educacionais e se torna um agente ativo no aprimoramento de suas competências.

Ou seja, a autonomia profissional também exige responsabilidade. Perrenoud (2010) enfatiza que, ao agir de forma autônoma, o professor precisa justificar suas escolhas e ser capaz de articular seus objetivos pedagógicos com as demandas do currículo e as expectativas da comunidade escolar. Imbernón, por sua vez, chama atenção para o fato de que a autonomia não deve ser confundida com isolamento. Pelo contrário, ela se fortalece por meio da construção de comunidades de aprendizagem, onde o diálogo e a troca de experiências potencializam o desenvolvimento coletivo e individual.

Nesse sentido, a autonomia profissional é tanto uma conquista individual quanto um desafio coletivo. Os professores são chamados a assumir o controle de sua formação e prática, mas precisam de um sistema educacional que valorize e respeite sua capacidade de decisão. Assim, a reflexão crítica e a formação contínua tornam-se alavancas para o fortalecimento da autonomia, permitindo que os docentes atuem com mais confiança, criatividade e eficácia, mesmo diante de cenários adversos.

Para professores iniciantes, o conceito de assumir um papel ativo na própria formação traz pontos específicos que podem ser amplificados pela inexperiência e pela falta de suporte estruturado. Sem a segurança e os repertórios adquiridos pela prática, a expectativa

de que o professor novato busque de forma autônoma os instrumentos necessários para seu desenvolvimento pode gerar ansiedade e sobrecarga emocional.

Os professores iniciantes frequentemente enfrentam contextos escolares dinâmicos, ao mesmo tempo em que precisam lidar com tarefas desconhecidas, como planejamento, gestão de sala de aula e adaptação a currículos. A ausência de programas de indução bem estruturados — que integrem formação inicial e continuada — pode dificultar ainda mais essa transição. Quando o Estado adota uma abordagem genérica de formação contínua, sem considerar as necessidades específicas desses professores, cria-se uma lacuna que eles podem não ter as ferramentas necessárias para preencher sozinhos.

Por outro lado, essa perspectiva de autonomia também traz oportunidades. Professores iniciantes que desenvolvem desde cedo o hábito da autoformação e a capacidade de autoavaliação têm maior potencial de se adaptar e inovar em suas práticas. No entanto, para que isso seja viável, é essencial que tenham esse desejo e busquem o acesso a mentores, comunidades de aprendizagem e espaços colaborativos que os orientem na construção de suas competências.

Em síntese, enquanto a autonomia é de suma importância para o desenvolvimento profissional, sua aplicação sem suporte adequado pode gerar impactos negativos para professores iniciantes. Assim, políticas educacionais precisam equilibrar a responsabilidade individual com ações que ofereçam suporte inicial estruturado, preparando os docentes para, gradualmente, assumirem um papel mais independente em sua formação.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia, que, em amplo sentido, é o conjunto de procedimentos, técnicas e abordagens adotadas para a realização de um estudo, pesquisa ou trabalho em qualquer área do conhecimento. A metodologia é um dos instrumentos principais que guiam o investigador desde a formulação do problema até a análise dos resultados.

A importância da metodologia reside no fato de que ela oferece um caminho estruturado, permitindo que a organização seja lógica e sistemática. Além disso, a escolha da metodologia é influenciada pela natureza do problema de pesquisa, pelo contexto em que o estudo está inserido e pelos recursos disponíveis.

Para contextualizar, é pertinente destacar a visão de alguns autores, como Martins (2004), que ressalta a importância da metodologia como uma ferramenta essencial no processo de pesquisa. Entende-se, então, que a metodologia não é apenas um conjunto de técnicas ou procedimentos, mas um processo que orienta e fundamenta todo o andamento da pesquisa.

[...] Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica (Martins, 2004, p. 291).

Portanto, cada decisão técnica tomada durante a pesquisa, desde a escolha do método de coleta de dados até a análise e interpretação dos resultados, deve estar enraizada em pressupostos teóricos.

No contexto desta pesquisa, consideramos que a melhor metodologia a se seguir seria a de uma pesquisa qualitativa de análise documental. Essa escolha justifica-se pelo caráter exploratório da pesquisa, que busca compreender de maneira profunda as ações voltadas ao acolhimento de professores iniciantes. A flexibilidade inerente à pesquisa qualitativa de análise documental nos permitiu adaptar a metodologia conforme as demandas e particularidades do objeto de estudo, possibilitando a inclusão de diferentes tipos de documentos relevantes.

Foram analisados documentos oficiais provenientes de órgãos estaduais, incluindo por exemplo as ementas de cursos. A seleção desses documentos foi pautada por critérios como relevância para o tema, período de execução e acessibilidade. Adicionalmente, a análise

documental foi enriquecida pela revisão de literatura sobre indução docente, que forneceu um referencial teórico robusto para a interpretação dos dados.

Cabe destacar que, apesar das vantagens da flexibilidade e profundidade, a análise documental apresenta limitações, como a dificuldade de acesso a certos documentos e a ausência de informações completas ou atualizadas em alguns casos. Para contornar essas limitações, foram estabelecidos critérios rigorosos de análise, buscando triangulação com outras fontes de dados e fundamentação teórica sólida.

2.1 Pesquisa qualitativa de análise documental

A pesquisa qualitativa valoriza a compreensão profunda dos significados e interpretações que os indivíduos atribuem às suas experiências e ao mundo ao seu redor. Essa abordagem abrange um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, e assume uma multiplicidade de paradigmas de análise, como descrito no excerto:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (Chizzotti, 2003, p. 02).

Essa multiplicidade teórica e metodológica confere à pesquisa qualitativa uma natureza flexível e adaptável, permitindo uma investigação aprofundada de fenômenos em seus contextos naturais. A metodologia qualitativa se destaca por sua capacidade de explorar significados, contextos e perspectivas, sendo uma ferramenta essencial para a assimilação de eventos e processos complexos.

Segundo Martins (2004), a análise de dados na pesquisa qualitativa é caracterizada por sua heterodoxia e pela ênfase em técnicas indutivas. Isso significa que os dados podem assumir formas variadas, exigindo do pesquisador não apenas habilidades analíticas, mas também uma abordagem criativa e intuitiva. A autora ressalta:

Outra característica importante da metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e

analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (Martins, 2004, p. 292).

Com base nessas características, optamos pela metodologia qualitativa de análise documental, que se revela particularmente adequada para esta pesquisa. A análise documental, como aponta Cechinel et al. (2016), consiste em avaliar e interpretar documentos com o objetivo de extrair informações relevantes e compreender contextos, temas e significados subjacentes. O processo de análise documental, conforme os autores, inicia-se com uma avaliação preliminar de cada documento, considerando elementos essenciais como o contexto de produção, autoria, interesses envolvidos, confiabilidade como fonte de informação, natureza do texto e os conceitos-chave presentes:

A análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave (Cechinel et al, 2016, p. 04).

Um destaque também à percepção do mesmo autor, que conclui que “em muitas pesquisas, os documentos são a única fonte de informação, assim como este tipo de pesquisa também pode ser utilizado de forma associada ou complementar com outros procedimentos metodológicos.” (Cechinel et al, 2016, p. 06)

Por isso a pesquisa qualitativa de análise documental é um meio tão benéfico para a nossa pesquisa, pois, assim como foi fundamento pelo autor, nos foi proporcionado o acesso somente aos documentos da Escola de Formação de Professores, tornando esses documentos nossa única fonte de pesquisa viável.

A análise documental será realizada visando conhecer as práticas formativas e como elas incluem o novo professor nas suas formações. Explorar essa formação através da análise documental permite uma compreensão das abordagens e estratégias utilizadas para apoiar os novos professores em sua jornada profissional.

2.2 Desenvolvimento da pesquisa

O ponto de partida dessa pesquisa é o projeto PIBIC, que inicialmente tinha a proposta de analisar as iniciativas de escolas municipais e estaduais em conjunto, mas conforme a pesquisa em grupo foi se desenvolvendo houve necessidade de separar, para cada

pesquisador, as competências das iniciativas propostas pelas escolas municipais e pela superintendência regional.

Para iniciar essa pesquisa, entramos em contato com a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, que de acordo com a própria Secretaria do Estado de Educação (SEE) as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), é o órgão responsável por exercer em nível regional as ações de supervisão técnica, oferecer orientações normativas e é o órgão que deve cooperar e articular nessa relação de Estado e Município, respeitando as diretrizes estaduais.

Fizemos algumas tentativas de contato com a superintendência a partir do que nos ofereceram dentro das mediações do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais² (CEMEPE). Após o período de espera, houve um retorno por parte da secretaria da superintendência, sugeriram então uma reunião presencial, na qual nos falaram que não era possível oferecer a informação a qual buscávamos, que é justamente a problemática desta pesquisa, pois quem teria essas informações seria o estado, mas que eles veriam o que de informação poderia ser possível ser oferecido para nós.

Posteriormente, houve uma nova proposta de contato, desta vez por meio de uma reunião realizada em plataforma online. A principal informação transmitida ao nosso grupo de pesquisa foi a de que toda documentação referente à formação continuada de professores deveria ser consultada exclusivamente pela plataforma da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, instituição vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Ressaltou-se, ainda, que a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia não possui autonomia sobre a organização ou oferta dessas formações, cabendo-lhe apenas o cumprimento e a divulgação das diretrizes estabelecidas pela SEE/MG por meio da referida escola.

A Escola de Formação foi criada pela Lei Delegada no 180, de 20 de janeiro de 2011. De acordo com o Artigo 178 desta mesma Lei, inciso XII, a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores faz parte da estrutura orgânica básica da Secretaria de Estado de Educação. Esse órgão tem como finalidade conduzir, coordenar e desenvolver processos de formação de profissionais de educação a nível macro. A Escola possui um campus localizado em Belo Horizonte, mas a maior parte de seus cursos são

² O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é um órgão da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, responsável pela promoção da formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal, oferecendo estrutura e espaços destinados a atividades formativas.

oferecidos por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o qual permite que os cursos sejam realizados de forma virtual.

Assim que tivemos o primeiro contato com a plataforma nos deparamos com a necessidade de imergir no contexto educacional por meio do ambiente virtual de aprendizagem, para aprofundar o máximo possível nossa pesquisa, mas, ao tentar acessar a plataforma, surgiu uma barreira intransponível: a restrição de acesso exclusiva aos profissionais da educação de Minas Gerais.

Pensamos a princípio que essa exclusividade de acesso podia ser justificada pela necessidade de preservar a integridade do próprio sistema e filtrar as inscrições nos cursos oferecidos pela plataforma. Porém, a falta de acesso direto limitou a nossa capacidade de compreender melhor as formações oferecidas pela Escola de Formação. Diante dessa realidade, foi preciso buscar alternativas viáveis para contornar as limitações de acesso impostas e dar continuidade a nossa pesquisa.

Optamos então pela análise das ementas dos cursos cujas inscrições estavam abertas até o fim do mês de fevereiro de 2024. Acreditamos que as ementas dos cursos podem ser uma boa fonte de informações sobre os conteúdos, objetivos e metodologias de ensino adotadas pelos organizadores.

O esperado era que ao analisar esses documentos, pudéssemos obter ideias significativas sobre o processo de formação de professores, os temas abordados, os objetivos e as competências esperadas desses professores, já que essa análise das ementas dos cursos nos oferece uma visão panorâmica e abrangente das práticas educacionais em vigor. Entretanto, nem todos os cursos ofereciam as ementas abertas ao público, e para analisar o que estava sendo proposto a formação de professores optamos por ler a descrição desses programas oferecida pela página de inscrição, no próprio site de Escola de Formação.

Separamos os cursos em pastas virtuais do grupo GIFOP de pesquisa, cada uma com o nome do curso, o arquivo de ementa do curso ou um print da tela de apresentação do curso disponibilizada online também e um quadro geral de informações desses cursos. A partir das informações que reunimos, construímos o seguinte quadro de dados:

QUADRO 1 – Cursos de Formação da Escola de Formação (2024)

	TÍTULO	PROPONENTE	ANO	PERÍODO	PÚBLICO ALVO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	FORMAS DE AVALIAÇÃO	VAGAS OFERTADAS
C1	Alfabetização na EJA	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	19/03/2024 a 18/04/2024	Educadores da rede estadual de ensino.	Oferecer suporte teórico e prático ao professor da EJA, provocando a reflexão crítica sobre os processos de alfabetização e letramento.	4 módulos, 20 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C2	Avaliação escolar - em benefício da aprendizagem	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	19/03/2024 a 18/04/2024	Profissionais da educação (Professores, gestores escolares especialistas de educação básica, analistas e técnicos das SRE).	Compreender a avaliação escolar como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem significativa pelos estudantes.	4 módulos, 20 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C3	Bases teóricas e práticas para pesquisa científica na educação básica	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	08/03/2024 a 07/05/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Delinear práticas investigativas, reflexivas e contextualizadas para a educação em ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática e suas tecnologias.	3 módulos, 60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C4	Ciências da natureza e suas tecnologias - formação básica geral	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	12/03/2024 a 11/05/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Contribuir com a formação contínua dos docentes através da apresentação de caminhos que facilitem a elaboração de planos de aula	60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C5	Ciências da natureza e suas tecnologias - itinerários formativos	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	13/03/2024 a 12/05/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Contribuir com a formação contínua dos docentes através da apresentação de caminhos que facilitem a elaboração de planos de aula.	60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C6	Ciências humanas e sociais aplicadas - Formação geral básica	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	11/03/2024 a 10/05/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Contribuir com a formação contínua dos docentes através da apresentação de caminhos que facilitem a elaboração de planos de aula.	60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C7	Ciências humanas e sociais aplicadas - Itinerários formativos	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	13/03/2024 a 12/05/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Contribuir com a formação contínua dos docentes através da apresentação de caminhos que facilitem a elaboração de planos de aula.	60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C8	CNCA - aprendizagem da leitura e da escrita	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	27/03/2024 a 26/04/2024	Profissionais que trabalham com alfabetização ou que tenham interesse pelo tema.	Oferecer suporte teórico e prático ao professor alfabetizador, promovendo a pesquisa docente, como também provocar a reflexão crítica dos processos de alfabetização e letramento como temas centrais desta formação.	3 unidades temáticas, 20 horas online divididas em 8 aulas	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C9	Coordenador pedagógico: conselho de classe	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	07/03/2024 a 06/04/2024	Especialistas em educação básica, analistas educacionais, inspetores escolares.	Discutir e debater as estratégias que são utilizadas para a enturmação, assim como proporcionar embasamento sobre as diferentes estratégias para comporem as turmas escolares.	3 módulos, 20 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C10	Geogebra: uma ferramenta para as metodologias ativas	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	08/03/2024 a 07/05/2024	Gestores, especialistas e professores da rede pública.	Contribuir com a prática docente nos processos das aprendizagens relacionadas às habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes referente ao eixo da geometria, por meio do trabalho com o Geogebra	3 módulos, 30 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C11	Google for educação - recursos e possibilidades	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	22/03/2024 a 06/05/2024	Servidores da secretaria de estado de educação, educadores e coordenadores pedagógicos.	Apresentar e demonstrar, de forma prática e objetiva, as potencialidades dos recursos disponíveis na plataforma google for education	7 módulos, 60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C12	Linguagens e suas tecnologias - Formação geral básica	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	14/03/2024 a 13/05/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Contribuir com a formação contínua dos docentes através da apresentação de caminhos que facilitem a elaboração de planos de aula.	60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C13	Linguagens e suas tecnologias - Itinerários formativos	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	14/03/2024 a 13/05/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Contribuir com a formação contínua dos docentes através da apresentação de caminhos que facilitem a elaboração de planos de aula	60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C14	Matemática e suas tecnologias - Formação geral básica	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	13/03/2024 a 12/05/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Contribuir com a formação contínua dos docentes através da apresentação de caminhos que facilitem a elaboração de planos de aula.	60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C15	Matemática e suas tecnologias - Itinerários formativos	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	18/03/2024 a 17/05/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Contribuir com a formação contínua dos docentes através da apresentação de caminhos que facilitem a elaboração de planos de aula.	60 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000

C16	Reconexões: as escolas e as pessoas	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	22/03/2024 a 21/04/2024	Educadores da rede estadual de ensino.	Sensibilizar os educadores para uma escuta acolhedora, que fortaleça a comunidade escolar para enfrentar os desafios com resiliência e promover um ambiente que favoreça a educação integral.	3 módulos de estudo, total de 40 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C17	Reforço escolar: língua portuguesa	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	21/03/2024 a 20/04/2024	Gestores, especialistas e professores da rede estadual com prioridade para profissionais que atuam nas turmas de reforço de português.	Promover a formação continuada de professores que irão desenvolver um trabalho com os estudantes que estão com maior dificuldade nos processos de ensino e aprendizagem na consolidação das habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa. Visando a melhoria dos indicadores sociais, essa iniciativa ocorre por meio de nova enturmação, durante todo o ano letivo e de preferência no contraturno escolar. O uso de agrupamentos, o trabalho colaborativo e as metodologias ativas, são práticas e didáticas importantes no reforço escolar.	3 unidades de estudo, cada uma com 20 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C18	Reforço escolar: matemática	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	25/03/2024 a 24/04/2024	Gestores, especialistas e professores da rede estadual.	Promover a formação continuada de professores para realizar o atendimento aos estudantes com baixo rendimento em Matemática, incentivando o uso de metodologias personalizadas, potencializando e consolidando as aprendizagens com vista ao desenvolvimento de competências e habilidades.	4 unidades de estudo, cada uma com 20 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C19	Saúde mental e emocional nas escolas	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	15/03/2024 a 14/04/2024	Servidores dos núcleos de atendimento educacional - NAE	Compartilhar conhecimentos sobre os processos de saúde e adoecimento mental.	20 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C20	Saúde vocal do professor	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	05/03/2024 a 04/04/2024	Professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.	Promover a saúde através da prevenção de agravos à saúde vocal que irão, direto ou indiretamente, contribuir no aproveitamento escolar dos alunos.	20 horas online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000
C21	Tecnologia e Inovação	Escola de Formação e desenvolvimento profissional dos educadores	2024	20/03/2024 a 19/04/2024	Professores de todas as áreas do conhecimento.	Ampliar os conhecimentos sobre o novo ensino médio criando possibilidades de atuação em componentes curriculares dos itinerários formativos.	30 horas de reunião online	Aproveitamento igual ou superior a 70% no total do curso.	5000

Fonte: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores 2024

Este quadro apresenta dados sobre os cursos oferecidos pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Educadores. O levantamento considerou informações sobre os cursos disponibilizados no primeiro semestre do ano de 2024, contemplando aspectos como título, período de realização, público-alvo, objetivos, metodologia, formas de avaliação e número de vagas ofertadas.

Para facilitar a identificação e consulta dos cursos analisados, optamos por nomeá-los de C1 a C21. Essa padronização permite uma organização mais clara das informações e favorece a compreensão do leitor ao longo da discussão apresentada no próximo capítulo.

Os cursos atendem a diferentes segmentos da educação, incluindo alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), avaliação escolar, pesquisa científica na educação básica, ensino das Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além de itinerários formativos específicos para diversas áreas do conhecimento. Cada curso possui uma carga horária variando entre 20 e 60 horas, com atividades realizadas integralmente no formato online.

A avaliação dos participantes é feita com base no aproveitamento mínimo de 70% ao longo do curso. Além disso, cada curso possui um número fixo de 5000 vagas oferecidas para os profissionais da rede pública de ensino de Minas Gerais.

Como parte do desenvolvimento desta pesquisa, também foi realizada a busca por dados que permitissem compreender a oferta de formação continuada e sua relação com a demanda de professores na rede estadual de Minas Gerais.

Para isso, foram analisados os dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o Censo Escolar de 2023, o estado de Minas Gerais conta com um total de 122.039 professores atuando na rede estadual de ensino. Desse total, 15.005 docentes lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental — vale destacar que a educação infantil e ensino fundamental estão vinculadas em sua maioria na secretária municipal —, enquanto 49.984 atuam nos anos finais dessa etapa. No ensino médio, há 57.050 professores em exercício.

A segunda etapa de desenvolvimento foi dedicada à apropriação do conceito de indução docente, compreendido como o processo de apoio, orientação e formação oferecido aos professores em início de carreira, essencial para fortalecer sua prática

pedagógica e facilitar sua integração ao ambiente escolar. Esse conceito foi central para a análise das políticas e práticas voltadas ao acolhimento de professores iniciantes da rede estadual do município de Uberlândia.

Durante os encontros realizados ao longo da pesquisa, tivemos a orientação de nosso professor orientador, cuja expertise no campo de formação docente contribuiu imensamente para o direcionamento do trabalho. Sua experiência em estudos relacionados ao tema nos permitiu ampliar a compreensão teórica e prática do objeto de estudo. Ele indicou uma ampla e diversificada bibliografia, com autores de referência na área, como Carlos Marcelo García, Denise Vaillant, Jesus Manso Ayuso, Francisco Imbernón, entre outros. Essas leituras foram fundamentais para subsidiar as discussões e aprofundar os fundamentos teóricos da pesquisa.

Aproveitamos os encontros não apenas para trocar ideias e discutir os avanços da pesquisa, mas também para sistematizar as informações coletadas e relacioná-las com os conceitos teóricos. O processo foi enriquecido por debates críticos e revisões bibliográficas contínuas que conectaram os dados empíricos aos marcos teóricos. Essa dinâmica colaborativa entre a nossa equipe e o orientador contribuiu para consolidar a apropriação do conceito e, ao mesmo tempo, garantiu maior coerência e rigor metodológico.

Assim, essa etapa metodológica articulou a análise documental dos dados obtidos com uma base teórica sólida, resultando em uma pesquisa embasada tanto em evidências concretas quanto em conceitos amplamente discutidos na literatura acadêmica.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa qualitativa de análise documental, focada nos documentos da Escola de Formação de Professores. A análise dos dados está organizada em dois eixos principais: Competências Docentes e Etapa da Formação Docente.

No primeiro eixo, Competências Docentes, será investigado se os cursos oferecidos garantem o desenvolvimento das competências necessárias para a prática docente. Embora o estado disponibilize formação continuada, isso não significa que os professores desenvolvem plenamente essas competências. Um dos pontos analisados é a relação entre a quantidade de professores em atividade e as vagas ofertadas nos cursos de formação, buscando compreender se a oferta atende à demanda existente.

O segundo eixo, Etapa da Formação Docente, aborda o público-alvo dos cursos e sua relação com a formação continuada. Um aspecto relevante nessa discussão é a ausência de um programa de indução docente, que poderia oferecer suporte específico aos professores ingressantes. Dessa forma, será analisado se as formações ofertadas contemplam as necessidades dos novos docentes e se existem iniciativas voltadas para sua integração e desenvolvimento profissional.

3.1. Competências Docentes

A formação docente é um elemento central para a qualidade da educação, e a qualificação contínua dos professores representa um dos principais assuntos das políticas educacionais. Dentre as dez competências propostas por Perrenoud (2000), destacamos nesta pesquisa, três que apresentam uma relação direta com a formação continuada oferecida pelo Estado de Minas Gerais: "Organizar e dirigir situações de aprendizagem", "Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho" e "Administrar sua própria formação contínua".

Essas competências foram selecionadas por sua relevância na prática pedagógica e por sua relação com os cursos disponibilizados pela Escola de Formação, que tem como objetivo a capacitação dos docentes da rede estadual de ensino. No

entanto, é necessário analisar em que medida essa formação é suficiente para garantir o desenvolvimento efetivo dessas competências no cotidiano escolar.

A primeira competência, "Organizar e dirigir situações de aprendizagem", está diretamente relacionada à capacidade do professor de planejar e estruturar o ensino de maneira eficaz. Os cursos oferecidos pela Escola de Formação contemplam essa dimensão ao fornecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliam os docentes na construção de práticas pedagógicas mais organizadas.

Entre os cursos disponíveis, os itens C3, C4, C5, C6 e C7 se destacam por abordar aspectos para o planejamento das aulas. O C3, por exemplo, enfatiza práticas investigativas e reflexivas, permitindo que os professores desenvolvam estratégias baseadas na pesquisa e na contextualização dos conteúdos.

Os itens C4 e C5, voltado para o ensino de ciências, oferecem suporte para a construção de metodologias específicas que promovam a diversidade e a dinamicidade no ensino. Já os itens C6 e C7, explora a adaptação de conteúdos e métodos para o ensino de ciências humanas e sociais.

Contudo, é importante considerar que a organização do ensino não se limita ao planejamento das aulas, mas também envolve a capacidade do professor de engajar os alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a segunda competência escolhida, "Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho", reflete a necessidade de criar um ambiente educacional motivador, no qual os estudantes se sintam valorizados e ativos na construção do conhecimento.

A Escola de Formação contempla essa dimensão em cursos como o C16, que enfatiza a importância de um ambiente escolar acolhedor, e o C19, que discute o impacto do bem-estar emocional no aprendizado. A relação entre o engajamento dos alunos e sua saúde emocional é um aspecto que deve ser mencionado, uma vez que estudantes que se sentem apoiados e reconhecidos tendem a se envolver mais ativamente no processo educativo.

No entanto, a efetividade desses cursos na transformação da prática pedagógica ainda depende de diversos fatores, incluindo o suporte institucional e as condições concretas de trabalho dos docentes, e vale destacar também que cursos como o C19, não é oferecido para todos os profissionais da educação, apenas especificamente para professores do Núcleo de Atendimento Educacional.

A terceira competência escolhida, "Administrar sua própria formação contínua", está diretamente ligada à capacidade do docente de gerenciar sua qualificação profissional de maneira autônoma e reflexiva. No entanto, essa autonomia não deve ser interpretada como um processo realizado de forma isolada ou desamparada.

O professor, especialmente aquele vinculado à rede estadual de ensino, que é o foco desta análise, necessita de condições estruturais que viabilizem sua formação contínua. Assim, cabe ao Estado de Minas Gerais não apenas oferecer oportunidades de capacitação, mas também garantir que essas iniciativas sejam acessíveis e eficazes.

A busca pela qualificação profissional pode ser uma responsabilidade individual, mas o acesso a ferramentas e políticas públicas adequadas deve ser assegurado pelo Estado, de modo que a formação continuada não se torne um encargo exclusivamente do docente. Dessa forma, a autonomia do professor deve ser compreendida não como um fardo, mas como um direito sustentado por um suporte institucional sólido.

Ao oferecer cursos de formação continuada, o Estado de Minas Gerais cumpre um papel importante, mas básico, ao disponibilizar uma estrutura inicial para o aprimoramento dos docentes.

Embora esses cursos sejam relevantes para o fortalecimento da prática pedagógica, a oferta disponível ainda se mostra limitada diante da demanda existente. Com apenas 5000 vagas por curso e um total de 122.039 professores atuando na rede estadual, conforme os dados do Censo Escolar de 2023, o número de docentes que efetivamente acessam essa formação é reduzido. Essa discrepância evidencia uma lacuna entre a oferta institucional e a necessidade real de qualificação contínua dos professores.

Dessa forma, embora a formação oferecida pelo Estado represente um atendimento mínimo às suas responsabilidades, sua abrangência restrita aponta para a necessidade de políticas mais robustas e integradas.

O desenvolvimento profissional dos professores não pode depender exclusivamente de iniciativas pontuais, mas deve ser sustentado por um sistema de formação continuada que contemple diferentes modalidades de qualificação, incluindo acompanhamento pedagógico, formação em serviço e espaços de troca entre pares. Sem

um investimento mais consistente nesse aspecto, a formação continuada corre o risco de se tornar uma iniciativa fragmentada, sem impacto significativo na melhoria do ensino.

Em suma, a análise das competências docentes em relação à formação continuada oferecida pelo Estado de Minas Gerais evidencia tanto a relevância quanto as limitações dessas iniciativas. A capacitação dos professores deve ser uma prioridade dentro das políticas educacionais, garantindo não apenas oportunidades formais de aprendizagem, mas também condições estruturais que favoreçam a sua implementação na prática.

A autonomia docente é um pilar da docência, mas precisa ser respaldada por um suporte institucional eficaz, assegurando que o desenvolvimento profissional seja um processo contínuo e acessível a todos os educadores.

Diante dessa análise, é importante considerar de que maneira esses cursos atendem às necessidades de diferentes perfis de docentes, especialmente daqueles que estão ingressando na carreira. Se a autonomia e a formação contínua são fundamentais para o desenvolvimento profissional, a estrutura oferecida pelo Estado deve contemplar também os professores iniciantes, que ainda não consolidaram plenamente essas competências. A próxima seção examinará o público-alvo dessas formações e investigará se há iniciativas voltadas especificamente para apoiar docentes em início de carreira.

3.2. Etapa da Formação Docente

Sabemos que a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional dos docentes, possibilitando o aprimoramento de práticas pedagógicas e a adaptação às novas demandas educacionais. No entanto, as necessidades formativas variam conforme a trajetória de cada professor, e, para as necessidades daqueles que estão no início da carreira, deveria existir um suporte adequado.

A transição entre a formação inicial e a prática em sala de aula pode ser um período complexo, marcado pela necessidade de desenvolver autonomia profissional, construir autoridade perante os alunos e articular teorias pedagógicas com a realidade da escola. Para que esse processo ocorra de maneira eficaz, as políticas públicas de formação continuada precisam contemplar programas direcionados aos docentes em início de carreira.

Ao analisar os cursos oferecidos pela Escola de Formação do Estado de Minas Gerais, nota-se que, embora a proposta contemple diversas áreas do conhecimento e aspectos da prática docente, não há cursos especificamente voltados para professores iniciantes.

A análise do público-alvo dos cursos oferecidos pela Escola de Formação do Estado de Minas Gerais foi o critério central para chegar à conclusão de que não há uma oferta específica voltada para professores iniciantes.

Embora os cursos cubram uma gama diversificada de áreas e abordem diferentes aspectos da prática pedagógica, não se observa um direcionamento explícito para atender às necessidades dos docentes em início de carreira. Essa constatação é importante considerando as especificidades da transição entre a formação inicial e a prática em sala de aula, que exige um apoio diferenciado para que o professor desenvolva a autonomia necessária e consiga articular de maneira eficaz as teorias pedagógicas com os desafios cotidianos da escola.

A falta de uma oferta estruturada para esse público representa uma lacuna nas políticas de formação continuada, dificultando a inserção e o desenvolvimento dos novos docentes no sistema educacional.

A ausência de formações específicas para docentes iniciantes pode acarretar consequências para o sistema educacional, isto é, sem um suporte adequado, esses profissionais podem enfrentar dificuldades na gestão da sala de aula, no planejamento das atividades pedagógicas e no engajamento dos alunos.

Além disso, a falta de políticas voltadas para essa fase inicial da carreira pode contribuir para um cenário de sobrecarga profissional, tanto para os novos professores, que precisam lidar com o cotidiano escolar sem um suporte estruturado, quanto para os docentes mais experientes, que frequentemente assumem, de maneira informal, o papel de orientar os ingressantes.

Diante desse contexto, a ampliação da política de formação continuada do Estado de Minas Gerais poderia incluir iniciativas direcionadas a esse público específico.

Algumas possibilidades envolvem a criação de cursos que abordem as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos da docência, o desenvolvimento de programas de mentoria com professores mais experientes e a inclusão de módulos nos

cursos já existentes que contemplem as necessidades dos ingressantes na rede de ensino. Essas ações poderiam contribuir para fortalecer a permanência dos professores na carreira e melhorar a qualidade do ensino ofertado.

Assim, ao analisar a formação continuada oferecida pelo Estado de Minas Gerais, percebe-se não apenas os esforços voltados à capacitação docente, mas também a necessidade de um olhar mais atento para aqueles que acabaram de ingressar na profissão.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar as ações formativas realizadas em 2024 pela Superintendência Regional de Ensino do município de Uberlândia para acolher professores iniciantes da educação básica.

A partir da pesquisa qualitativa de análise documental, buscou-se compreender como as formações oferecidas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais dialogam com as necessidades dos docentes em início de carreira, considerando os desafios inerentes à transição entre a formação inicial e a atuação profissional.

A análise foi fundamentada principalmente em autores como Vaillant, Marcelo García e Perrenoud, e, revela que, embora o Estado de Minas Gerais ofereça cursos de formação continuada através da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, essas iniciativas mostram-se insuficientes e desconectadas das demandas específicas dos docentes em fase de inserção profissional.

A ausência de um programa estruturado de indução docente deixa os professores novatos à mercê de um processo solitário de adaptação, marcado pelo "choque da realidade" entre a formação inicial e a prática cotidiana.

Os primeiros anos de docência representam um período singular de aprendizado profissional, marcado por uma dupla e desafiadora tarefa: a necessidade de simultaneamente "ensinar e aprender a ensinar". Essa fase de transição exige do professor iniciante não apenas a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também a construção de novos saberes a partir da experiência prática - processo que se desenvolve de forma mais efetiva quando mediado por apoios estruturados.

Justamente nesse aspecto que reside uma das principais fragilidades identificadas neste estudo: a ausência de um acompanhamento sistemático aos professores novatos. Práticas comprovadamente eficazes em outros contextos educacionais - como programas de mentoria, observação de aulas entre pares e redução progressiva da carga horária nos primeiros anos - mostram-se incipientes ou mesmo inexistentes na realidade analisada. Essa lacuna organizacional acaba por sobrecarregar

o docente iniciante, que precisa desenvolver sozinho competências complexas enquanto já se encontra em pleno exercício profissional.

É neste ponto que desenvolvemos o diálogo com as competências escolhidas para este trabalho - como "Organizar situações de aprendizagem", "Envolver os alunos" e "Administrar a própria formação contínua". Elas transcendem a mera aquisição de conhecimentos teóricos, demandam tempo para experimentação, espaços para reflexão sobre a prática e oportunidades de troca com colegas mais experientes. São, em essência, competências que se desenvolvem na ação, mas uma ação que não parte isoladamente do professor, e sim uma ação mediada.

A análise dos dados revelou ainda uma contradição no sistema de formação continuada estudado. Embora se observe uma cobertura temática ampla nos cursos oferecidos, abrangendo diversas áreas do conhecimento pedagógico, a capacidade de atendimento mostra-se drasticamente insuficiente frente à dimensão da rede estadual - com apenas 5.000 vagas disponíveis para mais de 122 mil professores ativos. Essa desproporção quantitativa se agrava quando consideramos as especificidades qualitativas: os programas existentes não contemplam as demandas particulares dos professores iniciantes, que enfrentam desafios específicos em sua inserção profissional.

Essa situação paradoxal coloca em evidência uma tensão conceitual importante. Por um lado, como bem destacou Perrenoud, a autonomia profissional constitui um pilar fundamental do desenvolvimento docente, sendo essencial que o professor assuma progressivamente o controle sobre seu processo formativo.

No entanto, os dados demonstram que essa autonomia não pode ser entendida como mera autossuficiência ou abandono do profissional à própria sorte. A verdadeira autonomia - aquela que de fato potencializa a prática pedagógica - necessita florescer em um terreno preparado por políticas institucionais de apoio.

Neste aspecto, conforme o estudo comparativo sobre sistemas educacionais revela que países que investiram em programas estruturados de indução docente alcançaram bons resultados: não apenas reduziram as taxas de evasão nos primeiros anos de carreira, como também aceleraram o desenvolvimento profissional dos novatos.

Esses casos bem-sucedidos compartilham uma característica comum: compreendem que a autonomia docente se constrói progressivamente, a partir de um

suporte inicial que vai sendo gradualmente substituído por maior autogestão do desenvolvimento profissional.

Diante desses achados, torna-se imperativo que as políticas educacionais mineiras incorporem a indução docente como etapa fundamental da formação, criando estruturas que combinem formação teórica, acompanhamento prático e espaços de reflexão colaborativa.

Programas de mentoria com professores experientes, adaptação da carga horária inicial e formação contextualizada às reais necessidades dos novatos representariam avanços concretos nessa direção. Além disso, deve-se considerar ampliar o acesso às formações continuadas, garantindo que todos os docentes possam desenvolver as competências necessárias para lidar com os aspectos contemporâneos da educação.

Este trabalho, ao identificar essas lacunas e propor caminhos de superação, reforça que investir nos professores iniciantes não é apenas uma questão de justiça profissional, mas uma condição essencial para a qualidade da educação pública.

Como destacam os referenciais teóricos adotados, o desenvolvimento docente é um processo contínuo que começa, mas não se esgota, na formação inicial - e que encontra nos primeiros anos de profissão um momento decisivo para a construção de identidades profissionais sólidas e práticas pedagógicas transformadoras.

Futuras pesquisas poderiam se dedicar a avaliar experiências pontuais de indução já existentes no Brasil, bem como a propor modelos adaptados às diversidades regionais do país, sempre com o objetivo final de valorizar os professores e, por consequência, melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Em síntese, os achados desta pesquisa evidenciam que a construção de uma docência qualificada e sustentável exige romper com a lógica fragmentada que ainda predomina nas políticas de formação.

Mais do que cursos esporádicos, os professores iniciantes necessitam de um sistema integrado de apoio - onde indução profissional, desenvolvimento de competências e autonomia reflexiva se alimentem mutuamente - capaz de transformar os desafios dos primeiros anos em alicerces para uma carreira docente realizada e impactante. Esta conclusão reafirma que o acolhimento aos professores iniciantes deve ser entendido não como um custo, mas como o mais estratégico dos investimentos

educacionais - aquele que garante a sustentabilidade de todo o sistema e o futuro da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023.**

Disponível em:

<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, p. 122-143, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n227/v91n227a08.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

ARAÚJO, Ginaldo Cardoso de. Inserção de professores na carreira docente: o olhar da literatura da área sobre o tema. In: **Encontro nacional de aprendizagem em ambientes inovadores e colaborativos (ENALIC)**, VII., 2018. Publicado em 03 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51476>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima. **Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório**. 2015. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/806?mode=full>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a formação de professores da educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de abril de 2025.

COSTA JÚNIOR, J. F., Oliveira, C. C. de ., SOUSA , F. F. de ., SANTOS, K. T. dos ., SILVA, M. I. da ., GOMES, N. C. ., TORRES JÚNIOR, J. H. ., & AMORIM, T. F. de . (2023). Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem**, 6, 124–149. Recuperado de <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/99>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da; LAHTERMAHER, Fernanda. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: GARCÍA, Carlos Marcelo; MARTÍNEZ, Paula Marcelo (Coord.). **Empezar con buen pie: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso**. España: Octaedro, 2022. p. 75-96. Disponível em: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312310.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estudos avançados*, v. 15, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 de abril de 2025.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

_____. Inducción y socialización profesional de los profesores: estado de la cuestión. **Revista de Educación**, n. 300, p. 225-277, 1993. Disponível em: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60717/Enc1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

_____. Didática e Formação de Professores: Provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 8, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?format=pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eac/article/view/2823>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, Frederico Westphalen, RS, v. 12, n. 19, 2011. Disponível em: <https://www.unifra.br/revistahumanas/index.php/educacao/article/view/1480>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gildo-Girotto-Junior/publication/336371320_FormPermanenteHipotese2019/links/5d9e6c9e92851cce3c90fc0a/FormPermanenteHipotese2019.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/94793461/Sobrevivendo_ao_In%C3%ADcio_da_Carreira_Docente_e_Permanecendo_Nela_Como_Por_qu%C3%AA_O_que_Dizem_Alguns_Estudos. Acesso em: 15 de abril de 2025.

LIMA, Francisco de Assis Soares; VIEIRA, Edinilson Santos; LEAL, Débora Araújo. Qualificação e valorização docente: um caminho imperativo para a excelência educativa no século XXI. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.]**, v. 10, n. 5, p. 148–162, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13776>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdns45c6bxtK8XSF6tbq/#>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/novas-competenciasensinar.pdf?srsId=AfmBOorCgFCyYswCgMxRZyiYJap0bhAHytMz03l93PGJzMY5H2hxKCY>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

SILVA, Luciano Ferreira. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO, [S. l.]**, v. 2, n. 1, p. 212–224, 2024. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

TREBIEN, Marlise Márcia et al. Formação continuada de professores: uma epistemologia da prática. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, [S. l.]**, v. 13, n. 1, p. 91–102, 2020, disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/359>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

VAILLANT, Denise. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)**, v. 41, n. 1, p. 207–222, 2007. Disponível em: <https://rda.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699/20617>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

_____. La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos. In: GARCÍA, Carlos Marcelo; MARTÍNEZ, Paula Marcelo (Coord.). **Empezar con buen pie: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso**. España: Octaedro, 2022. p. 75-96. Disponível em: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312310.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

ZACHARIAS, J., MENDES, A. R., LETTNIN, C., DOHMS, K. P., MOSQUERA, J. J. M., & STOBÄUS, C. D. (2011). **Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente**. Educação Por Escrito, v. 2 n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/8674>. Acesso em: 15 de abril de 2025.