

A iniciação à docência de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental vinculados à Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha, Santa Catarina

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9768>

Juliana Frozza Vitali da Fonseca¹, André Henrique Schneeberger², Dilva Bertoldi Benvenuti³

Resumo: A iniciação à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental representa um período desafiador, marcado por incertezas e aprendizados significativos. Este estudo explorou os desafios e as possibilidades formativas para professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Maravilha, Santa Catarina (SC). O objetivo geral foi investigar como ocorre a iniciação à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental de professores da rede estadual de ensino pertencentes à CRE de Maravilha, SC, e de que forma esse processo se relaciona com a formação inicial desses professores. Os objetivos específicos da pesquisa foram: identificar os desafios enfrentados pelos professores em início de carreira nos seus contextos escolares, especialmente durante o processo de iniciação à docência; e analisar como a formação inicial dos professores iniciantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental influencia suas práticas pedagógicas na sala de aula durante o processo de iniciação à docência. A investigação foi conduzida com uma abordagem qualitativa e de natureza interpretativa. Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizado um questionário online com perguntas abertas e fechadas. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram uma desconexão entre a formação teórica e a prática docente, destacando desafios como a indisciplina dos alunos e a adaptação à dinâmica da sala de aula. Este estudo sugere a necessidade de uma maior integração entre teoria e prática na formação inicial de professores para melhor prepará-los para os desafios reais da docência.

Palavras-chaves: formação inicial, iniciação à docência, professores em início de carreira, ensino fundamental – anos finais, formação continuada.

The initiation into teaching of teachers in the final years of elementary education linked to the Regional Education Coordination of Maravilha, Santa Catarina

Abstract: The initiation into teaching in the final years of elementary school represents a challenging period, marked by uncertainties and significant learning experiences. This study explored the challenges and formative possibilities for teachers in the final years of elementary education from the Regional Education Coordination of Maravilha in Santa Catarina, Brazil. The general objective was to investigate how the initiation into teaching occurs in the final years of elementary school for teachers in the state education system under the Regional Education Coordination of Maravilha, SC, and how this process relates to their initial teacher education. The specific objectives of the research were: to identify the

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino. Email: julianaf@sed.sc.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2750-9627>.

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino. Bolsista Fapesc. Email: andre.s@unoesc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1718-3654>.

³ Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino. Email: dilva.benvenuti@unoesc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1252-0287>.

challenges faced by early career teachers in their school contexts, especially during the process of initiation into teaching; and to analyze how the initial education of novice teachers in the final years of elementary school influences their pedagogical practices in the classroom during the initiation process. The research was conducted using a qualitative and interpretive approach. The data collection was carried out through an online questionnaire with both open and closed-ended questions. The data analysis was performed using Content Analysis techniques. The results indicated a disconnection between theoretical training and teaching practice, highlighting challenges such as student indiscipline and adaptation to classroom dynamics. This study suggests the need for greater integration between theory and practice in initial teacher education to better prepare teachers for the real challenges of teaching.

Keywords: initial teacher education, initiation into teaching, early-career teachers, elementary education – final years, continuing education.

Introdução

A escolha da temática deste estudo foi motivada pela observação de que a fase de iniciação à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta peculiaridades que diferem das demais etapas de ensino. Entre elas, observa-se que os(as) alunos(as) dessa fase estão em um período de transição significativo, passando da infância para a adolescência, em que o apoio de professores(as) é essencial para a consolidação de conceitos e a introdução de conhecimentos mais complexos que servirão de fundamento para o Ensino Médio.

Diante dessa realidade, o objetivo geral do estudo foi investigar como ocorre a iniciação à docência dos(as) professores(as) atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Maravilha — Santa Catarina (SC). Especificamente, buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: como ocorre a iniciação à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais da regional de Maravilha, e qual a relação desse processo com a formação inicial de professores(as)?

Para alcançar o objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) em início de carreira nos seus contextos escolares durante o processo de iniciação à docência; e analisar como a formação inicial dos(as) professores(as) iniciantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental influencia suas práticas pedagógicas na sala de aula durante o processo de iniciação à docência.

A relevância deste estudo se evidencia diante da carência de pesquisas focadas na iniciação à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, identificada a partir de um levantamento de literatura realizado por Fonseca (2023). Assim, este estudo buscou preencher esta lacuna, proporcionando uma análise detalhada e contextualizada da iniciação à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria das práticas formativas e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino.

Bases teóricas sobre formação e início da docência

A iniciação à docência é um momento crucial na carreira de um(a) professor(a), marcado por incertezas, medos, desafios e um processo contínuo de aprendizagem que abrange tanto a reflexão sobre a prática quanto o exercício da prática docente. Durante esse período, os(as) professores(as) enfrentam diariamente situações complexas e de muita insegurança que, paradoxalmente, muitas vezes se apresentam como certezas. Esse momento importante não apenas modula as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), mas também influencia significativamente nas suas motivações e compromissos com a profissão. A entrada na carreira exige constante reflexão sobre a prática, abertura e coragem para enfrentar desafios e poder atender às demandas educacionais em constante evolução.

Nesta direção, para Tardif e Raymond (2000), o processo de formação inicial para o magistério muitas vezes não provoca mudanças significativas nas crenças pré-existentes dos alunos sobre o ensino. Ao ingressarem na docência, especialmente em um contexto de intensa urgência e adaptação, esses profissionais tendem a recorrer às crenças e práticas anteriores para lidar com os desafios dessa etapa inicial da carreira docente.

Assim, ressalta-se a complexidade do processo de formação e iniciação à docência, bem como dos desafios ocasionados por essa etapa profissional. E acrescenta-se que esse período inicial é repleto de outros desafios, como a gestão da sala de aula e o relacionamento com colegas e pais, ao mesmo tempo que oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e a construção da identidade profissional. Essas análises evidenciam que, embora as crenças anteriores influenciam a prática docente, a experiência acumulada durante a iniciação à docência é crucial para a formação contínua e a adaptação dos(as) professores(as) às demandas do ambiente escolar.

Esta tônica de formação parece se relacionar ao conceito de inacabamento na perspectiva freiriana, pois, enquanto humanos,

Estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando, recomeçando. O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. Em cada ponto de vista, não somos ainda tudo que poderíamos ser e o que ainda poderemos vir a ser. Para nós, seres humanos, o processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto. Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer. O humano jamais acaba de torna-se humano (Trombetta; Trombetta, 2019, p. 260-261).

Assim, ao afirmar que ensinar exige pesquisa, Freire (2015), refere-se ao inacabamento da formação docente, isto é, o ensino se dá porque o(a) educador(a) busca algo porque indaga, indaga ao próximo e se indaga. Ao pesquisar, o(a) educador(a) intervém, e intervindo, educa e se educa. Desse modo, compreende-se que a formação também se dá na pesquisa. “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ao anunciar a novidade” (Freire, 2015, p. 31). Ainda sobre o inacabamento, Freire (2015, p. 49-50, grifo nosso), acrescenta que “nada do que experimentei em minha atividade docente deve *necessariamente* repetir-se. [...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

Assim, cabem algumas provocações iniciais, como: quais desafios os(as) professores(as) em início de carreira enfrentam em seus contextos escolares durante a iniciação à docência? As crenças anteriores sobre o ensino impactam a prática dos(as) novos(as) professores(as)? A formação inicial molda suas práticas pedagógicas? A experiência docente contribui para a adaptação dos(as) professores(as) às demandas educacionais?

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa. No que diz respeito à população e amostra, conforme a Portaria nº 709, de 28 de março de 2022, 20 municípios compõem a CRE de Maravilha⁴, destacados no Mapa 1.

Mapa 1: Municípios de abrangência da CRE de Maravilha, SC



Fonte: Secretaria de Estado da Educação (2024) de Santa Catarina.

⁴ Bom Jesus do Oeste, Flor do Sertão, Formosa do Sul, Iraceminha, Irati, Jardinópolis, Maravilha, Modelo, Pinhalzinho, Quilombo, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, Santiago do Sul, São Miguel da Boa Vista, Saudades, Serra Alta, Sul Brasil, Tigrinhos e União do Oeste (Santa Catarina, 2022, art. 1, inc. 24).

De acordo com o sistema Educação na Palma da Mão, em setembro de 2024, a rede estadual de ensino de SC contava com 858 escolas estaduais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com 172.305 alunos em 7.088 turmas. A CRE de Maravilha, com 27 escolas, atendia 3.579 alunos em 179 turmas (Secretaria de Estado da Educação, 2024). Para que se obtivesse a devolutiva da maior quantidade de potenciais professores respondentes à pesquisa, elucida-se que o convite para a participação foi encaminhado pela CRE aos(às) diretores(as) das escolas, que, por sua vez, o repassaram aos professores através de grupos de mensagem. Inicialmente, foram obtidas respostas de 61 professores, dos quais apenas 12⁵ atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos para o estudo⁶, compondo assim, a amostra.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário *online* com perguntas referentes à iniciação à docência e os desafios enfrentados por professores(as) iniciantes. Incluía perguntas abertas e fechadas, permitindo a obtenção de dados qualitativos. As perguntas abordaram aspectos como formação inicial, desafios enfrentados no contexto escolar, práticas pedagógicas, e sugestões para a melhoria da formação e do apoio aos(às) professores(as) iniciantes. Nesta direção, compreende-se que o uso do questionário *online*, embora prático, pode apresentar limitações relacionadas ao engajamento dos participantes e/ou à transparência das respostas, especialmente em perguntas abertas. Por essa razão, a análise dos dados foi conduzida utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). As respostas foram codificadas e categorizadas com base nos temas emergentes.

Na fase de tratamento dos resultados, os dados foram interpretados à luz da fundamentação teórica de autores e autoras como Nóvoa (1992; 2022), Boff (1999), Agamben (2009), Savater (2006), Pimenta (2012) e Freire (2015), entre outros(as), destacando os principais achados. Por fim, no que diz respeito às transparências éticas, ressalta-se que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unoesc⁷, conforme o parecer consubstanciado no número 5.827.153.

⁵ No contexto desta pesquisa, se reconhece que o número limitado de participantes não permite inferências generalizáveis para outras populações ou contextos regionais. Além disso, por se tratar exclusivamente de professores(as) vinculados(as) à CRE de Maravilha e com ingresso a partir de 2017, os resultados refletem especificidades dessa amostra e, possivelmente, não abarcam experiências de docentes com maior tempo de carreira ou inseridos em outras realidades educacionais.

⁶ Utilizou-se como critérios de inclusão: professores(as) da Rede Estadual de Ensino, pertencentes à CRE de Maravilha, que ingressaram a partir de 2017 e que estivessem atuando na modalidade em questão, de qualquer licenciatura, no ano de 2022. Foram excluídos(as): professores(as) que ingressaram no período anterior a 2017 ou que desempenhavam, no período da pesquisa, cargos administrativos, tais como direção, vice-direção, coordenação, entre outros.

⁷ Os riscos aos(às) participantes foram minimizados através de questionários individualizados que garantem a confidencialidade das respostas. Todos(as) os(as) participantes(as) forneceram consentimento informado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando que foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa.

Resultados e Discussão

Dos doze pesquisados, três possuem graduação, oito possuem especialização e um possui doutorado. Dois professores se formaram antes de 2017, sendo um em 2009 e outro em 2013, o que levanta questões sobre o impacto do intervalo entre a formação e o início da carreira docente. A maioria, formados entre 2017 e 2021, utilizou o ensino semipresencial ou à distância, refletindo uma tendência crescente. Tais informações sobre a formação dos professores se aproximam dos dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022), que indicam um aumento de 474% nas matrículas em cursos de graduação à distância entre 2011 e 2021, e que 61% das matrículas em licenciaturas em 2021 foram na modalidade à distância.

Na região da CRE de Maravilha, SC, a ausência de cursos presenciais de licenciatura obriga os estudantes a recorrerem ao ensino à distância, influenciado por fatores como custos reduzidos e menor duração dos cursos. Essa tendência vem acarretando um envelhecimento notável do corpo docente. De acordo com a pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (2022, p. 24):

[...] o número de professores jovens em início de carreira (com até 24 anos) caiu pela metade de 2009 a 2021; enquanto o número de professores mais experientes (com 50 anos ou mais) e, possivelmente, na iminência de se aposentar nos próximos anos, está aumentando significativamente (crescimento de 109% no mesmo período).

Muitos sujeitos, após certa idade, percebem que a profissão docente pode ser mais lucrativa do que os empregos informais que ocupavam anteriormente, recorrendo assim às licenciaturas à distância como um meio acessível de entrar no campo da Educação. Após as aproximações com tais dados preliminares, com o intuito de especificar os resultados que respondem a cada objetivo específico, subdividiu-se os resultados e discussões em duas etapas subsequentes. São elas: desafios enfrentados por professores no processo de iniciação à docência; e influência da formação inicial na prática de professores iniciantes

Desafios enfrentados por professores no processo de iniciação à docência

Os desafios enfrentados pelos professores iniciantes foram diversos. Para cinco professores, os principais são o comportamento e a indisciplina dos alunos. Para quatro, a adaptação à dinâmica da sala de aula e, por fim, para dois professores, o relacionamento com a

cultura escolar. Muitos destacaram a dificuldade em manter a disciplina e a motivação dos alunos, especialmente em turmas grandes e heterogêneas. Além disso, a necessidade de equilibrar a vida pessoal e profissional foi mencionada como um desafio significativo, afetando o bem-estar e a eficácia dos professores.

Importa ressaltar que a análise dos desafios enfrentados pelos professores pesquisados evidencia uma convergência entre as percepções docentes e a literatura (Fonseca, 2023). Questões como indisciplina, desmotivação dos alunos, ausência familiar na vida escolar, organização do trabalho docente, planejamento de aulas, gestão de turmas, lacunas entre teoria e prática, aulas atrativas, adaptação ao ambiente escolar e a necessidade de diálogo intercultural foram apontadas tanto pela literatura quanto pelos professores pesquisados. O comportamento e a indisciplina dos alunos realmente são desafios frequentes que podem impactar significativamente o ambiente de aprendizagem. Assim, dar-se-à maior destaque a este desafio.

O professor na sala de aula necessita dialogar e fazer cumprir combinados com referência a disciplina, criação de um ambiente positivo, agradável e sem licenciosidade. É necessário um processo de cuidado e de flexibilidade, conversa e atenção, ajustando estratégias de ensino para acomodar diferentes estilos de aprendizagem e ritmos. Um olhar responsável para com as necessidades de adaptação a diversas culturas escolares, levando em conta a sensibilidade cultural e a inclusão. Um professor que busca integrar os aspectos sociais, políticos, culturais e históricos na educação, proporciona ferramentas e conhecimentos necessários para diminuir a ideia da indisciplina, adaptando as estratégias e dinâmicas da sala de aula, equilibrando posturas e abraçando a diversidade cultural. Isso se constitui em uma prática permeada pela sensibilidade, pela empatia e comprometimento com o fazer docente.

Nessa direção, Agamben (2009, p. 32) afirma que: "viver é sempre viver no meio da própria vida. A ética não é uma questão de aplicação de normas exteriores, mas de invenção e criação contínuas no interior da situação em que nos encontramos". O autor corrobora com a ideia de que viver e atuar profissionalmente envolve um constante processo de adaptação e criação dentro do contexto de atuação. Ele sugere que a ética e a gestão de nossas vidas pessoais e profissionais não devem ser vistas como mera aplicação de regras externas, mas como um processo contínuo de invenção e adaptação às situações que enfrentamos.

Agamben (2009) refere-se à capacidade dos professores de se ajustarem/adaptarem às necessidades e desafios que surgem, seja sabendo lidar com a indisciplina dos alunos, ajustando-se às dinâmicas da sala de aula, ou equilibrando a vida pessoal e profissional a partir do diálogo e dos combinados coletivos. É importante quando Agamben (2009) aponta a abordagem ética sublinhando que não há uma solução única e fixa para os problemas, ao invés

disso, é relevante que se construa diversas respostas, e questionamentos que se adequem às situações reais da sala de aula. É poder olhar para os professores a partir da possibilidade de desenvolverem uma prática pedagógica mais flexível e responsiva às demandas diárias de sua profissão, espaço que exige conhecimento, investimentos e postura reflexiva de um investigador.

Influência da formação inicial na prática de professores iniciantes

Revela-se também uma busca constante por estratégias eficazes para engajar os alunos e promover um aprendizado significativo. No entanto, a desconexão entre a formação teórica e a prática real foi novamente evidenciada, com muitos professores relatando dificuldades em aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. A falta de preparação para lidar com as diversidades culturais e contextuais das escolas também foi destacada como um desafio importante. A ideia de “aplicabilidade”, e de “separação entre teoria e prática”, são elementos que necessitam ser refletidos, repensados e instigados já na formação inicial de professores. Na formação continuada, cuida-se do percurso formativo e se instiga para que esses elementos sejam vistos de forma holística no fazer pedagógico do professor. Segundo Freire (2015, p. 24),

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Assim, para o patrono da educação brasileira, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2015, p. 25). Nesta direção, a prática educativa crítica implica uma dialética permanente entre a ação e o refletir sobre a ação. A teoria sustenta e dá suporte à prática. Freire (2015) aponta para a necessidade de sintonizar a teoria e a prática, não os entendendo como situações isoladas, mas sim interdependentes e complementares. A teoria se soma às experiências práticas, e estas devem ser continuamente analisadas e interpretadas pelo professor. Esse ciclo de ação e reflexão é essencial para uma educação crítica e emancipadora.

Corroborando, Boff (1999) ressalta que a prática sem teoria é ativismo acrítico. A teoria sem prática é puro academicismo. Ambas devem estar em constante diálogo. É na práxis que se realiza a verdadeira transformação. O autor chama atenção à prática isolada, sem fundamento teórico, podendo promover a realização de ações desinformadas e possivelmente ineficazes. O ativismo, quando não fundamentado em uma compreensão teórica adequada, corre o risco de

ser guiado apenas por impulsos ou reações imediatas, sem uma direção ou uma análise das causas e consequências das ações. Isso pode resultar em esforços desnecessários, fragmentados e pouco sustentáveis.

Nessa direção, os professores também enfatizaram a importância do apoio contínuo e da formação continuada para superar os desafios iniciais e desenvolver suas práticas pedagógicas. Foram sugeridos programas de mentoria, grupos de discussão e cursos de formação continuada como estratégias essenciais para apoiar os professores iniciantes. A necessidade de um maior diálogo entre universidades e escolas, visando uma formação mais integrada e prática, também foi destacada.

Assim, é essencial orientar/formar os estudantes, futuros professores, a reinventar os saberes pedagógicos a partir das realidades encontradas nos contextos de sala de aula. A fragilidade de contatos e do distanciamento teórico-prático enfraquecem tanto quem faz formação de professores quanto quem atua nos contextos da Educação Básica. A prática diária dos professores é essencial e transformadora para a construção de uma nova teoria. Como contribui Pimenta (2012), fazendo referência a importância do registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua memórias da escola: “memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigorecimento e o engendrar de novas práticas” (Pimenta, 2012, p. 29). Nesta direção, compreender o saber docente como algo plural e socialmente construído, extrapola o âmbito da formação inicial, constituindo-se e reconstruindo-se durante o exercício da profissão docente, sendo realmente necessário aproximar as universidades e os professores da profissão.

Nóvoa (1992) aponta para a necessidade de ligar mais estreitamente a teoria e a prática na formação inicial e contínua dos professores, fazendo com que os estágios e as práticas pedagógicas assumam um lugar central no processo de formação. É preciso uma aproximação concreta com o campo de atuação, conhecendo contextos, desafios e oportunidades. Um percurso cuidadoso que faça com o professor saiba lidar com a gestão de sala de aula, aceitando a flexibilidade pedagógica, se fortalecendo a partir da reflexão crítica, nas trocas entre pares, otimização do tempo, autocuidado e valorização subjetiva dos estudantes sob a sua responsabilidade.

Como afirma Savater (2006, p. 39), “processar informação não é a mesma coisa do que compreender significações. Nem, muito menos ainda, a mesma coisa que participar da transformação das significações ou na criação de outras novas.” Refere-se a ideia de que a significação não pode ser inventada, adquirida nem se manter isoladamente, pois depende da mente dos outros, “quer dizer, da capacidade na mente dos outros é no que consiste a minha

própria existência com ser mental” (Savater, 2006, p. 39). Uma releitura das ideias de Savater seria entender que a verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender “a pensar sobre o que se pensa” (Savater, 2006, p. 39). O inacabamento. Isso também corresponde a um olhar que desmistifica a ideia de formação como repasse de informação, de pensar por pensar e da criticidade sem sentido. Um envolver humano que demarca a capacidade de criação e recriação do que já existe a partir do pensar o pensar.

A desconexão observada entre a formação teórica e a prática real na sala de aula sugere que os cursos de formação de professores precisam ser repensados, reestruturados e revisados para incluir a realidade das práticas e estágios supervisionados que preparem os futuros docentes para os desafios do cotidiano escolar. Um olhar que não se foca somente na formação externa à escola, mas no chão da sala de aula como espaço de reflexão e cuidado com o percurso formativo de quem chega novo na escola e de quem com sua vivência nem sempre consegue atender as expectativas de quem chega na escola.

Como afirma Savater (2006, p.41),

Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento; é sempre entre sujeitos que cada um de nós é sujeito: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas tem origem no comércio do sentido, de uma polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana, sob a forma de um concerto de cumplicidades irremediáveis.

Assim, faz-se necessário tomarmos consciência da realidade também dos outros. Este estudo confirma essa desconexão, indicando que muitos professores se sentem despreparados para lidar com a indisciplina, a motivação dos alunos e a adaptação às diferentes culturas escolares. Essa preparação insuficiente pode levar a frustrações e ao abandono precoce da carreira docente, como sugerido por outros estudos (Imbernón, 2006).

Os professores iniciantes enfatizaram a necessidade de um apoio contínuo durante os primeiros anos de carreira. Programas de mentoria, grupos de apoio e formação continuada são essenciais para ajudar os professores a superar os desafios iniciais e a desenvolver suas práticas pedagógicas (Gatti et al., 2019). Estudos mostram que o apoio de colegas experientes e a participação em comunidades de prática podem melhorar significativamente a eficácia e a satisfação dos professores (Huberman, 2000).

A formação contínua foi destacada como uma necessidade crítica para os professores iniciantes. A pesquisa sugere que a formação continuada deve ser prática e contextualizada, abordando os desafios reais enfrentados pelos professores nas salas de aula. Cursos que focam na gestão de sala de aula, estratégias para lidar com a indisciplina e o desenvolvimento de

práticas pedagógicas inovadoras são particularmente valiosos (Demo, 1994). A necessidade de políticas educacionais que promovam a formação inicial e contínua dos professores é evidente. Programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que proporcionam experiências práticas durante a formação inicial, devem ser expandidos e integrados como parte das políticas de formação docente. A colaboração entre universidades e escolas é crucial para criar uma "casa comum" onde a formação teórica e prática se encontrem (Nóvoa, 2022).

Em síntese, os resultados indicam que, embora os professores iniciantes estejam motivados e comprometidos com a profissão, enfrentam desafios significativos que exigem uma preparação mais robusta e um apoio contínuo. A desconexão entre a formação teórica e a prática real sugere a necessidade de revisões curriculares e de políticas de formação que promovam uma integração mais eficaz entre teoria e prática. Além disso, destaca-se a importância de uma formação inicial que empodere os professores para os desafios da sala de aula. Assim, recomenda-se que as políticas educacionais atentem para a criação de programas que integrem teoria e prática, promovendo uma formação integral para os futuros professores.

Um dos pontos centrais deste estudo é a necessidade de fortalecer a relação entre teoria e prática na formação docente. A implementação de estágios supervisionados e práticas pedagógicas durante a formação inicial pode ser vista como essencial para preparar os futuros professores para a realidade das salas de aula. Além disso, é imperativo que as políticas educacionais incentivem a criação de redes de apoio entre professores iniciantes e experientes, promovendo uma cultura de colaboração e troca de experiências. O desenvolvimento profissional contínuo, através de programas de mentoria, grupos de estudo e cursos de formação continuada como prioridade, pode garantir que os professores estejam atualizados para enfrentar os desafios educacionais. Compreende-se que essas iniciativas não só melhoram a qualidade do ensino, mas também contribuem para a retenção de professores qualificados na Educação Básica.

Considerações finais

A iniciação à docência é um processo complexo e desafiador, que exige uma preparação adequada e suporte contínuo. Este estudo evidenciou a necessidade de uma formação inicial integrada à prática e de programas de apoio para os professores iniciantes. Os resultados indicam que, embora os professores estejam motivados e comprometidos, enfrentam desafios significativos que afetam sua eficácia e satisfação profissional. A desconexão entre a formação

teórica e a prática real sugere que os cursos de formação de professores precisam ser revisados para incluir mais experiências práticas e estágios supervisionados. A criação de programas de mentoria e grupos de apoio pode ajudar os professores iniciantes a superar os desafios iniciais e a desenvolver suas práticas pedagógicas.

Destaca-se a importância de políticas educacionais que promovam a formação contínua e o suporte aos professores nos primeiros anos de carreira. O PIBID pode ser integrado às políticas de formação docente, fortalecendo a conexão entre universidades e escolas. Também pode-se implementar sistemas de apoio individualizado que podem ajudar a identificar rapidamente áreas de dificuldade e proporcionar intervenções eficazes.

Futuras pesquisas podem explorar em maior profundidade as estratégias específicas que podem ou não ser implementadas para qualificar a formação inicial e o apoio contínuo aos professores iniciantes. Estudos comparativos entre diferentes contextos educacionais podem oferecer perspectivas valiosas sobre as melhores práticas para a iniciação à docência. Também pode-se focar em como diferentes modelos de mentoria e programas de formação continuada impactam a eficácia dos professores em ambientes variados. Outra área de interesse pode ser a análise de políticas educacionais que promovam a colaboração entre instituições de ensino superior e escolas básicas, visando uma transição eficaz dos professores em formação para a prática docente. Essas pesquisas poderiam fornecer dados importantes para a formulação de políticas públicas mais robustas e integradas, que atendam às necessidades dos professores em início de carreira.

Em última análise, qualificar a formação e o apoio aos professores iniciantes é crucial para garantir a qualidade do ensino e a retenção de profissionais qualificados na educação. Este estudo contribui para essa discussão ao fornecer uma análise dos desafios enfrentados pelos professores iniciantes e sugerir caminhos para a melhoria das práticas formativas. Contudo, compreende-se que este estudo se baseia em uma amostra pequena e específica em uma região geográfica delimitada. Portanto, os resultados obtidos não podem ser generalizados integralmente para outras populações ou contextos.

As conclusões apresentadas refletem as experiências e percepções dos participantes deste estudo e podem oferecer contribuições significativas, mas não generalistas do panorama pesquisado. Assim, recomendamos, para estudos futuros, a expansão para outras fases do ensino, a inclusão de diferentes grupos de professores(as) ou a incorporação de perspectivas de outros(as) agentes educacionais, para o estabelecimento de disposições específicas no aprofundamento ético e científico sobre o tema.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo?** Chapecó: Argos, 2009.

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

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FONSECA, Juliana Frozza Vitali da. **A iniciação à docência de professores atuantes no Ensino Fundamental nos Anos Finais na Coordenadoria Regional de Maravilha - SC**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina, et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf . Acesso em: 15 dez. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. cap. 1, p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 4 fev. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 1, p. 13-33.

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Risco de apagão de professores no**

Brasil. Ipiranga, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTA CATARINA. Portaria nº 709, de 28 de março de 2022. Define os Municípios de abrangência das Coordenadorias Regionais de Educação, de acordo com o Decreto nº 1.682, de 19 de janeiro de 2022. **Diário Oficial do Estado**, Santa Catarina, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/coordenadorias-regionais>. Acesso em: 25 out. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Governo de Santa Catarina. **Educação na Palma da Mão**. Florianópolis, 1 out. 2024. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 2 out. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000400013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/>. Acesso em: 2 out. 2024.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Inacabamento. In: STRECK, Danio R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 260-261.

Submissão: 08/10/2024. **Aprovação:** 28/11/2024. **Publicação:** 18/12/2024.