

INDUÇÃO DOCENTE EM REVISÃO: SENTIDOS CONCORRENTES E PRÁTICAS PREVALECENTES

-  Giseli Barreto da Cruz^I
 Elana Cristiana dos Santos Costa^{II}
 Marilza Maia de Souza Paiva^{III}
 Teo Bueno de Abreu^{IV}

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; giselicruz@ufrj.br

^{II} Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; profelana@hotmail.com

^{III} Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; marilza.maia@gmail.com

^{IV} Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; teobueno@ufrj.br

Resumo

O artigo apresenta uma síntese integrativa de concepções, políticas e práticas de indução docente durante o período de inserção de professores na carreira, tendo por base uma revisão sistemática de literatura. Conduziu-se tal revisão na intenção de: analisar as tendências de indução docente inscritas na produção internacional da área; discutir as relações de correspondência, integração e independência entre mentoria e indução; compreender o lugar das políticas e programas de indução profissional docente no âmbito das pesquisas localizadas; e, finalmente, sistematizar a produção de conhecimentos sobre o tema com referências às teorizações e abordagens metodológicas prevaletentes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • INDUÇÃO DOCENTE • DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL • REVISÃO DE LITERATURA

TEACHER INDUCTION IN REVIEW: CONCURRENT MEANINGS AND PREVAILING PRACTICES

Abstract

This article presents an integrative summary of conceptions, policies and practices of teacher induction during teachers' early career stage, based on a systematic literature review. The purposes for this review were: to analyze the teacher induction trends featured in international research; to discuss the correspondence, integration and independence relations between mentorship and induction; to understand the place of teacher induction programs and policies within the reviewed research; and, finally, to systematize the production of knowledge about the subject with regard to prevailing theory and methodological approaches.

TEACHER EDUCATION • TEACHER INDUCTION • PROFESSIONAL DEVELOPMENT • LITERATURE REVIEW

INDUCCIÓN DOCENTE EN REVISIÓN: SENTIDOS CONCURRENTES Y PRÁCTICAS PREDOMINANTES

Resumen

El artículo presenta una síntesis integradora de concepciones, políticas y prácticas de inducción docente durante el período de inserción de docentes en la carrera, a partir de una revisión sistemática de la literatura. Esta revisión se realizó con la intención de: analizar las tendencias de la inducción docente en la producción internacional del área; discutir las relaciones de correspondencia, integración e independencia entre la tutoría y la inducción; comprender el lugar de las políticas y programas de inducción profesional docente en el ámbito de la investigación localizada; y, finalmente, sistematizar la producción de conocimiento sobre el tema con referencias a las teorizaciones y enfoques metodológicos imperantes.

FORMACIÓN DE PROFESORES • INDUCCIÓN DOCENTE • DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE • REVISIÓN DE LITERATURA

L'INDUCTION DES ENSEIGNANTS SOUS REVUE: LES SENS CONCOURANTS ET LES PRATIQUES PRÉDOMINANTES

Résumé

À l'aide d'une revue systématique de la littérature, cet article présente une synthèse qui intègre les conceptions, les politiques et les pratiques de l'induction des enseignants débutants. Cette revue a pour but d'analyser les tendances de l'induction des enseignants présentes dans la production internationale; de débattre les rapports de correspondance, intégration et indépendance entre mentorat et induction; de comprendre le lieu des politiques et des programmes d'induction professionnelle des enseignants dans le cadre des études localisées; de systématiser la connaissance sur ce sujet par rapport aux théorisations et aux approches méthodologiques prédominantes.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • INDUCTION DES ENSEIGNANTS • DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELLE • REVUE DE LITTÉRATURE

Recebido em: 13 OUTUBRO 2021 | Aprovado para publicação em: 23 JUNHO 2022



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

O QUE ACONTECE COM OS PROFESSORES DURANTE O PERÍODO DE SUA INSERÇÃO profissional vem ganhando cada vez mais atenção dos estudiosos do campo da formação docente. Isso se explica pelas recorrentes constatações que indicam que os primeiros anos como docente são marcados por experiências que definirão a permanência na carreira e afetarão o seu desenvolvimento profissional. Desse modo, cresce o interesse pelo que a literatura da área tem denominado de indução docente (Marcelo et al., 2021; Cruz et al., 2020), movimento voltado para professores iniciantes, cujos sentidos podem ser diversos, plurais e até polissêmicos, dado que se inscrevem em distintas concepções.

A indução docente ocorrida nos anos iniciais da profissão pode estar associada ao acompanhamento informal, à mentoria, à política instituída de apoio e permanência na profissão e até ao estágio probatório (Alarcão & Roldão, 2014; André, 2012; Flores, 2021; Marcelo & Vaillant, 2017; Wong, 2020). Das estratégias de indução mais recorrentes destaca-se a mentoria, em geral desenvolvida por um professor mais experiente, *expert* no ensino e no campo disciplinar e com *status* de formador, cuja função consiste em acompanhar e apoiar o iniciante em sua sala de aula. Existem diversas modalidades de mentoria e pesquisas acerca de sua eficácia (Wong, 2020; Beca & Boerr, 2020; Souza & Reali, 2020).

No contexto brasileiro, o estudo de André (2012) sobre políticas voltadas para os professores iniciantes revelou a existência de algumas poucas iniciativas de apoio ao professor iniciante, circunscritas aos contextos locais e especificidades regionais. Essas ações podem ser traduzidas em forma de cursos e seminários acoplados ao concurso de ingresso, ou curso de formação após aprovação no concurso e anterior à entrada em sala de aula, ou, ainda, como programa de formação específica durante os três anos do estágio probatório.

Na mesma direção, inscreve-se um estudo analítico de políticas e programas de indução docente na América Latina realizado por Marcelo e Vaillant (2017), cuja análise do caso brasileiro baseou-se em constatações de pesquisas de Mira e Romanowski (2016), Mira et al. (2014), Leal e Maya (2014) e Gatti et al. (2011), para demonstrar a ausência de programas institucionais de indução. As experiências brasileiras localizadas, com base nos estudos citados, referem-se a iniciativas específicas, seja de universidades, seja de secretarias de educação. Para exemplificar, Marcelo e Vaillant (2017) destacaram três ações situadas no âmbito da formação inicial docente que indicavam aproximações com um possível programa de indução, sendo uma delas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Na América Latina, segundo Vaillant (2021), apesar do crescente interesse pelo tema, expresso no crescimento exponencial de estudos que se debruçam sobre a inserção profissional, oferecendo uma gama considerável de análises, são poucos os sistemas educativos que contam com políticas formais de indução. As existentes denotam descontinuidade, fragmentação e desarticulação com a formação inicial e continuada. Conforme demonstrou Ávalos (2016), o acompanhamento dos professores em situação de inserção profissional mostra-se bastante diverso, com variações significativas entre os países neolatinos, marcado por intervenções pontuais mesmo em caso de políticas instituídas. Análises decorrentes de estudos dessa autora (Ávalos, 2012, 2016), como também de Beca e Boerr (2020), Marcelo et al. (2021), Vaillant (2021) e Marcelo e Vaillant (2017), apontam importantes evidências acerca da eficácia dos programas de indução, das quais emerge a necessidade de discutir, entre outros aspectos, o direito à indução, as condições de sua realização e, especialmente, a concepção de formação que a orienta (Ávalos, 2012).

Diante desse cenário, buscamos analisar o que conta como indução profissional docente nas publicações internacionais, no sentido de responder às seguintes questões:

1. Quais concepções, noções e entendimentos de indução docente sustentam os estudos sobre o tema?

2. Quais relações entre mentoria e indução se expressam nas concepções depreendidas?
3. Como políticas e programas de indução docente se inscrevem nos trabalhos analisados?
4. Quais são as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam tais estudos?

A delimitação em torno da produção internacional se justifica considerando a ainda fraca presença de programas de indução entre nós, dirigindo, assim, o nosso olhar para a literatura estrangeira, a fim de localizar os estudos almejados com vistas à análise das concepções que subjazem à sua realização. Assim sendo, o estudo empreendido foi dirigido pelos objetivos de: analisar as tendências sobre indução profissional docente inscritas na produção internacional da área; discutir relações de correspondência, integração e independência entre mentoria e indução, com base na literatura mapeada; compreender o lugar das políticas e programas de indução profissional docente no âmbito das pesquisas localizadas; sistematizar a produção de conhecimentos sobre o tema com referências às teorizações e abordagens metodológicas prevaletentes; e, assim, discutir possibilidades de delimitação da especificidade do conceito de indução na formação de professores.

Este artigo deriva desse estudo e se insere no contexto das investigações realizadas em nosso grupo de pesquisa, decorrentes da preocupação com a etapa da inserção à docência e com a necessidade de compreender as propostas de indução a ela dirigidas. Temos discutido (Cruz, 2019, 2020), em interface com autores como André (2012, 2018), Ávalos (2012, 2016), Cochran-Smith (2012), Alarcão e Roldão (2014), Marcelo e Vaillant (2017) e André et al. (2020), a importância de a fase de inserção na carreira, constitutiva do processo de desenvolvimento profissional docente, ser olhada de forma mais cuidadosa por parte das instituições formadoras, das escolas de atuação e pelas políticas e programas de formação de professores. Considerando que esse acompanhamento ao professor iniciante tem sido traduzido como indução docente, entendemos ser necessário inventariar as suas concepções e práticas.

Metodologia

Tendo em vista os objetivos propostos, recorreremos a uma revisão sistemática de literatura para fins de síntese de evidências de estudos com base em Newman e Gough (2020) e com atenção às recomendações de Romanowski e Ens (2006) para trabalhos que se dedicam ao mapeamento da produção de conhecimento na área de formação de professores. De acordo com Newman e Gough (2020), um estudo com pretensão de elaboração de uma síntese de evidências requer um método formal, rigoroso e explícito para articular achados de pesquisas já realizadas sobre determinada temática e, com isso, estabelecer uma visão integrativa do conhecimento produzido. Desse modo, a síntese de evidências expõe o que é ou não conhecido sobre uma questão de pesquisa. Para Romanowski e Ens (2006, p. 41), esses estudos favorecem uma visão geral e necessária acerca da produção de um campo, permitindo “aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”.

Nessa direção, nossa revisão ancora-se no campo da formação de professores (André, 2010), com sustentação nas teorias de desenvolvimento profissional (Day, 2001; Marcelo, 2009a; Cochran-Smith, 2012; Fiorentini & Crecci, 2013; Roldão, 2017), delimitado em torno da etapa de inserção na carreira, em busca do que acontece e do modo como acontece em termos de indução docente.

Metodologicamente, foram definidas algumas estratégias de seleção e análise dos estudos, principiando pela delimitação do recorte temporal, do tipo e abrangência da revisão e do *corpus* empírico. O período de análise foi estabelecido entre 1980 e 2020, visando a abarcar quatro décadas de revisão, a começar dos anos que marcaram a emergência do tema no debate sobre formação docente. Quanto ao tipo e à abrangência, decidimos por uma revisão não exaustiva, sem pretensão de alcance

de uma multiplicidade de bancos de dados, priorizando duas fontes distintas, porém com escopo orientado ao tema.

Assim, o delineamento do *corpus* empírico considerou dois pontos de busca. O primeiro deles se localiza nas publicações do professor Carlos Marcelo García e seus colaboradores, tendo em vista a centralidade de sua obra para a inscrição do tema da indução docente no campo de pesquisas em educação. Carlos Marcelo foi o idealizador do Congresso Internacional de Professores Iniciantes e Indução à Docência (Congreprinci), realizado pela primeira vez em 2008, na Universidade de Sevilha (Espanha), constituindo progressivamente uma rede de formadores e pesquisadores preocupados com o desenvolvimento profissional docente dos novatos na carreira. O encontro, com periodicidade bienal, tem acontecido desde então em parceria com instituições universitárias e sistemas de educação escolar da América Latina e do Caribe, até 2016 de forma presencial, e, nas duas últimas edições, em formato virtual. O Congreprinci contribuiu para disseminar entre nós as publicações científicas sobre a inserção e a indução profissional docente, com forte penetração dos textos de autoria do professor Carlos Marcelo. Diante disso, decidimos iniciar nossa busca na literatura internacional pela análise das referências bibliográficas que constavam das publicações desse autor.

De modo complementar às análises das referências bibliográficas citadas nas obras do professor Carlos Marcelo, optamos, também, por realizar uma revisão da produção sobre indução profissional de professores na base de dados do periódico *Teaching Education*. A escolha desse periódico para uma revisão sistemática de literatura se justifica por ser uma revista internacional, revisada por pares, que publica quatro edições anuais de trabalhos originais e ensaios acadêmicos que tratam prioritariamente de debates sobre a formação de professores. Nesse sentido, o conjunto de artigos publicados, em cerca de 32 volumes, durante o período de 1987 a 2021, pode ser entendido como promotor de debates e entendimentos internacionais sobre questões relacionadas com a formação profissional de professores mediante publicações que exploram um amplo espectro de metodologias de pesquisa e questões teóricas e práticas desse campo. Nosso objetivo, então, era identificar o padrão de distribuição de trabalhos sobre indução nesse periódico, uma vez que, dado o seu escopo, ele despontava como a base mais indicada para a discussão almejada.

Em síntese, o *corpus* empírico da revisão sistemática de literatura foi constituído de estudos extraídos de duas fontes centrais, sendo uma com base na bibliografia considerada por Carlos Marcelo, autor de referência e curador do Congreprinci, evento internacional sobre o tema; e a outra localizada no periódico internacional *Teaching Education*, reconhecido pela ênfase prioritária na abordagem de temas relacionados à formação de professores.

Para proceder à seleção dos estudos decorrentes da primeira fonte, elegemos dez títulos¹ publicados por Carlos Marcelo, no período de 1988 a 2018, com menção explícita à inserção e/ou indução profissional docente. O procedimento de organização desse acervo considerou os seguintes passos: atenção ao recorte temporal (1980-2020); análise dos títulos publicados nesse período pelo professor Carlos Marcelo em forma de artigo, disponíveis no diretório da Universidade de Sevilha; seleção daqueles com referência direta, no título, à inserção e/ou à indução docente.

Na sequência, procedemos à leitura de seus resumos com intenção de selecionar aqueles que tivessem como sujeitos professores iniciantes e como objeto as políticas, programas e/ou contextos de indução profissional docente. A partir da conjugação desses critérios de inclusão, selecionamos três estudos, localizados temporalmente em décadas diferentes, para, então, proceder ao exame de suas referências bibliográficas, visando a identificar os autores de sua interlocução. São eles: (i) Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa (Marcelo García, 1999); (ii) El profesorado prin-

1 Marcelo García (1988, 1991, 1993, 1996, 1999), Marcelo (2009b), Marcelo García et al. (2016), Marcelo e Vaillant (2017), Marcelo et al. (2018), Murillo Estepa et al. (2018).

cipiante: Inserción a la docencia (Marcelo, 2009b); (iii) Políticas y programas de inducción en la docencia em latinoamérica (Marcelo & Vaillant, 2017).

Com base nos mesmos critérios aludidos, passamos a examinar as referências bibliográficas dos três textos selecionados, a fim de identificar os títulos que, finalmente, comporiam a revisão proposta. Assim, fomos dirigidos aos seguintes trabalhos: Bolam et al. (1995), Wong (2004), Smith e Ingersoll (2004), Totterdell et al. (2004), Bickmore e Bickmore (2010) e Alhija e Fresko (2010). Seguindo o mesmo padrão de análise das referências bibliográficas desses títulos, verificamos que dois deles tinham em comum uma revisão de literatura organizada pela Michigan State University, publicada no ano de 1999, a saber: Feiman-Nemser et al. (1999). Da análise de suas referências, com atenção ao mesmo padrão de seleção, chegamos aos seguintes trabalhos: Kearney (2019), Kearney e Lee (2014), Kearney e Boylan (2015), Rippon e Martin (2006) e Darling-Hammond (2017), compondo, dessa forma, um conjunto de 12 títulos decorrentes da primeira fonte.

No tocante à segunda fonte, centrada na revista *Teaching Education*, a estratégia de seleção dos estudos consistiu em verificar todos os artigos disponibilizados *on-line* em formato digital, o que foi possível a partir do volume 9 do periódico (1997-1998). Para a seleção, buscamos observar a presença, seja no título, no resumo ou nas palavras-chave, de expressões como indução profissional ou professores iniciantes. Desse modo, acessamos os trabalhos que tinham como objeto os processos de indução profissional de professores, e também aqueles em que os sujeitos da pesquisa eram professores em seus primeiros anos de magistério. Como resultado dessa seleção, alcançamos um total de dezessete artigos, cuja leitura na íntegra ensejou a eliminação de oito deles, visto que a abordagem apenas tangenciava a indução docente, com maior aderência às questões de estágios e práticas formativas em fase anterior à inserção profissional. Diante disso, fixamos a revisão decorrente dessa fonte em nove títulos, a saber: Peeler e Jane (2005), Tobin (2006), Craig (1997), McCluskey et al. (2011), Garza e Werner (2014), Clandinin et al. (2015), Haim e Amdur (2016), Kolman et al. (2016) e Schaefer et al. (2021).

Para proceder à análise do acervo total de 21 estudos, foram elaboradas fichas de codificação das informações com base nos objetivos formulados e nas questões condutoras da revisão, que abrangiam os entendimentos de indução docente, as relações entre mentoria e indução, a relação com políticas e programas de indução docente e as abordagens teórico-metodológicas mobilizadas. A partir da leitura dos textos na íntegra e das informações sistematizadas na ficha, desenvolvemos a análise dos dados por eixos temáticos correlacionados a cada questão, cujas constatações serão discutidas nas próximas seções.

Indução: Sentidos concorrentes

A revisão dos estudos selecionados, dirigida pelo objetivo de analisar as tendências de indução expressas nas propostas de acompanhamento de professores iniciantes, permitiu-nos constatar como sentidos diferenciados de indução vão se tecendo no âmbito de políticas, programas e ações mais específicas em diversos contextos. Consoantes às escolhas metodológicas explicitadas, deparamo-nos com pesquisas realizadas em territórios da Austrália, Canadá, Cingapura, Escócia, Estados Unidos, Finlândia, Israel, Nova Zelândia, País de Gales, Reino Unido, e, apesar de observarmos particularidades intrínsecas à realidade de cada espaço geográfico e político, foi possível depreender uma compreensão comum de que o início da docência é demasiado complexo, sendo cada vez mais necessário reforçar a conexão entre formação inicial, inserção na carreira e desenvolvimento profissional docente. Como atesta Darling-Hammond (2017), os países focados em construir uma profissão docente forte compreendem a necessidade de continuidade da formação pela via da interdependência entre recrutamento, preparação, indução e desenvolvimento profissional. No entanto,

é importante distinguir que perspectivas de formação sustentam essa compreensão. Quais concepções, noções e entendimentos de indução se inscrevem nos estudos revisados?

No período que perpassa os artigos estudados observa-se que há uma ampliação gradativa em torno da temática no percurso temporal, pois, dos 21 artigos selecionados, 3 foram escritos na década de 1990; esse número se amplia para 8 no período de 2000 a 2010 e cresce ainda mais na década que compreende os anos de 2010 a 2020, com 10 artigos. Todavia as noções que reverberam significados à indução comportam-se de forma permeável a cada contexto ao longo dessas três décadas. Desse modo, os sentidos que elegemos como prioritários para a discussão neste artigo coexistem em uma mesma realidade, sendo difícil fazer uma referência explícita dessas tendências em cada período.

Assim, o sentido de indução como treinamento e capacitação para professores em início de carreira, ao mesmo tempo que concorre com os outros sentidos referenciados como prioritários nesta análise, permanece entrelaçado aos diferentes programas descritos nos artigos estudados. Nos Estados Unidos, por exemplo, essa ideia da indução como treinamento de professores parece prevalecer nos diferenciados programas elaborados nos distritos.

Porém verifica-se que a indução nessa perspectiva, ao longo das décadas que comportam os estudos, gradualmente se retrai e concorre com os outros sentidos que aqui registramos, delineando, para esse conceito – principalmente a partir dos anos 2000 –, um percurso que entrelaça mais a socialização dos professores à cultura escolar e ao seu desenvolvimento profissional forjado na perspectiva de investimento formativo para auxiliar o professor em inserção.

Nesse contexto, a análise nos permitiu constatar três sentidos prioritários de indução que tomaremos como base para discussão: *indução como treinamento e capacitação; indução e socialização profissional; e indução vinculada ao desenvolvimento profissional docente.*

Indução como treinamento e capacitação

Ao trazer à discussão quais sentidos de indução perpassam as pesquisas sobre o tema na literatura internacional em destaque, depreende-se a circulação de uma noção inclinada à perspectiva do *treinamento e capacitação* de professores que iniciam na carreira docente. É o que Feiman-Nemser et al. (1999) anunciam como fase ou estágio único no desenvolvimento do professor, um período estritamente definido, com um apoio de curto prazo para ajudar os professores a sobreviverem ao primeiro ano de trabalho. Os autores destacam que a aprendizagem da docência é reduzida por essa ótica, pois configura um apoio de curto prazo, sem reconhecer a posição central da indução no vínculo entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo. Trata-se de um acompanhamento pontual e passageiro, voltado predominantemente para a adaptação dos novatos às suas escolas.

Smith e Ingersoll (2004) nos ajudam a prosseguir com a reflexão quando diferenciam programas de indução de programas de “treinamento”. Os autores afirmam, com base no contexto estadunidense, que programas de formação inicial (*pre-service*) muitas vezes são gestados pela ótica da capacitação, com desdobramentos na formação em serviço (*in-service*), por um viés de treinamento adicional. Essa compreensão de programas de indução como treinamento adicional, segundo esses autores, reduz as possibilidades de sua assimilação como uma ponte, no sentido de favorecer a passagem de *student of teaching* [aluno de professor] para *teacher of student* [professor de aluno] (Smith & Ingersoll, 2004, p. 683).

Cabe ressaltar que, se, por um lado, é possível observar uma recorrência da ideia de indução como treinamento e capacitação entrelaçada aos programas e políticas em destaque em nove dos 21 artigos revisados, por outro podemos constatar na revisão como um todo a compreensão de que um

processo de indução efetivo, estruturado e sistematizado para orientar novos professores precisa ir além de uma concepção fundada em treinamento e capacitação.

Assim, com base na análise realizada, consideramos que a necessidade de um apoio abrangente, vinculado a uma perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo, torna-se estruturante para auxiliar professores em início de carreira a refinar a dimensão profissional de sua docência e ainda situá-los em seus contextos de trabalho primando pela socialização do neófito em sua comunidade de prática.

Indução e socialização profissional

Outra indicação para sentidos de indução recorrente nos artigos examinados reside na indução como um processo de socialização profissional. Considerando que, para Dubar (2003), são as vivências na relação com o grupo que traduzem sentimentos de pertencimento, clareza dos códigos, normas, símbolos, valores que compõem determinado *ethos* profissional, é possível afirmar que a transição de estudante a professor não determina a condição de profissional ao término da licenciatura. O que irá constituir essa identidade docente ou esse “eu” profissional está associado ao pertencimento ao grupo, à relação com seus pares e com os domínios da profissão.

Os estudos dessa revisão exibem em 10 artigos uma implicação direta entre indução e socialização profissional. Em outros 7 artigos pode-se observar um encadeamento entre o conceito de indução e o de socialização no que se refere à integração do professor iniciante em seu contexto de trabalho. Para somar os 21 artigos em análise, não constatamos em 4 textos referências que pudessem conjugar essa relação.

Com base nesses estudos, destacamos que Rippon e Martin (2006) defendem que a indução de novos professores faz parte de um processo de socialização que ocorre em qualquer organização, processo que envolve regras e práticas institucionais e sociais. Essa compreensão encontra eco em Alhija e Fresko (2010), para quem a indução desponta como um processo de socialização de novos professores no sentido de torná-lo mais competente e evitar a evasão de professores iniciantes. Kearney e Boylan (2015) corroboram essa compreensão quando atestam que o período da indução é propício para integrar o professor iniciante à sua comunidade de prática profissional. Esses autores apresentam um mecanismo conceitual para o entendimento da indução por meio de uma estrutura de socialização organizacional mais comumente usada em negócios. Assim, exploram a interconexão dos conceitos de socialização organizacional e socialização profissional para pensar sobre o papel que a indução desempenha na socialização de indivíduos no seu local de trabalho.

Do diálogo com Kearney e Boylan (2015), ressaltamos a ideia de um modelo de socialização como um contínuo que se distancia de um processo linear associado a um curso, e se afirma por meio de um processo dinâmico, com uma estrutura específica, que envolve novos professores na cultura institucional e colabora com sua inserção em uma comunidade de aprendizagem ou de prática. Em contrapartida, faz-se necessário ressaltar as dissemelhanças entre socialização profissional em uma organização empresarial e no contexto situado da escola, tendo em vista que a natureza do trabalho docente e os vínculos entre professor-aluno, professor-professor, professor-gestor estão imersos em um cenário educativo marcado por um processo que envolve ensino e aprendizagem.

Em sua revisão conceitual, Feiman-Nemser et al. (1999) também identificaram a noção de indução associada à socialização profissional. Os autores destacam três significados vinculados ao discurso sobre a indução de professores iniciantes, sendo um deles o de socialização, inter-relacionado com a perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo.

Observa-se, a partir dessa revisão, que um programa de indução abrangente e estruturado para inserir novos professores no seu contexto de trabalho, entre muitas outras características, im-

plica a socialização profissional envolvendo um intercâmbio frequente de informações e ideias entre professores novatos e veteranos, como foi possível verificar em Wong (2004). De tal forma, tornar-se professor não é apenas uma responsabilidade individual, mas envolve uma mentalidade colegiada e uma cultura colaborativa propícia ao desenvolvimento profissional.

Indução vinculada ao desenvolvimento profissional docente

A vinculação entre indução e desenvolvimento profissional docente encontra-se fortemente disseminada na literatura analisada. Mesmo diante de outros sentidos concorrentes, a indução integrada ao desenvolvimento profissional circunscreve-se como ponto fulcral do conceito, tendo no fortalecimento desse elo a indicação estrutural para os programas.

À vista dessa compreensão, Wong (2004) afirma a indução como a fase inicial de desenvolvimento profissional, com ênfase na necessidade de programas sustentados, coerentes e vitalícios que permitam que professores iniciantes observem os seus pares, sejam por eles observados e façam parte de redes ou grupos colaborativos em que seja frequente o compartilhar das práticas.

Feiman-Nemser et al. (1999) também conceituam a indução nessa direção, considerando que os princípios emergentes de um desenvolvimento profissional eficaz se traduzem em oportunidade de aprendizagem para novos professores.

Por sua vez, Kearney e Boylan (2015) e Kearney (2019) propõem uma definição operacional de indução com base em uma revisão de literatura que também a vincula ao desenvolvimento profissional de professores. Para esses autores, a indução constitui a primeira fase de um contínuo de desenvolvimento profissional que leva a uma total integração do professor iniciante à sua comunidade, por meio de uma formação continuada ao longo de sua carreira.

Para citar mais um estudo que reforça a ideia de indução em conexão com desenvolvimento profissional, temos em Totterdell et al. (2004) a defesa de que a indução pode impactar profissionalmente o professor iniciante. Todavia, para atingir esse propósito, os autores reiteram que os programas de indução devem começar no final da formação inicial e contemplar os primeiros três a cinco anos de exercício docente, sempre alinhados à perspectiva do desenvolvimento profissional, dando aos professores possibilidades de se envolverem na prática cotidiana como fonte de aprendizagem profissional. Assim, para esses autores, em um processo de indução, novos professores precisam assumir responsabilidades de ensino reduzidas, com condições estruturadas de trabalho coletivo, colaborativo e supervisionado com mentores.

As tendências não são excludentes entre si, sendo possível depreender que a visão de indução relacionada à de desenvolvimento profissional incorpora a ideia de socialização e, a depender do acompanhamento veiculado, pode incorporar também o treinamento como estratégia de formação. É o que se constata em Wong (2004), quando registra que indução é um processo de treinamento e suporte abrangente que continua por dois ou três anos e, então, torna-se perfeitamente parte do programa de desenvolvimento profissional vitalício do sistema de ensino para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando para aumentar sua eficácia.

Os diferentes sentidos vinculados ao termo indução reforçam ser esse um conceito em construção, polissêmico e de natureza ambígua. Ainda assim, concordamos com Smith e Ingersoll (2004) quando afirmam que não é a definição de indução que faz a diferença, mas sim a efetividade de um programa que assegura os resultados positivos do processo com os professores iniciantes.

É no âmbito do reconhecimento do papel da indução no desenvolvimento da base de conhecimento profissional de futuros professores que trazemos à discussão a dimensão da mentoria nesse processo, dada a sua condição de estratégia recorrente em todas as tendências identificadas.

Indução e mentoria: Relações de correspondência, integração e independência

Embora se estabeleça uma relação intrínseca entre indução e mentoria, e autores como Smith e Ingersoll (2004) afirmem que os dois termos são usados de forma intercambiável, a concepção que mais se expressa na literatura pesquisada compreende a mentoria como um componente importante do processo de indução de novos professores. Porém são as circunstâncias do modo como se concebe essa relação que irão determinar os vínculos entre indução e mentoria. O que percebemos com as evidências das pesquisas é que programas de indução abrangentes, que têm como premissa o desenvolvimento profissional, devem ir além da mentoria (Wong, 2004).

Assim, a relação de independência entre os termos encontra sentido uma vez que autores como Smith e Ingersoll (2004) afirmam que bem mais do que mentoreamento é necessário para melhorar os programas de indução. Por sua vez, Kearney (2019) sinaliza, no momento em que discute os problemas apontados por professores iniciantes no contexto australiano, que um processo de mentoria inadequado prejudica o processo de indução. Em seus achados de pesquisa, esse mesmo autor indica que, nos programas que apresentaram uma apropriação equivocada da indução, havia professores que confundiam o termo mentoria com o termo indução.

Bickmore e Bickmore (2010) apresentam uma crítica à pesquisa relacionada à indução eficaz quando esta se concentra principalmente no uso de mentores, um para um, na transição de professores novatos para a prática profissional, em vez de focar programas de apoio que englobam vários componentes. Para corroborar a ideia de que a indução possui uma relação de independência com a mentoria, Totterdell et al. (2004) destacam que a mentoria, ou a tutoria, faz parte, em geral, dos programas de indução, sem, contudo, defini-los ou mesmo encerrá-los, dado que um programa é, em si mesmo, mais abrangente.

Da mesma forma que essa relação de independência se estabelece – já que o fato de um programa de indução possuir mentores não determina a qualidade da sua ação –, as pesquisas deixam ver que uma mentoria qualificada fornece apoio e pode auxiliar novos professores em suas necessidades. Entende-se, com base na literatura da área, que uma mentoria qualificada envolve, entre outras possibilidades, a condição formativa do mentor, a experiência que ele tem como professor, o tempo de investimento que é possível dedicar ao conhecimento da função, a relação da função com o contexto situado do trabalho em que irá atuar.

Nessa direção, uma relação de integração e correspondência também se manifesta entre os termos indução e mentoria. Isso é demarcado por Rippon e Martin (2006), quando inscrevem a mentoria como componente indispensável do processo de indução, compondo duas dimensões para o trabalho: a primeira, de apoio emocional, proporcionando um relacionamento confortável e um ambiente para o novo professor se desenvolver, e a segunda, de apoio profissional baseado em uma compreensão de princípios dos professores e de como eles aprendem.

Constatamos assim, em concordância com Wong (2004), que a mentoria é essencial para muitos programas de indução, mas não é útil por si só. O que confirmamos com o nosso olhar para a produção internacional é que o papel primordial da mentoria e sua integração ao processo de indução preveem o envolvimento de mentores conscientes que assumem o trabalho de forma colaborativa, envolvem-se no planejamento, comprometem-se com o ensino, assumem responsabilidades compartilhadas, avaliam os professores que assistem e investem em comunidades de prática.

Políticas e programas de indução docente

Neste eixo analítico priorizamos o olhar para o lugar das políticas e programas de indução profissional docente nos contextos de pesquisas na literatura mapeada. Esse olhar é matizado pela

concepção de indução que tem por base uma política de estado, que, se bem consolidada nos contextos nos quais ela se institui, torna possível um processo de desenvolvimento profissional articulado, coerente e consistente.

O entendimento do conceito afeta a forma como programas e políticas são estruturados, lembram Feiman-Nemser et al. (1999). Os autores chamam a atenção para consequências importantes que derivam de modos de compreensão da indução estritamente definida como um apoio a curto prazo ou na relação com a preparação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo.

Nessa última relação, a indução tem por premissa os modos de organização de programas que se sustentam em sistemas de corresponsabilização na e para a formação de novos professores. Reduzida à relação de apoio para ajudar os iniciantes a se encaixarem nas escolas, um sistema de acompanhamento a curto prazo para que aprendam a administrar o trabalho, não há perspectiva de mudança, mas de manutenção e continuidade do *status quo* que concorre com a precarização e processos de desprofissionalização da docência.

Um e outro modo de compreender a indução profissional docente são discutidos nos artigos que compuseram nossas análises, indicando, de um lado, as potencialidades de programas que cuidam da entrada na docência com apoio e avaliação para que o professor caminhe em desenvolvimento para o *status* de professor profissional completo. De outro lado, a literatura aponta os limites de diferentes mecanismos de indução que não se mostram profícuos ao campo, na contramão de políticas consistentes cuja centralidade seja a formação para a emancipação de professores.

Tendo isso em vista, a análise do conjunto de estudos nos permitiu compor três grupos distintos. O primeiro deles tem como referências principais os autores Feiman-Nemser et al. (1999), Wong (2004), Bickmore e Bickmore (2010) e Kearney e Boylan (2015), com foco no conceito e nos aspectos imprescindíveis para a implementação de um programa de indução com a definição de um plano claro, de longo prazo, que tenha em seu bojo a avaliação das necessidades de desenvolvimento profissional para promover as habilidades do professor que trarão resultado para o desempenho do aluno.

Os estudos, em geral, discutem o conceito por meio da identificação de características de programas de indução que apresentam ou apresentaram efetividade em atender os professores iniciantes. Fornecem significativa contribuição para a discussão conceitual e teórica sobre a temática, bem como avaliação dos processos que constituem programas de indução, destacando seus dilemas e tensões.

Os artigos do segundo grupo apresentam ou examinam políticas e práticas de formação de professores em contextos internacionais diversos, tendo como mote aspectos da indução profissional, como *recrutamento, preparação, papel do mentor no processo de indução*, alguns conjugados ou outros que prevalecem em alguns desses contextos. Em geral, há apontamentos de escolhas de caminhos de formação ou de desafios que os países enfrentam para transformar seus sistemas de preparação docente.

Os diferentes textos abordam as políticas considerando fatores importantes como a duração, a intensidade e a prevalência de ações que caracterizam a indução. Os caminhos dos programas de indução incluem tempo designado de liberação do ensino; apoio de colegas experientes; estabelecimento de objetivos e metas vinculados às atividades e cursos de qualificação profissional para atender às necessidades do novo professor; e avaliação em relação aos padrões de desempenho. Compõem esse conjunto de textos os trabalhos de Bolam et al. (1995), Smith e Ingersoll (2004), Totterdell et al. (2004), Rippon e Martin (2006), Alhija e Fresko (2010), Kearney (2019), Kearney e Boylan (2015), Haim e Amdur (2016) e Darling-Hammond (2017).

Por fim, agrupamos em um terceiro conjunto os estudos nos quais não identificamos o que pode ser considerado específico da indução profissional docente. No entanto o conjunto apresenta

relatos de estudos de caso ou de pesquisas que se voltam para a aprendizagem profissional por meio de ações que se forjam no interior das escolas, discutem ou tomam como foco de análise uma política distrital situada, como treinamento, capacitação, relação tutor/mentor e iniciantes, programas de residência pedagógica; analisam fatores que afetam o abandono ou a retenção da docência nos primeiros anos ou discutem crenças, tensões e desafios vividos por professores iniciantes em contextos diversos; reconhecem na indução um processo de socialização e aprendizagem de regras e práticas institucionais e sociais. Somam-se a esse conjunto de textos os que se detêm na defesa de abordagens investigativas que têm como foco o protagonismo e a autoria do professor iniciante como meio para ajudá-lo a compreender as suas práticas e desenvolver-se profissionalmente. As abordagens foram destacadas dos textos de Craig (1997), Peeler e Jane (2005), Tobin (2006), McCluskey et al. (2011), Garza e Werner (2014), Clandinin et al. (2015), Kolman et al. (2016) e Schaefer et al. (2021).

Olhar para esses três conjuntos de textos possibilita um caminho de análise e reflexão acerca dos modos como as políticas são incorporadas nos contextos nos quais se inserem e sobre os interesses a que servem. Por exemplo, os modos de compreensão da política e a inscrição de alguns programas que se dedicam a oferecer apenas uma única reunião de orientação no início de um ano letivo enquanto outros se estruturam em múltiplas atividades e reuniões frequentes ao longo de alguns anos; a existência de programas de mentoria que se destacam pela finalidade de avaliar os professores e sua continuidade ou não na escola; ou a instituição de programas de indução para ajudar novos professores a lidar com os aspectos práticos do ensino, como a relação com os estudantes e a gestão da sala de aula.

Com diferentes lentes e objetivos, a literatura mapeada salienta a necessidade de ter expressamente definida a relação dos programas com as políticas educacionais e a implementação de seus objetivos na prática. Políticas de indução são complexas e exigem grande esforço político para a implementação de programas que devem se pautar pelas singularidades dos contextos distritais e escolares, o que não inviabiliza a existência de programas nacionais de desenvolvimento profissional estruturados, sustentados e que permitem que novos professores sejam intencionalmente acompanhados e inseridos em rede ou grupos em que todos compartilham, se desenvolvem juntos e aprendem a respeitar o trabalho um do outro.

Abordagens teórico-metodológicas condutoras dos estudos

Um dos objetivos do estudo foi sistematizar a produção de conhecimentos sobre o tema da indução docente com referências às teorizações e abordagens metodológicas prevalentes. Nessa direção, a análise empreendida permitiu verificar quatro perspectivas investigativas que fundamentam os estudos revisados.

Uma primeira perspectiva investigativa se refere ao conjunto de trabalhos que se propuseram a descrever e analisar iniciativas de programas de indução (Wong, 2004; Bickmore & Bickmore, 2010; Kearney & Lee, 2014; Kearney, 2019; Smith & Ingersoll, 2004).

Em suas abordagens, os percursos analítico ou descritivo que os autores empreendem com base nos programas possibilitam ver, como característica aproximada desses estudos, a explicitação da relevância da atenção à atividade profissional em contextos singulares, cujas bases se sustentam nas redes que compõem o tecido profissional que a política envolve – gestores das secretarias, gestores localizados na escola, professores experientes e professores iniciantes.

Esse conjunto de trabalhos sugere que, dentro da produção acadêmica sobre indução docente, estudos do tipo descritivo e comparativo de diferentes modelos de programas são tomados como um objeto estabelecido na literatura. Além disso, sinaliza a importância que esses estudos têm no sentido de diagnosticar aspectos positivos e negativos de diferentes propostas de indução em diver-

sois países, possibilitando o estabelecimento de parâmetros e características desejáveis não apenas no delineamento de políticas como também na superação de obstáculos enfrentados por programas já existentes ou em fase de implementação.

Uma segunda perspectiva investigativa identificada se refere aos trabalhos que apresentam revisões de literatura sobre programas de indução (Totterdell et al., 2004; Darling-Hammond, 2017; Feiman-Nemser et al., 1999) ou que investem em uma teorização sobre o conceito/processo de indução (Kearney & Boylan, 2015).

Em linhas gerais, o percurso metodológico investido pelos autores em suas revisões pode ser caracterizado: por seguir um viés mais descritivo, avaliativo ou comparativo de estudos que têm por foco programas de indução (Totterdell et al., 2004); focar a análise documental e de políticas de formação de diferentes países (Darling-Hammond, 2017); relatar resultados dos efeitos de um programa destinado a professores iniciantes (Feiman-Nemser et al., 1999); pelo exercício de teorizar sobre o processo de indução com base nas categorias socialização organizacional e comunidade de aprendizagem (Kearney & Boylan, 2015). Em suas especificidades, contudo, fundamentam a ideia de programas de desenvolvimento profissional abrangentes, fortalecendo a proposta de programas de indução docente como essenciais para reduzir a evasão de novos professores, para o aprendizado do professor e consequentemente para o desempenho do aluno.

Ressalte-se, ainda, que estudos desse tipo apontam para o amadurecimento teórico das pesquisas em indução docente, uma vez que objetivam desenvolver conceitualmente o termo e organizar ou propor debates sobre aspectos que auxiliam no delineamento mais preciso de atividades empíricas nesse campo. Destacamos a recorrente discussão sobre a natureza do conceito de indução. Esse debate, para o qual o presente trabalho também se propõe a contribuir, demonstra que o uso do significativo indução é também espaço de discussão teórica e conceitual e passa por um processo de negociação de sentidos.

Uma terceira perspectiva investigativa se refere aos trabalhos que tratam de estudos empíricos com situações específicas de indução (Tobin, 2006; Alhija & Fresko, 2010; Bolam et al., 1995; Haim & Amdur, 2016; Kolman et al., 2016; Garza & Werner, 2014; Rippon & Martin, 2006).

Tomando por base contextos específicos, os autores constroem suas abordagens por meio de encaminhamentos metodológicos diversos: estudo de caso etnográfico (Tobin, 2006); questionários direcionados a professores iniciantes e que deem mostras do funcionamento de um programa de indução específico (Alhija & Fresko, 2010); combinação de questionário com entrevistas, no caso de Bolam et al. (1995); abordagem mais descritiva, no caso de Rippon & Martin (2006), que se ocupam da avaliação da percepção de professores iniciantes sobre o papel de seus mentores em seus processos de indução profissional na Escócia; combinação de estratégias que soma acompanhamento de professores iniciantes, descrição e análise de produções dos participantes dos programas (Haim & Amdur, 2016; Kolman et al., 2016); ou questionário com questões abertas (Garza & Werner, 2014).

Nesse sentido, os estudos esclarecem a necessidade de ter em vista o propósito, o desenho e a especificação de programas de indução que visam ao estabelecimento e à adaptação de professores iniciantes em contextos diversos. Para isso, há a prevalência de defesas de concepções de indução como parte de um contínuo que possibilite um desenvolvimento profissional estruturado desde o início, e que, portanto, não se sustenta se as ações forem meramente episódicas.

Por fim, uma quarta perspectiva investigativa se refere aos trabalhos que utilizam metodologias de construção de narrativas dos sujeitos, sendo essas narrativas tomadas como objeto de investigação no que se refere ao processo de indução de professores (Craig, 1997; Schaefer et al., 2021; Clandinin et al., 2015; McCluskey et al., 2011; Peeler & Jane, 2005).

Guardadas as respectivas especificidades, as estratégias metodológicas utilizadas por esse grupo de autores em seus trabalhos apresentam em sua concepção epistêmica o olhar dos professores

iniciantes para o seu processo de inserção e apostam nesse protagonismo como um caminho eficaz para ajudá-los a compreenderem suas práticas e a se desenvolverem profissionalmente.

Dois dos estudos destacados nesse último grupo tomam o estudo de caso como procedimento metodológico para abordar, no contexto australiano, os problemas enfrentados por professores iniciantes estrangeiros que não têm o inglês como primeira língua no estabelecimento na profissão (McCluskey et al., 2011), ou a relação de professores imigrantes com o estabelecimento na profissão quando têm a experiência de passar por um curso de preparação para o exercício da docência *a priori*, no país (Peeler & Jane, 2005). Embora a indução de professores não seja o objeto central dos trabalhos, os autores desenvolvem reflexões pertinentes sobre aspectos da política de indução de professores naquele país em um contexto de inclusão multicultural.

O mapeamento desses estudos, com atenção às suas escolhas teórico-metodológicas, nos permitiu constatar que a abordagem narrativa apresentou maior aprofundamento do entendimento das problemáticas da indução em relação aos dados baseados em questionários de larga escala. Apesar de serem estudos com menos participantes, a natureza desse dado narrativo possibilita um maior detalhamento das questões que se colocam para professores iniciantes em seus primeiros anos de docência. Com isso, foi possível perceber aspectos mais relativos à dimensão micropolítica, baseada nas interações pessoais e institucionais que permeiam os espaços de indução profissional e que escapam aos documentos e políticas mais macro da formação e indução de professores.

Em relação às estratégias de produção de dados, observamos a ocorrência de estudos que fizeram uso de entrevistas, grupos focais e questionários com os sujeitos das pesquisas (Kearney, 2019; Alhija & Fresko, 2010; Bolam et al., 1995; Smith & Ingersoll, 2004; Rippon & Martin, 2006; Garza & Werner, 2014; Schaefer et al., 2021; Clandinin et al., 2015), análises de documentos oficiais (Darling-Hammond, 2017; Wong, 2004; Kearney & Lee, 2014; Smith & Ingersoll, 2004) e produzidos pelos sujeitos das pesquisas (Kolman et al., 2016), análise de narrativas produzidas pelos sujeitos (Craig, 1997; McCluskey et al., 2011; Peeler & Jane, 2005) e trabalhos que combinaram várias formas e estratégias de construção de dados (Bickmore & Bickmore, 2010). Nos estudos que envolviam questionários e entrevistas, foi frequente a organização dos dados com base em temáticas emergentes das análises das respostas dos sujeitos, da mesma maneira que as narrativas recolhidas também eram interpretadas, em sua maioria, por análises temáticas.

No tocante aos referentes teóricos, foi possível verificar que os autores dos estudos dessa revisão são recorrentemente citados entre si, com destaque para Feiman-Nemser et al. (1999), Darling-Hammond (2017) e Wong (2004).

Conclusão

A partir da revisão sistemática da literatura apresentada, é significativo perceber o alinhamento da compreensão da indução como um processo que influencia fortemente o caráter, a qualidade e o desenvolvimento dos professores iniciantes na carreira. Para tanto, a literatura discute diferentes tipos de apoio que aparecem nas políticas – *indução como treinamento e capacitação; indução e socialização profissional; e indução vinculada ao desenvolvimento profissional docente*. Fica evidente que os melhores programas de indução só se efetivam se há condições de trabalho para quem chega e para quem recebe o novato em uma cultura de colaboração. Nessa direção, as pesquisas destacadas nesta revisão defendem tendências de indução que se apoiam no desenvolvimento profissional contínuo, compreensão que se distancia da oferta de capacitação ou treinamento a curto prazo, à qual a indução costuma ser associada em alguns programas.

Percebemos que a literatura frequentemente reconhece a mentoria como um componente-chave na política de indução que precisa compor as políticas educacionais organizadas para o acom-

panhamento dos novos professores. As discussões apresentadas indicam que os mentores precisam entender as intenções da política de indução que estipula o seu papel. Entendido o seu papel, precisam desenvolver uma prática de tutoria que lhes permita orientar os novos professores, mas, para isso, os mentores também precisam de espaço e práticas regulares de formação a fim de ter subsídios que favoreçam e ampliem as possibilidades de apoio à aprendizagem dos novos professores.

Nesse sentido, os estudos priorizados neste levantamento discutem ou dão a conhecer políticas e programas por meio de suas configurações nos sistemas escolares em que se apresentam, em geral avaliando os seus aspectos e implicações em favor da retenção de professores nas escolas. É notória na literatura a associação de programas que se firmam, sobretudo em distritos e escolas americanos de maior pobreza, a partir da questão da alta rotatividade dos novos professores. Essa rotatividade se torna mais evidente quando os Estados Unidos são comparados a outras jurisdições, como Canadá, Cingapura e Finlândia. As pesquisas com professores iniciantes ou com os professores experientes designados à função de tutoria ou de mentoria são associadas ao impacto de programas e políticas e mostram a relevância do acompanhamento durante os primeiros anos de carreira de um professor, enfatizando a importância de conexões de alta qualidade formadas entre professores novatos e professores seniores.

A literatura aponta, ainda, a importância da compreensão dos desafios e obstáculos tanto na implementação como na integração de um programa voltado para o desenvolvimento de professores iniciantes nas escolas. O compromisso com a manutenção da política, com suporte econômico à sua sustentação, aliado à atitude e ao envolvimento dos professores em comunidades colaborativas é o destaque apontado como mais significativo para integrar o programa nas escolas a fim de garantir o desenvolvimento profissional de novos professores. Reconhecer as características de cada escola é fundamental na implementação de qualquer programa de indução, pois as estratégias de formação precisam se alinhar às características contextuais. Embora a política seja generalizante na sua elaboração, ela precisa assegurar as nuances específicas ante as ações de indução nas escolas, o que inclui desde a distribuição equilibrada de recursos até a garantia de ações que viabilizem o desenvolvimento de novos professores.

No seu melhor, a indução oferece uma forma individualizada de desenvolvimento profissional situado em um contexto particular, orientado em torno da sistematização de uma cultura de colaboração e de formação e com o objetivo de ajudar os novos professores em sua relação com o processo ensino-aprendizagem e tudo o que ele envolve. Arelada ao desenvolvimento profissional de professores, a indução requer tempo dedicado, condições de trabalho que favoreçam um ambiente formativo, além de estratégias bem planejadas. Isso envolve mais do que um professor experiente de prontidão para avaliar uma prática do iniciante ou disponível a lhe dar conselhos. Na oportunidade de aprender com e em colaboração, novos professores não apenas se desenvolvem individualmente; eles também experimentam a força da colaboração e a solução conjunta de problemas.

Agradecimentos

Artigo produzido no âmbito dos projetos “Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional” e “Universidade, Escola e formação na inserção profissional docente: perspectivas de indução”, financiados respectivamente pelo Edital Universal 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Programa Proex.

Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(11), 109-126.
- Alhija, F. N-B., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597.
- André, M. E. D. A. (2010). Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33(3), 174-181.
- André, M. E. D. A. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 112-129.
- André, M. E. D. A. (2018). Professores iniciantes: Egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230095.
- André, M. E. D. A., Passos, L. F., & Almeida, P. A. (2020). Apresentação do dossiê Formação e inserção profissional de professores iniciantes: Conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4780110. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4780/1075>
- Ávalos, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. In *Anais do 3º Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile.
- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. In J. Loughran, & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 487-522). Springer.
- Beca, C. E., & Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores nóveles: Experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4683111. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4683/1077>
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014.
- Bolam, R., Clarke, J., Jones, K., Harper-Jones, G., Timbrell, T., Jones, R., & Thorpe, R. (1995). The induction of newly qualified teachers in schools: Where next? *British Journal of In-service Education*, 21(3), 247-260.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., Robblee, S. M., & Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16.
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 48(3), 108-122.
- Craig, C. J. (1997). Telling Stories: Accessing beginning teacher knowledge. *Teaching Education*, 9(1), 61-68.
- Cruz, G. B. da. (2019). Professores principiantes e sua visão acerca da formação: Aspectos didáticos-pedagógicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 93-112. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9607>
- Cruz, G. B. da. (2020). Didática e docência na visão de professores iniciantes. *Revista Cocar*, edição Especial, 8, 45-66.
- Cruz, G. B. da, Farias, I. M. S. de, & Hobold, M. de S. (2020). Indução profissional e o início do trabalho docente: Debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-15.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-60). Porto Editora.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. *National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT)*. Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Fiorentini, D., & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(8), 11-23.
- Flores, M. A. (2021). Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 123-144.
- Garza, R., & Werner, P. (2014). Preparing mathematics and science teachers through a residency program: Perceptions and reflections. *Teaching Education*, 25(2), 202-216.
- Gatti, B., Barretto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Unesco.
- Haim, O., & Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343-370.
- Kearney, S. (2019). The challenges of beginning teacher induction: A collective case study. *Teaching Education*, 32(2), 142-158.
- Kearney, S., & Boylan, M. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1).
- Kearney, S., & Lee, A. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1).
- Kolman, J. S., Roegman, R., & Goodwin, A. L. (2016). Context as mediator: Teaching residents' opportunity and learning in high-need urban schools. *Teaching Education*, 27(2), 173-193.
- Leal, C., & Maia, H. (2014). Representação social de formação e trabalho docente nos programas de residência pedagógica. *Jornadas Nacionales, 4. Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, Anais*, 2(25).
- Marcelo, C. (2009a). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.
- Marcelo, C. (Coord.). (2009b). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P., & Marcelo-Martinez, P. (2018). Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 461-480.
- Marcelo, C., Marcelo-Martinez, P., & Jáspez, J. F. (2021). Cinco años después: Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-121.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas e programas de indução na docência na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching*, 6, 61-80.
- Marcelo García, C. (1991). Dimensiones ambientales en clase de profesores principiantes, según el CUCEI. *Enseñanza & Teaching*, 9, 19-36.
- Marcelo García, C. (1993). El primer año de enseñanza: Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, (300), 225-277.
- Marcelo García, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Bordon: Revista de Pedagogía*, 48(1), 5-25.

- Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 104-143.
- Marcelo García, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B., & Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana: El programa Inductio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168.
- McCluskey, K., Sim, C., & Johnson G. (2011). Imagining a profession: A beginning teacher's story of isolation. *Teaching Education*, 22(1), 79-90.
- Mira, M., Cartaxo, S. R. M., Romanowski, J. P., & Martins, P. L. O. (2014). Processos de inserção profissional de professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. In *Anais do 4º Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*.
- Mira, M., & Romanowski, J. P. (2016). Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: O que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum. Education*, 38(3), 283-292.
- Murillo Estepa, P., Gallego Domínguez, C., & Marcelo García, C. (2018). "Mi escuela es como..." análisis de metáforas del profesorado principiante. *Revista Brasileira de Educação*, 23, Artigo e230068.
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter et al. (Eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 3-22). Springer.
- Peeler, E., & Jane, J. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336.
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? Using the voices of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99.
- Roldão, M. do C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202.
- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50.
- Schaefer, L., Hennig, L., & Clandinin, J. (2021). Intentions of early career teachers: Should we stay or should we go now? *Teaching Education*, 32(3), 309-322.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Souza, A. P. G., & Reali, A. M. de M. R. (2020). Práticas de mentoria e imagens projetadas dos processos realizados: Um estudo de dois casos. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4142119. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4142/1090>
- Tobin, K. (2006). Learning to teach through coteaching and cogenerative dialogue. *Teaching Education*, 17(2), 133-142.
- Totterdell M., Woodroffe L., Bubb, S., & Hanrahan K. (2004). The impact of NQT induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: A systematic review of research on induction. *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79-97.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638).
- Wong, H. K. (2020). Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4139111. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139/1078>

Nota sobre autoria

As autoras e o autor participaram igualmente da concepção do estudo, realização da revisão sistemática de literatura, construção da síntese integrativa e escrita do texto.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao estudo estão informados no artigo.

Como citar este artigo

Cruz, G. B. da, Costa, E. C. dos S., Paiva, M. M. de S., & Abreu, T. B. de. (2022). Indução docente em revisão: Sentidos concorrentes e práticas prevalentes. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e09072. <https://doi.org/10.1590/198053149072>