

DOSSIÊ

Políticas de formação de professores(as) e valorização docente em contextos neoliberais

Editora

Andreza Barbosa

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Disponibilidade dos Dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis abertamente no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-teses-2023.html>

Uso de software de IA

Não foi utilizado inteligência artificial na elaboração do texto.

Recebido

30 jun. 2025

Aprovado

6 jan. 2026

Gestão escolar e professores/as iniciantes: parceria docente e indícios de indução profissional

School management and beginning teachers: teaching partnership and signs of professional induction

Elana Cristiana dos Santos **Costa**¹ , Giseli Barreto da **Cruz**² 

¹ Fundação Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação. Niterói, RJ, Brasil. Correspondência para: E. C. S. COSTA. E-mail: <profelana@hotmail.com>.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Artigo elaborado a partir da tese de E. C. S. COSTA, intitulada “*Equipe de Articulação Pedagógica e Professores/as Iniciantes: perspectivas de indução profissional docente na rede municipal de educação de Niterói, RJ*”. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Como citar este artigo: Costa, E. C. S.; Cruz, G. B. Gestão escolar e professores/as iniciantes: parceria docente e indícios de indução profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16383, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16383>.

Resumo

O presente artigo tem como fundamento uma pesquisa que buscou investigar, a partir das narrativas de professores iniciantes e gestores escolares, indícios de indução profissional docente no contexto escolar de uma rede municipal de educação do estado do Rio de Janeiro. Objetivou-se especificamente no estudo analisar as experiências narradas por esses atores sobre o período da inserção profissional; compreender como essas experiências tornam-se indutoras de formação e discutir indícios de indução profissional docente como possibilidade geradora de inserção profissional. A narrativa foi utilizada como caminho epistêmico-metodológico por contemplar a subjetividade e a interpretação das experiências vividas e contadas por professores em início de carreira, diretoras e pedagogas. O desenho metodológico da pesquisa envolveu mapeamento da rede selecionada, questionário exploratório com os professores ingressantes e entrevista narrativa com os professores iniciantes. Os assentamentos teóricos possibilitaram refletir sobre o desenvolvimento profissional, no período da inserção, com indução profissional docente, assumindo-se a indução como acompanhamento formativo intencional que se distancia de uma perspectiva de treinamento e não se aproxima da lógica neoliberal. Com foco na multidimensionalidade do trabalho pedagógico da gestão escolar, os argumentos trazidos no artigo reforçam a relevância da atuação de gestores na profissionalização de professores iniciantes e na possibilidade de favorecer indícios de indução profissional no contexto da escola.

Palavras-chave: Diretores. Docentes iniciantes. Formação. Indução profissional. Pedagogos.

Abstract

The article is based on a study that sought to investigate, based on the narratives of beginning teachers and school administrators, evidence of professional teacher induction in the school

context of a municipal education network in the state of Rio de Janeiro. The study specifically aimed to analyze the experiences narrated by these actors about the period of professional insertion; to understand how these experiences become training inducers; and to discuss evidence of professional teacher induction as a possibility that generates professional insertion. The narrative was used as an epistemological-methodological path because it contemplates the subjectivity and interpretation of the experiences lived and told by beginning teachers, principals, and pedagogues. The methodological design of the research involved mapping the selected network, an exploratory questionnaire with the beginning teachers, and a narrative interview with the beginning teachers. The theoretical foundations made it possible to reflect on professional development, during the insertion period, through professional teacher induction, assuming induction as an intentional formative accompaniment that distances itself from a training perspective and resists neoliberal logic. With a focus on the multidimensionality of the pedagogical work of school management, the arguments presented in the article reinforce the relevance of the role of managers in the professionalization of beginning teachers and the possibility of fostering indicators of professional induction in the school context.

Keywords: Training. Directors. Pedagogues. Beginning Teachers. Professional Induction.

Introdução

O presente artigo discute a inserção docente articulada à indução profissional no contexto da escola, com foco em como a multidimensionalidade do trabalho pedagógico desenvolvido por diretoras e pedagogas pode contribuir para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira. Embora a formação e a valorização docente sejam temas centrais na área da educação, o início da profissão e o acompanhamento aos professores iniciantes ainda enfrentam desafios significativos para a consolidação de políticas específicas para essa etapa. Nesse cenário, defendemos a relevância de processos de indução profissional docente e a necessidade de políticas públicas que apoiem os professores que ingressam na carreira.

Sobre a indução profissional no campo da formação de professores, sinalizamos que as nuances que demarcam o conceito não são unísonas e a literatura da área (Bickmore; Bickmore, 2009; Darling-Hammond, 2017; Kearney, 2019; Marcelo; Vaillant, 2017; Wong, 2004) reitera a não referência a um modelo único para compreender as suas possibilidades. Ao compor assentamentos teóricos sobre o conceito, percebe-se um panorama de sentidos distintos, que ora vão ao encontro do entendimento de indução, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente, no período da inserção, próximos à proposta de formação e autoformação. Ora, referendam a indução em uma perspectiva de treinamento dos professores, para atender a fins educacionais desenhados por políticas públicas distantes da realidade das escolas.

A análise dessa literatura reafirma que a indução ainda é um conceito em construção, polissêmico, de natureza ambígua e com diferentes sentidos. O cenário norte-americano, por exemplo, realça esse entendimento em estudos de autores como Wong (2004), que define indução como um processo de treinamento e suporte abrangente; Bickmore e Bickmore (2009), que consideram indução como um processo sistemático que se insere em um clima escolar e atende às necessidades pessoais e profissionais de professores em início de carreira; Feiman-Nemser *et al.* (1999) que aponta três significados prioritários para indução: fase do aprender a ensinar, processo de socialização; e etapa do desenvolvimento profissional. Nos contextos europeu e latino-americano, embora também se evidenciem significados concorrentes, a indução integrada ao desenvolvimento profissional emerge como referência central, sustentando os programas já consolidados.

Diante de tais circunstâncias, julgamos importante sinalizar nas notas introdutórias deste artigo que a compreensão teórica com a qual operamos encontra-se amparada no que defendem Cruz, Farias e Hobold (2020) depreendendo a indução como referência de um acompanhamento

formativo, intencional e sistematizado de professores em início de carreira, com objetivo de fortalecer os conhecimentos advindos da formação inicial. Tal investimento formativo é entendido como um facilitador da aprendizagem da docência nos primeiros anos de exercício da profissão e não se vincula a dimensão que se alinha ao treinamento de professores.

Em tempos em que as políticas educacionais tendem a priorizar a lógica de mercado, a eficiência econômica, os resultados mensuráveis em detrimento de uma formação integral e humanista, as necessidades pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos educadores são diluídos em modelos de formação rápida, padronizada e superficial, que não consideram as complexidades do ensinar e as realidades locais. Por essa via, ideais neoliberais limitam as oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente e a fase inicial permanece sem o investimento necessário para a formação dos professores iniciantes.

Segundo Zeichner (2013, p. 18), este é um “[...] modelo que defende a formação de professores como a de técnicos que implementam os *scripts* de instrução que lhe são fornecidos”. O autor chama atenção para o fato de que no esteio dessa compreensão, há um crescente investimento privado na educação, e a preocupação com a formação inicial e contínua dos professores segue padrões de formação breves, baseados no estudo e na aplicação de técnicas de ensino de sucesso. Trata-se de projetos sustentados em uma lógica de formação que, segundo Fiorentini e Crecci (2013, p. 12), muitas vezes, têm recursos “[...] que proporcionam aprendizagens superficiais e descontínuas aos professores”.

Esse cenário leva-nos a reconhecer que as especificidades de cada realidade colocam em evidência as múltiplas possibilidades para assegurar propostas que coadunem com uma inserção profissional intencionalmente pensada para professores em início de carreira. Ainda que políticas macro sejam fragilizadas, práticas microinstitucionais podem sustentar iniciativas de acompanhamento, conforme argumenta Kearney (2019), mesmo que sozinhas as escolas não consigam garantir processos plenamente eficazes.

A problematização do artigo se insere neste enredo, pois, à medida que dialoga com um estudo³ que buscou investigar indícios de indução profissional docente nos domínios da escola pública, aproxima-se de diferenciados ambientes que afetam o professor e por ele são afetados no decurso da aprendizagem da docência. Os resultados da pesquisa permitem reforçar que as intervenções pedagógicas, individuais e coletivas, que acontecem nesse espaço, geram conhecimento sobre a profissão, um conhecimento que, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999)⁴, é elaborado na prática e também advém da prática. Sendo assim, a posição de liderança que ocupam diretores e pedagogos na articulação pedagógica confirma seu compromisso com o desenvolvimento profissional, sobretudo em atenção especial aos professores iniciantes.

Concordamos com André (2012), Roldão (2007; 2005), Alarcão e Roldão (2014) e Nóvoa (2017), quando reiteram que as vivências localizadas no interior da escola dão sentido à formação e podem ser sinalizadoras de políticas de indução em um movimento que compreende a escola e seus profissionais como produtores de conhecimento e instituintes de políticas. Por isso, a pesquisa em destaque questiona como professores em inserção em uma Rede Municipal de Educação vivenciam experiências que podem ser caracterizadas como de indução profissional. Sem perder de vista a importância do investimento em políticas públicas destinadas ao professor em início de

³ Pesquisa com parecer consubstanciado CEP nº 4.680.50, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.

⁴ As autoras defendem que o conhecimento na prática revela o ensino como um processo de pensar e agir diante da urgência do cotidiano da sala de aula, enquanto o conhecimento da prática incorpora a ideia da investigação sistemática sobre a ação de ensinar, buscando por um status de produção teórica para a educação e suas práticas. A discussão sobre conhecimento para a prática, na prática e da prática, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999), é aprofundada no artigo *Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities*.

carreira, o artigo sinaliza como a escola, em seu microssistema, configura-se um campo instituinte e promotor de políticas, cogitando perspectivas de autonomia e protagonismo por parte de professores e gestores.

Diferente de estudos anteriores que abordam a indução docente com foco em programas institucionais (André, 2012; Marcelo *et al.*, 2016; Marcelo; Vaillant, 2017; Wong, 2004) e buscam conceituar e significar o termo (Cruz *et al.*, 2022), este artigo avança ao examinar as dinâmicas microinstitucionais da indução profissional na escola pública, tomando-a como espaço de produção de conhecimento e de formulação de políticas. Apesar de avanços nas discussões sobre o tema da indução no Brasil, ainda são escassos os estudos que examinam a experiência vivida de professores iniciantes em diálogo com as equipes gestoras, sobretudo quando a indução não é institucionalizada.

A originalidade da pesquisa reside na ênfase dada às práticas cotidianas e às interações entre professores iniciantes, gestores e pedagogos, evidenciando como, mesmo em contextos marcados por restrições estruturais e políticas neoliberais, emergem iniciativas formativas locais que reconfiguram o sentido da inserção docente. Percebe-se assim, pelo viés das narrativas dos participantes, a tensão entre a indução não institucionalizada, as políticas ausentes e a prática cotidiana, incluindo o olhar simultâneo de novatos e gestão escolar, algo ainda pouco explorado. Ao iluminar essas experiências, o estudo contribui para ampliar a compreensão da indução no Brasil, deslocando o foco para as experiências vividas e reafirmando o papel da escola como lócus de desenvolvimento profissional e de resistência formativa.

A narrativa como caminho epistêmico metodológico

No contexto das Ciências Sociais e da Educação, é fato que o conceito de narrativa tem encontrado assento crescente nas pesquisas da área, mostrando-se muito propício em estudos de abordagem qualitativa, principalmente como alternativa aos métodos de pesquisa mais tradicionais. De acordo com Galvão (2005, p. 329), como método de investigação em educação, a narrativa “[...] está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa”.

Na referida pesquisa, inscrita no campo da abordagem qualitativa, procuramos entender a experiência dos professores iniciantes na sua relação com as equipes gestoras das escolas, utilizando como aporte a pesquisa narrativa. A centralidade recai sobre as experiências vividas e contadas pelos sujeitos da investigação. Tal opção foi ao encontro do objeto do estudo e sustentou a produção do saber constituído, tendo em vista a subjetividade e interpretação que emergiram das experiências vividas e narradas sob as marcas dos participantes (Clandinin; Connelly, 2015).

Trata-se de uma articulação intencional entre o objeto de pesquisa e o aporte teórico-metodológico da pesquisa narrativa. Enquanto o objeto foca na experiência de professores iniciantes e suas interações com a gestão escolar, a perspectiva teórico-metodológica narrativa permite compreender essas experiências em sua dimensão subjetiva, social e histórica, revelando significados, tensões e sentidos atribuídos pelos participantes. A pesquisa não se limita a relatar práticas de indução profissional; ao contrário, problematiza o conceito, reconhecendo sua polissemia e articulando tanto aspectos institucionais da realidade da rede pesquisada quanto os que emergem nas brechas, evidenciando dimensões formais e não institucionalizadas do processo de formação docente.

Com base nesse entendimento, traçou-se um desenho metodológico que foi ao encontro dos participantes do estudo, concebendo as marcas do singular e do coletivo na sua complexidade e potencialidade. Complexidade que se afirma com o objetivo de analisar experiências (em relação) entre professoras iniciantes, diretores e pedagogos e potencialidade em compreender como essas experiências poderiam se tornar indutoras de formação na inserção profissional dos docentes.

Embora a pesquisa se ancore na perspectiva teórico-metodológica da narrativa, a complexidade do objeto investigado demandou a incorporação de procedimentos complementares, sem que isso implicasse uma cisão entre abordagens. Assim, adotou-se uma fase exploratória voltada à organização e sistematização de dados referentes ao macrocontexto da rede pública municipal selecionada. Essa etapa inicial cumpriu a função de mapear, junto à Divisão de Gestão de Pessoas da Secretaria de Educação, os professores que vivenciaram processos de inserção profissional nos anos de 2017, 2018 e 2019, período subsequente ao concurso público realizado em 2016. Tal movimentação metodológica não se configura como uma ruptura ou contraposição à abordagem narrativa, mas como um recurso necessário para localizar os sujeitos e situar suas experiências no contexto institucional mais amplo, assegurando densidade e coerência às narrativas posteriormente construídas.

Após esse mapeamento, fez-se necessário também uma segunda estratégia metodológica para selecionar quem realmente seriam os professores participantes da pesquisa, de acordo com os critérios pré-definidos, a saber: (I) professores que realizaram o concurso de 2016; (II) que tivessem sido convocados em 2017, 2018 e 2019; (III) que fossem iniciantes na docência, sem nenhuma experiência anterior. Assim, utilizamos um questionário que nos permitiu distinguir quem eram professores ingressantes e quais eram os iniciantes, ou seja, aqueles que iriam viver a sua primeira experiência na docência e que eram realmente foco do estudo. Dos 117 professores que responderam ao questionário, inicialmente, 19 poderiam contar sobre suas experiências e participar da pesquisa compartilhando suas narrativas, entretanto, somente 11 professores aceitaram o convite e foram colaboradores do estudo (Quadro 1). Com relação a equipe de articulação pedagógica, todos os diretores e pedagogos das unidades de educação onde atuavam os 11 professores iniciantes foram chamados para colaborar com a pesquisa da mesma forma, concedendo uma entrevista narrativa, quatro participaram.

Definidos os participantes do estudo, avançamos para a realização de entrevistas narrativas, conforme propostas por Jovchelovitch e Bauer (2008), entendidas como uma modalidade não estruturada, aprofundada e orientada pela lógica própria das narrativas. Nossa escolha foi

Quadro 1 – Professores/as iniciantes entrevistados/as.

Nome fictício	Idade	Nível Médio	Graduação	Pós-Graduação	Ano que iniciou como docente
Angela	32	Curso Normal	Turismo	Especialização	2019
Anísio	29	Curso Normal	Letras (Cursando)	–	2019
João	28	Formação geral	Pedagogia	–	2019
Jorge	28	Formação geral	Educação Física	–	2017
Maria	36	Formação geral	Pedagogia	Especialização	2019
Nina	34	Curso Normal	Geografia	Especialização	2019
Regina	30	Formação geral	Pedagogia	–	2019
Odete	39	Formação geral	Pedagogia	–	2019
Marilza	34	Curso Normal	Normal Superior	Especialização	2019
Lizete	55	Formação geral	Pedagogia	Mestrado	2019
Paulo	28	Formação geral	História	Doutorado	2020

Fonte: elaborado pelas autoras com base nas entrevistas, Rio de Janeiro (2023).

fundamentada conceitualmente por considerar esta uma variante com menos imposição e, por isso, com mais validade para caracterizar a participação e a perspectiva dos sujeitos. Nesse sentido, pudemos oferecer maior aderência ao princípio central da abordagem narrativa: permitir que os participantes contassem suas histórias segundo a organização, a linguagem e os sentidos que eles próprios atribuem às suas experiências. Como destacam Jovchelovitch e Bauer (2008), trata-se de um momento em que contar e escutar a história se inscrevem na comunicação cotidiana, marcada pela linguagem do entrevistado. Tal procedimento revelou-se pertinente à proposta da pesquisa, ao possibilitar um espaço dialógico de escuta, reflexão e elaboração sobre a inserção profissional.

A escuta por meio da entrevista narrativa nos permitiu conhecer sete professoras, quatro professores, duas diretoras e duas pedagogas. Também deixou conhecer um pouco sobre quem eram essas pessoas e suas expectativas com relação à profissão docente.

Com relação aos integrantes da equipe de articulação pedagógica, uma das diretoras é uma profissional com uma trajetória de 30 anos na rede de educação. Nesse percurso, ela atuou como professora, diretora de escola, superintendente de gestão escolar e superintendente de gestão de pessoas da Fundação Municipal de Educação. Tem formação em Pedagogia e é pós-graduada em Gestão Pública Escolar. A segunda diretora é formada em Letras (Português-Literatura), ingressou nesta rede de educação em 2007, atuou como professora até janeiro de 2013 e trabalhou na gestão central da rede até assumir a direção da unidade em 2017.

No que se refere às pedagogas, ambas são doutoras em Educação formadas pela universidade pública e iniciaram sua experiência juntas, no ano de 2014, na mesma unidade de educação da rede pesquisada e permaneceram trabalhando juntas na articulação do trabalho pedagógico nesta escola.

As entrevistas realizadas com cada um desses participantes tiveram a intenção de compreender como as experiências vividas puderam contribuir para sua formação, de maneira a denotar perspectivas de indução profissional docente. As narrativas e sua potencialidade enquanto material empírico permitiu delinear três eixos para análise que envolveram: I) inserção e acolhimento dos/as professores/as iniciantes; II) as relações/ações entre a equipe de articulação pedagógica e os professores; III) as perspectivas de indução profissional docente na rede. No que tange a este artigo, seguimos na próxima seção com base na discussão teórico-analítica do eixo II, destacando como as contribuições do estudo permitem sinalizar o importante papel da gestão escolar como base para a indução profissional docente.

Relações/ações entre gestão escolar e professores iniciantes: parceria docente

Sim, elas são muito disponíveis. [...] às vezes, a gente até esquece que elas são diretoras, porque são muito parceiras, são muito abertas ao diálogo. Na sala delas, a gente se sente à vontade o tempo inteiro (Profa. Regina, entrevista narrativa).

Iniciar uma profissão, conhecer a cultura que atravessa e corporifica uma função, socializar-se e constituir uma identidade profissional entrelaçada às subjetividades e concretudes que perpassam a trajetória em curso compreendem relações entre trabalho e formação que, segundo Dubar (2003, p. 51), “[...] constituem formas de viver o trabalho (‘sentido do trabalho’) e de conceber a vida profissional no tempo biográfico (‘trajetória subjetiva’). Estas formas variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico”, sendo assim ser profissional da docência

e percorrer um caminho como tal envolve o complexo que se dá nas relações humanas e nas redes que tecem essas relações.

No caso da pesquisa com a qual dialogamos, a aposta se dá nas possibilidades de indução profissional a partir das relações entre diretores, pedagogos e professores iniciantes. Com essa pressuposição, a entrevista narrativa detalhou em cada conversa como foi a entrada dos novos profissionais na escola: seu acolhimento, se houve orientações específicas, apoio, ações formativas e acompanhamento ao trabalho pedagógico. Estudos que abordam a temática da inserção profissional informam o papel fundamental da gestão escolar nesse processo. Vaillant (2022) salienta que os novos professores se sentem mais seguros com uma gestão que atende às expectativas de orientação e apoio que esperam receber, ela define esse movimento como de uma liderança positiva e ainda assinala que a insatisfação com a liderança escolar gera situações como o abandono da instituição e facilita a rotação de professores.

Diante dessa circunstância, observamos que as situações expressas pelas narrativas dos iniciantes, das diretoras e das pedagogas, no que tange às relações que se estabelecem no momento da inserção profissional na rede pesquisada, apresentam-se em três dimensões, a saber: do distanciamento, da cordialidade e da parceria e colaboração.

A dimensão do distanciamento expôs claramente as fragilidades dessa relação e revelou como os novos professores seguiram na unidade escolar em busca de conhecimento sobre sua função, tateando o ambiente, aprendendo com os próprios erros, buscando auxílio na hora do desespero e sentindo-se sem apoio e suporte. Uma professora nos conta:

Olha, para ser bem sincera, não teve essa ajuda da equipe. Toda a dificuldade que tive, sempre quem me socorreu foram as próprias professoras, ou foi minha dupla, ou a professora da sala do lado, só. Quem acaba socorrendo, quem socorre sempre umas às outras, acabam sendo as próprias professoras. A gente vai na sala do lado, solicita ajuda para a colega e a colega fica na sala e a gente consegue resolver algum problema (Profa. Marilza, entrevista narrativa).

Já na dimensão da cordialidade, depreendeu-se atitudes solícitas por parte das direções e pedagogas, dessa forma percebe-se uma pré-disposição para dar suporte aos iniciantes, porém quando a ajuda é solicitada. A disponibilidade existe, todavia, está vinculada a situações que partem da demanda dos professores, seja quando surge alguma dúvida ou em algum outro momento de dificuldade. Conforme descreve essa professora:

A pedagoga também é uma pessoa bem tranquila de se lidar, para mim, no geral, eu tive sorte, assim, tive bastante sorte. Elas sempre deixaram bem claro que eu poderia chegar a qualquer momento na sala delas e perguntar o que fosse sobre o que eu tivesse dúvida, e eu tenho certeza, não foi algo que aconteceu sempre, acho que eu só bati lá uma vez (Profa. Lizete, entrevista narrativa).

Embora a narrativa mencionada evidencie comportamento espontâneo e cordial nas relações, é possível ver que não há organização de um trabalho planejado e sistemático para auxiliar a professora em sua inserção profissional. Ao contrário, os resultados da pesquisa no que se refere a dimensão da parceria e da colaboração vão na contramão dessa ideia e reforçam que o trabalho pedagógico articulado por diretoras e pedagogas no ambiente escolar, mesmo com a ausência de políticas e programas específicos para professores em início de carreira por parte da rede de educação, é potente, e sinalizam parceria docente, colaboração e indícios de indução profissional no contexto da escola.

No cotejamento dos relatos e histórias compartilhadas por sete dos quinze participantes da pesquisa, encontramos narrativas que evidenciam um processo colaborativo tal qual defende

Imbernón (2009, p. 60), como “[...] um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”. Para o autor, a colaboração envolve diálogo entre professores e todos os componentes que intervêm na formação, de tal forma que possa chamar para uma noção de educação mais politizada e mais resistente às dominações, defendendo, assim, o que chama de paradigma entre os professores (Imbernón, 2011).

Em concordância com Passos *et al.* (2020, p. 2), acreditamos que

[...] é no coletivo que as interações acontecem e onde os processos de aprendizagem profissional podem ser potencializados e ter efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, gestores e demais profissionais que atuam na instituição escolar.

Nóvoa (2017, p. 24) também nos ajuda a argumentar que “[...] os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”.

Na mesma perspectiva desses autores, Cochran-Smith (2012) entende que, há muitos anos, o ensino tem se estabelecido como um trabalho que acontece individualmente, com portas de salas de aula fechadas. Diante dessa constatação, utiliza o constructo “desprivatização da prática” para afirmar a necessidade de interromper o ensino como ato privado e apostar no fim do isolamento, na construção conjunta do conhecimento e no trabalho colaborativo.

Em razão dessas apreensões, observamos, no diálogo proporcionado pela entrevista narrativa, que as relações estabelecidas com duas diretoras e duas pedagogas buscaram subverter a lógica do isolamento tão impregnada ao ambiente escolar. Mesmo cientes de que a discussão a respeito da indução ainda é incipiente no cenário brasileiro e o contexto nacional não compactua com a realidade de programas que pensem a inserção com direcionamento de políticas específicas, não há como negar, a partir da escuta das narrativas, que as relações que se estabelecem no ambiente escolar, como algumas experiências narradas por professores e gestores sobre o início da docência, sinalizam encaminhamentos que se constroem para além da cordialidade e fundamentam conhecimentos profissionais para quem inicia na carreira docente.

Gestão escolar e professores iniciantes: possibilidades de indução profissional

Elas tiveram um olhar muito sensível para mim, que nunca tive experiência. É uma gestão que considero bastante democrática. Elas são muito tranquilas e muito parceiras no que podem (Profa. Regina, entrevista narrativa).

As últimas palavras ditas pela professora Regina neste trecho da entrevista – “no que elas podem” – nos remetem aos desafios de pensar a indução profissional no contexto da escola diante da multidimensionalidade do trabalho pedagógico, visto que a indução que defendemos com base em Marcelo (2009; 2010; 2011) e Marcelo *et al.* (2016) e Cruz, Farias e Hobold (2020) envolve uma dinâmica que reforce a autonomia, a formação de uma identidade docente, experiências formativas profícuas de apoio e acompanhamento e, ainda, comportem reflexões teóricas e conhecimento prático, conforme ressaltam Cochran-Smith e Lytle (1999). A pedagoga Anna reforça o tamanho desse desafio quando, na entrevista, diz:

Um movimento que a gente tem que fazer enquanto rede de educação é analisar o papel do pedagogo, porque é muita burocracia, é muito trabalho e, às vezes, o

que é o principal, o que é o pedagógico, a aprendizagem, fica em segundo plano, inclusive esse acompanhamento do professor no seu dia a dia (Pedagoga Anna, entrevista narrativa).

O fazer burocrático excessivo narrado por Anna vai ao encontro do que relatam as outras diretoras e pedagoga, ratificando as dificuldades diante das muitas demandas que elas precisam dar conta no cotidiano das escolas. As funções desse grupo técnico-pedagógico são de diferentes naturezas, abrangem questões de ordem administrativo-burocrática, político-social e, por vezes, parecem limitar as possibilidades da articulação pedagógica com os profissionais da escola. O que contribui para a falta de acompanhamento ao professor.

Como afirmam Rego e Fontoura (2024), refletir sobre a formação de professores, suas políticas, projetos e desafios exige resistência em defesa do direito à educação e a qualidade desta formação, em uma perspectiva democrática e emancipatória. A autora reitera que pensar numa formação com a capacidade de resistir tem sido muito necessária e destaca: “mas não só resistir, como quem segura uma força que está contrária a nós, mas resistir em um movimento de criação” (Fontoura, 2019, p. 2).

No contexto brasileiro, são muitas as narrativas em disputa sobre a formação inicial e continuada dos professores, o que se intensifica no tempo presente, pelo crescente discurso de desvalorização do profissional e pelos ataques neoliberais à educação, acentuando ainda mais as carências dos sistemas públicos de ensino do país. Nesse cenário, desencadear uma agenda que ponha em pauta uma política de inserção docente, compreendendo o significado da indução como um projeto estratégico de desenvolvimento profissional docente, parece bastante complexo. Entretanto, receber professores sem nenhum apoio sistematizado durante a inserção reforça a falta de compromisso com a profissionalização e coaduna-se com a ideia da docência do improviso, corroborando com a desvalorização e a precarização do trabalho docente.

É sob esse viés que, mesmo reiterando a necessidade de políticas públicas específicas para a inserção docente no cenário brasileiro, também acreditamos que o trabalho da gestão escolar em sua resistência e movimento de criação, tal qual registra Fontoura (2019), sinaliza caminhos e promove importantes enfrentamentos em defesa da formação dos profissionais em início de carreira. Os resultados da pesquisa corroboram esse entendimento à medida que demonstram:

I. Como professores que recebem um acolhimento profissional, aos moldes do que defende Lahtermaher (2021, p. 175), “com possibilidades de socialização de maneira formativa e auxílio para reconhecimento do cotidiano escolar”, expressam em suas narrativas mais segurança para desenvolver a prática docente;

II. Como ações intencionalmente planejadas pela gestão podem favorecer uma lógica colegiada e a parceria entre professores iniciantes e experientes no cotidiano escolar;

III. Como na tessitura das relações entre gestores e professores iniciantes, em uma dimensão de parceria e colaboração, são demarcadas indicações favoráveis à inserção docente e à indução profissional.

Com relação ao primeiro ponto, o acolhimento, os sentimentos iniciais narrados por um professor deixam ver que a restrição de ações, por parte da rede de educação, é diluída desde o seu primeiro momento de chegada à escola, diante da postura da gestão. O professor relata:

Eu fiquei, de certa forma, bem confortável. Achei que eles tiveram uma postura bem bacana conosco, foram muito receptivos, tiveram a preocupação de conversar, entender as nossas demandas, os nossos contextos e os nossos históricos, para poder tentar encaixar a gente da melhor forma na rotina escolar. Não chegaram

de nenhuma forma arbitrária, empurrando a gente de qualquer jeito. A gente teve uma conversa, fizemos essa anamnese, digamos assim, para entender onde cada um ia se colocar naquele ambiente em questão. Tivemos aquele primeiro contato com os professores das nossas turmas, com as crianças, mas mais ao nível de observar, depois que a gente foi encaminhado, indicado. As pedagogas passaram para nós um apanhado geral das burocracias, das documentações, documentos importantes que deveríamos ler sobre a rede, sobre o sistema de ensino todo, sobre a organização da escola (Prof. João, entrevista narrativa).

Na entrevista narrativa com as diretoras e a pedagoga da mesma unidade onde o Professor João trabalha, ouvimos de uma das pedagogas a seguinte declaração sobre a maneira como acolhem os professores iniciantes:

Quando chega um professor novo, a gente tem por hábito conversar com ele; se não somos as quatro juntas, duas, uma, alguém faz aquela recepção inicial. A gente tem essa conversa inicial de apresentação da escola, principalmente tentando entender esse profissional que chega à escola, no sentido das suas trajetórias formativas, nas suas expectativas, nos seus desejos. [...] e aí a gente vai construindo na escola esse vai e vem de pessoas e tentando fazer esses alinhavos para conseguirmos dar continuidade à nossa proposta pedagógica (Pedagoga Anna, entrevista narrativa).

Diz a pedagoga: “a gente vai construindo na escola esse vai e vem de pessoas”. Diz o professor João: “foram muito receptivos, tiveram a preocupação de conversar, entender as nossas demandas, os nossos contextos e os nossos históricos, para poder tentar encaixar a gente da melhor forma na rotina escolar”. A nosso ver, o que foi expresso acima indica experiências de acolhimento formativas e com expectativa profissional. Consideramos que as falas demonstram interação e diálogo entre gestão e professor iniciante e se encontram no que Clandinin e Connely (2015, p. 85) chamam de “experientiar uma experiência”, em quatro direções: retrospectiva, dimensionada ao que conta o professor João sobre o compartilhamento de sua história; introspectiva, revelada por seu sentimento de sentir-se acolhido; extrospectiva, condicionada àquele ambiente escolar específico; e prospectiva, assinalada como possibilidade de se levar para o resto da vida aprendizagens favoráveis ao desenvolvimento profissional docente.

A narrativa do professor João reafirma a ideia de que a relação com a gestão pode conduzir a possibilidades formativas. Tanto a acolhida que relata o professor quanto a forma como conta a pedagoga aproximam-se de uma expectativa de um acolhimento profissional sistêmico, organizado de acordo com cada contexto e compreendido como estratégia para gerar uma inserção menos conflituosa (Lahtermaher, 2021).

As pedagogas da referida unidade escolar, no desdobrar das suas diversas funções, criam estratégias específicas para acolher professores que vão além de um acolhimento afetivo. Embora o afeto seja importante para o acolhimento inicial, o que a gestão desta escola revela em seus depoimentos é uma compreensão da necessidade de uma conversa mais individualizada, com trocas iniciais que precisam possibilitar aprendizagens aos docentes em uma perspectiva de indução profissional.

Ao destacar a relevância desse contato individual, percebem-se também ações intencionalmente planejadas pela gestão com o objetivo de inserir os professores iniciantes ao grupo de docentes e afinar uma parceria com os mais experientes no cotidiano escolar. Essa conexão que destacamos no segundo ponto, ressaltado como evidência da pesquisa, aparece como uma estratégia fértil em programas de indução em várias partes do mundo, com a intenção de auxiliar professores em início de carreira a lidar com as práticas de ensino, com os estudantes, com

a gestão da sala de aula e com a família. Conforme afirmam Lima *et al.* (2007) e Imbernón (2009), essa iniciativa de buscar os colegas com mais tempo de exercício na docência se configura como uma ação significativa no sentido de romper com a concepção do isolamento profissional.

Para Imbernón (2009), isso leva a pensar em uma reestruturação que coloque o professor no lugar de protagonista ativo da sua formação no contexto de trabalho, com maior autonomia profissional e possibilidades reais de um verdadeiro colegiado. Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de se criar estruturas que auxiliem a comunicação entre os pares e o intercâmbio de experiências na condição de refletir sobre a prática mediante a análise da realidade educacional para nela intervir.

Com a fala da pedagoga Darcy, percebe-se indícios que caminham nessa direção, promovem relações profícuas e conduzem, intencionalmente, o entrelaçamento das experiências dos professores iniciantes com os que já possuem uma caminhada na docência. O excerto a seguir atesta essa impressão:

Isso foi uma coisa que a gente efetuou desde o início da escola, quando recebemos os professores já experientes. A gente pensa que quem chega se favorece com essa experiência dos mais velhos e também quem chega traz a sua contribuição, no sentido de que vai poder ter um espaço para colocar aquilo que pensou, que imaginou em relação ao que seria esse espaço. A gente reconhece que a escola nunca cabe dentro do nosso discurso, a gente pode colocar muitas palavras, mas a escola é realmente esse lugar dos acontecimentos, é o tempo inteiro e que sempre tem uma novidade, mas quando a gente consegue refletir um pouquinho sobre aquilo que se tem de princípios, não é? E tenta caminhar também com esses princípios, me parece que há um favorecimento aí no sentido da formação, da inserção, no caso de quem chega (Pedagoga Darcy, entrevista narrativa).

Consideramos que os pressupostos subentendidos a partir dessa narrativa estão ancorados em uma concepção de formação de professores que propõe uma lógica de aprendizagem da docência associada às intenções de indução profissional com a qual coadunamos, potencializando a colaboração e, principalmente, entendendo professores como conhecedores da própria prática. Por essa perspectiva, as relações entre quem inicia a profissão e quem já possui experiência se encontram, conforme expressa a pedagoga Darcy, “[...] *no lugar dos acontecimentos, o tempo inteiro*”, e podem reverberar em reflexão, em teoria e em reconstrução que gera conhecimento sobre a docência, permitindo ver indícios de uma relação profícuas pensada intencionalmente para compor a formação daqueles que iniciam sua atuação docente. Isso vai ao encontro do que Imbernón (2009) salienta como aspectos para uma nova perspectiva de formação para o professorado, uma formação que aconteça por meio das relações, dos processos emocionais, das atitudes dos docentes e com a crença de gerar conhecimento pedagógico na escola em comunicação com os colegas de profissão.

Sobre o terceiro ponto, percebe-se que na tessitura das relações da parceria e da colaboração esse seletivo grupo técnico-pedagógico demonstrou em suas narrativas um esforço de gestão dedicado ao trabalho coletivo, revelando aspectos que podem ser considerados formativos àqueles que estão em inserção e indícios de indução profissional aos professores iniciantes.

Conforme anuncia Nóvoa (2017, p. 1123), “[...] hoje sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos”. O autor reafirma que a formação inicial é insubstituível, mas mesmo sendo decisiva, há necessidade de continuação desse trabalho nas comunidades profissionais docentes, pois o que acontece no cotidiano, no calor da hora, na prática, no dia a dia da escola, nas salas de aula, nos espaços onde trabalham os professores é inédito, tem a ver com as histórias dos sujeitos, são narrativas construídas no contexto social (Clandinin; Connelly, 2015) e, portanto, são experiências que corroboram com a formação.

Com a pesquisa, depreende-se que a dimensão da parceria e/ou colaboração potencializa relações no âmbito da escola e edifica possibilidades para gerar experiência profissional aos professores iniciantes. As evidências apresentadas pelos sujeitos participantes em suas narrativas demarcam indicações favoráveis à inserção com alguns sinalizadores perceptíveis em suas falas, principalmente quando destacam: a postura democrática da gestão, a relação horizontal, a escuta, o diálogo, a busca de estratégias em conjunto, a reunião pedagógica semanal como espaço de troca e de decisão do coletivo, a reflexão sobre a prática com trocas de experiência e a reflexão conjunta sobre a função do professor.

Embora os dados coletados forneçam encaminhamentos relevantes, é importante considerar que as percepções e experiências analisadas refletem um grupo específico na rede de educação. Assim, sinalizamos a importância de outros estudos que abordem a mesma temática com amostras maiores ou mais variadas para complementar e aprofundar nossos achados.

Considerando os diversos significados atribuídos à indução profissional, é essencial destacar que, apesar dessa pluralidade, o conceito envolve necessariamente intencionalidade e sistematização, aspectos que lhe conferem consistência e sentido no âmbito da formação de professores. Relações espontâneas, como as que foram observadas na dimensão do acolhimento ou da cordialidade, não deixam de contribuir, mas fazem isso limitadamente a determinado grupo, com poucas brechas para sinalizar uma nova visão formativa no contexto mais amplo da formação de professores. Dessa forma, uma concepção de indução que se apropria somente da noção de treinamento ou põe ênfase somente na socialização dos docentes (Cruz; Lahtermaher, 2022) oferece poucos subsídios para significar relações na escola e incentivar novos caminhos para a aprendizagem da docência. Por conseguinte, a concepção que se põe na direção do que defendemos percebe que

[...] 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 auxiliar os novos professores em sua relação com o processo ensino-aprendizagem e tudo o que ele envolve. Atrelada 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 somente se desenvolvem individualmente; eles também experimentam a força da colaboração e a solução conjunta de problemas (Cruz; Lahtermaher, 2022, p. 16).

A indução sob essa perspectiva não está fundamentada por um modelo, ao contrário disso, tem-se, nesse formato, a fluidez dos contextos e os conhecimentos dos sujeitos que nele se incorporam. Assim, a potência das ações que se filiam à dimensão colaborativa é percebida naquilo que narram os professores e gestores, com observação de indícios formativos àqueles que estão em inserção profissional. Embora fique evidente os desafios que implicam essa tomada de decisão mediante as dificuldades que atravessam diretores e pedagogos no cotidiano da escola, o que se depreende a partir da dimensão da colaboração e da parceria revela espaços de transgressão ao que está posto e experiências que podem ser compreendidas como indutoras de formação, sinalizando indícios de indução profissional docente. A pesquisa referendou que a escola aponta caminhos, porém, o grande desafio que perpassa essa constatação, a nosso ver, é como projetar essa ideia, atravessar as fronteiras e sinalizar concepções que reconheçam o desenvolvimento profissional docente associado a todas as etapas formativas, considerando-se as especificidades do início da carreira.

Considerações Finais

Reafirmamos ao longo deste artigo que a inserção docente articulada à indução profissional constitui um processo essencial para promover o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Ao reconhecer a multidimensionalidade do trabalho pedagógico realizado por diretoras, pedagogas e demais gestores escolares, evidenciamos o papel central desses profissionais na mediação, no acompanhamento e no acolhimento aos novos docentes. Suas ações, situadas no cotidiano da escola, configuram-se como práticas que sustentam a entrada na profissão e favorecem a aprendizagem da docência.

Os resultados da pesquisa indicam que a atuação colaborativa e formativa dessas equipes institucionais contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem contínua, no qual os professores iniciantes encontram apoio para enfrentar os desafios inerentes ao trabalho docente. Nesse movimento, as relações dialógicas, as orientações cotidianas e as práticas partilhadas possibilitam condições para que as narrativas de experiência ganhem sentido e se convertam em elementos de fortalecimento da identidade profissional. Assim, a escola emerge como um espaço formativo privilegiado, capaz de produzir conhecimento e sustentar processos de desenvolvimento profissional.

É importante destacar, contudo, que embora tais iniciativas locais sejam valiosas, elas não podem substituir políticas públicas estruturadas que garantam a entrada qualificada na carreira. A inexistência de programas institucionais de indução evidencia a fragilidade de ações mais amplas que articulem formação inicial, ingresso e continuidade do desenvolvimento docente. As experiências localizadas, ainda que potentes, operam em meio a limitações materiais, simbólicas e organizacionais que restringem a amplitude de seu alcance.

Os resultados da pesquisa revelam que nas disputas de um cotidiano escolar repleto das complexidades do campo educacional é essencial priorizar algumas experiências escolares dos professores, dos pedagogos e dos diretores sobre a inserção profissional. Na alteridade de algumas experiências escolares, há sinais e caminhos oportunos para se constituir um programa de indução que implique continuidade ao desenvolvimento profissional daqueles que assumem a docência como profissão.

Referências

- Alarcão, I.; Roldão, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014.
- André, M. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.
- Bickmore, D. L.; Bickmore, S. T. A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 4, p. 1006-1014, 2009.
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Minas Gerais: Uberlândia, 2015.
- Cruz, G. B.; Farias, I. M. S.; Holbold, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15 e4149114, 2020. Doi: <https://doi.org/10.14244/198271994149>.
- Cruz, G. B. et al. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. *Caderno de Pesquisa*, v. 52, p. 1-19, 2022.

- Cruz, G. B.; Lahtermaher, F. Perspectivas de Indução Docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: Marcelo Garcia, C.; Martínez, P. M. (coord.). *Empezar con buen pie: experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 75-96.
- Cochran-Smith, M. A tale of two teachers: learning of teach over time. *Kappa Delta pi Record*, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-305, 1999.
- Darling-Hammond, L. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.
- Dubar, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: Canário, R. (org). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p. 43-52.
- Feiman-Nemser, S. et al. *A Conceptual review of literature on new teacher induction*. Washington: [s. n.], 1999.
- Fiorntini, D.; Crecci, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.
- Fontoura, H. A. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. *Revista de Educação Pública*, v. 28, n. 68, p. 297-310, 2019.
- Galvão, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- Imbernón, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- Imbernón, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto e imagem: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 49-71.
- Kearney, S. The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. *Teaching Education*, v. 32, n. 2, p. 142-158, 2019.
- Lahtermaher, F. *Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- Lima, E. F. et al. *Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela*. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação & Linguagem*, v. 10, n. 15, p. 138-160, 2007. Doi: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p138-160>.
- Marcelo, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revistas de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-21, 2009.
- Marcelo, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.
- Marcelo, C. *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal, 2011.
- Marcelo, C. et al. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: O Programa Induction. *Revista Intersaberes*, v. 11, n. 23, p. 304-324, 2016. Doi: <https://doi.org/10.22169/revint.v11i23.1093>.
- Marcelo, C.; Vaillant, D. Políticas y programas de inducción em la docência em Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47 n. 166 p. 1224-1249, 2017.
- Nóvoa, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- Passos, L. F. et al. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-18, 2020. Doi: <https://doi.org/10.14244/198271994261>.
- Rego, F. C. N. A.; Fontoura, H. A. O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil? *Educar em Revista*, v. 40, e86000, 2024. Doi: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.86000>.

Roldão, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

Roldão, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem*, n. 15, p. 18-45, 2007.

Vaillant, D. La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafío. In: Marcelo Garcia, C.; Martínez, P. M. (coord.). *Empezar con buen pie: experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 31-48.

Wong, H. K. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, v. 88, p. 638, 2004.

Zeichner, K. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e porque elas afetam vários países do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Colaboradores

Conceitualização, Metodologia, Supervisão e Escrita – revisão e edição: G.B. CRUZ. Curadoria de dados, Análise formal, Investigação e Escrita – rascunho original: E. C. S. COSTA.