

INICIAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA BRASILEIRA (2015-2019)

TEACHING PROFESSIONAL INITIATION: A STUDY FROM THE BRAZILIAN ACADEMIC-SCIENTIFIC PRODUCTION (2015-2019)

Natália Marques Gonçalves 1
Vladimir Marim 2

Resumo: A iniciação à docência pode ser um período bem desafiador para os egressos dos cursos de licenciaturas. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é apontar e analisar as principais contribuições das produções acadêmico-científicas brasileiras, para a compreensão da realidade da inserção profissional dos professores da educação básica. Realizou-se uma busca criteriosa por dissertações de mestrado e teses de doutorado nos anos de 2015 a 2019, no banco de dados da CAPES, utilizando a metodologia do Estado da Arte. A partir desta busca, foram selecionados nove trabalhos, nos quais foram analisados princípios norteadores da formação docente utilizados pelos autores. Os dados coletados demonstram ausências de políticas públicas de incentivo à iniciação à docência, bem como a não implementação de normativas, protocolos e orientação para a recepção dos professores iniciantes nas instituições escolares pode trazer consequências negativas para seu desenvolvimento profissional. A estratégia formativa da Indução Docente se caracterizou como uma iniciativa válida para auxiliar a inserção docente, demonstrando ser o elo entre a formação inicial e a continuada, incentivando a permanência dos professores iniciantes na carreira docente e possibilitando o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Indução Docente. Formação de Professores. Formação Docente.

Abstract: The initiation to teaching can be a very challenging period for graduates from undergraduate courses. Thus, the objective of this research is to point out and analyze the main contributions of Brazilian academic-scientific productions, for the understanding of the reality of the professional insertion of Basic Education teachers. A careful search was carried out for master's dissertations and doctoral theses in the years 2015 to 2019, in the CAPES database, using the State of the Art methodology. From this search, nine papers were selected and analyzed. The guiding principles of teacher training used by the authors. The data collected demonstrate that the lack of public policies to encourage initiation into teaching, as well as the non-implementation of regulations, protocols and guidance for the reception of beginning teachers in school institutions can have negative consequences for their professional development. The training strategy of Teaching Induction was characterized as a valid initiative to help the insertion of teachers, demonstrating to be the link between initial and continuing training, encouraging the permanence of beginning teachers in the teaching career and enabling their professional development.

Keywords: Teaching Induction. Professional Initiation. Teacher Training.

1 Mestranda no Programa de Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2417600101436885>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6203-6445>.
E-mail: profnatalia.matematica@gmail.com

2 Pós-doutor em Políticas Públicas para Formação de Professores, Universidade Federal de Uberlândia (UFU).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8618346653372477>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4754-8802>.
E-mail: marim@ufu.br

Introdução

Políticas Públicas Educacionais são decisões governamentais tomadas visando melhorias na educação. Elas regulamentam e orientam o sistema de ensino, instituindo a educação escolar. Como exemplos de tais ações, cita-se: construção de prédios, contratação de profissionais, formação docente, financiamento estudantil, carreira docente, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, livros didáticos, avaliações etc. (OLIVEIRA, 2010).

Nesta pesquisa, direciona-se o trabalho para as políticas públicas desenvolvidas no Brasil, que auxiliem a transição dos egressos das licenciaturas para carreira docente. Por isso, tem-se como objetivo apontar e analisar as principais contribuições das produções acadêmico-científicas brasileiras, para a compreensão da realidade da inserção profissional dos professores da educação básica. Para isso, serão analisadas dissertações de mestrado e teses de doutorado de programas de pós-graduação em Ensino e Educação publicadas e defendidas no período de 2015 a 2019, validadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de Programas de Pós-graduação com conceito 4, 5, 6 ou 7.

Para realizar este trabalho, utilizou-se a metodologia do Estado da Arte, que se constitui em uma pesquisa no banco de dados da Capes, a fim de realizar um levantamento bibliográfico de produções científicas na área de formação de professores relacionadas à temática de inserção profissional docente. O levantamento bibliográfico realizado nos últimos cinco anos (2015-2019) permitiu identificar o campo de pesquisa e aprofundar os estudos relacionados a essa temática, para compreender o que relatam as pesquisas científicas sobre programas de acolhimentos para professores iniciantes.

Entende-se a formação docente como um processo de profissionalização contínuo e necessário, que possibilita com que os futuros docentes aprofundem seu conhecimento técnico, teórico e pedagógico sobre a área de atuação. O espaço de formação docente permitirá o desenvolvimento de habilidades e competências que irão contribuir com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento dos estudantes.

Princípios da formação docente

No decorrer da formação docente, os professores poderão vivenciar experiências que contribuirão com sua prática. Logo, essa prática precisa apoiar-se na realidade escolar, que está em constante transformação. Além disso, com o passar dos tempos, exige-se mais dos professores, que precisam encontrar apoio e amparo em estudos e experiências compartilhadas, para conseguirem encarar os desafios.

Embora seja considerada como um processo de formação profissional, Ferry (1991) destaca que a formação docente pode ser dividida em três partes: dupla formação, formação profissional e capacitação docente. A dupla formação é caracterizada como a formação acadêmica, responsável pelos conhecimentos científicos, literários, atrelada à formação pedagógica, responsável pela docência, também inclui alguns aspectos escolares, como: coordenação, gestão e orientação. Entretanto, o autor salienta que algumas instituições formadoras acabam dando mais ênfase à formação acadêmica durante o desenvolvimento desse processo. Já a formação profissional prepara o indivíduo profissionalmente, para atuar no mercado de trabalho. A terceira parte é responsável por capacitar o docente para ser formador de outros indivíduos, até mesmo de outros docentes.

A formação de professores, segundo Tardif (1990), tem início antes do ingresso no curso de formação docente. Durante o período em que vivencia a universidade, essa formação é cristalizada, e somente será validada e aperfeiçoada ao ingressar na carreira e iniciar o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Garcia (1999) considera que a formação docente possui quatro níveis: (1) pré-treino: são as experiências adquiridas enquanto alunos e que podem influenciar o futuro docente; (2) formação inicial: é a preparação formal, realizada em uma instituição formadora, onde o futuro docente irá desenvolver os conhecimentos pedagógicos, acadêmicos e vivenciar

as práticas pedagógicas; (3) iniciação: são os primeiros anos da docência, nos quais os mesmos são levados a aprender com a prática; e (4) formação permanente: são ações promovidas por instituições ou diretamente dos docentes, que permitam o seu desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino de seus conhecimentos.

A formação docente tem um vasto campo de atuação. Por isso, é necessário estabelecer alguns princípios que irão norteá-la. Garcia (1999) pontua sete princípios básicos na formação docente: continuidade, inovação, desenvolvimento organizacional, integração entre formação acadêmica e pedagógica, integração entre teoria e prática, isomorfismo e individualidade.

O primeiro princípio é o da Continuidade. É preciso reconhecer que o processo de formação docente não finaliza na formação inicial; precisa ser contínuo, para que o desenvolvimento profissional docente ocorra. O segundo princípio é a Inovação, que parte da necessidade de integralizar a formação docente com os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Nesse sentido, é importante que o planejamento da formação docente contemple o currículo escolar, a fim de proporcionar a melhoria na qualidade da educação.

Por sua vez, o terceiro princípio é o Desenvolvimento Organizacional, que estabelece a necessidade de repensar os caminhos da formação docente, de forma a contemplar a organização escolar, embora pareça que esse campo não pertença à formação docente. Garcia (1999) ressalta que professores que compreendem a maneira que o ambiente escolar é gerido são passíveis de grandes transformações.

O quarto princípio é da Integração entre a formação acadêmica e a formação pedagógica. Um dos desafios da formação docente consiste em articular os conhecimentos teóricos com as estratégias pedagógicas. Em complemento a essa teoria, tem-se o trabalho de Schulman (2005), que afirma que esse princípio é a relação entre o Conhecimento do Conteúdo a ser ensinado e o Conteúdo Pedagógico geral, responsável por desenvolver estratégias mais amplas de administrar e gerir a organização da aula.

O quinto princípio também discorre sobre a Integração entre teoria e a prática. Aprender a ensinar é um processo a ser desenvolvido levando em consideração a prática, interligada com os conhecimentos. A favor desse esse princípio, Tardif (2002) menciona que a aprendizagem do trabalho passa por um período que pode ser longo ou não, cujo objetivo é fornecer aos seus participantes conhecimentos teóricos e técnicos que lhe preparem para exercer o ofício. Todavia, essa formação teórica precisa ser complementada com a prática, visto que “o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização das suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 57).

O sexto princípio é do Isomorfismo, caracterizado pela formação do professor no seu próprio ambiente de atuação. Encarrega-se da necessidade de proporcionar ao docente em formação os conhecimentos didáticos do conteúdo, juntamente com os pedagógicos, bem como desenvolvê-los (GARCIA, 1999). É preciso integralizar os conhecimentos do currículo que, segundo Lopes e Pontuschka (2015), são as ferramentas para o ofício docente, e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que pode ser considerado como a junção do domínio de conteúdo com as ações pedagógicas do docente.

O último princípio é da Individualidade, que consiste em analisar o futuro professor ou o grupo de professores como seres únicos com características próprias, necessidades, interesses e anseios. Portanto, é na formação docente que os professores buscarão respostas aos seus questionamentos e expectativas, podendo ser pessoais ou profissionais. A formação docente precisa ser repensada frequentemente, para corresponder à demanda dos futuros professores.

A ideia de adaptar a formação conforme as necessidades dos professores é conhecida como a formação clínica dos docentes. Está baseada nas necessidades e nos interesses dos indivíduos, sem ignorar o campo de atuação dos mesmos. É a integração das expectativas, carências e interesses dos futuros docentes com o ambiente profissional (GARCIA, 1999).

Garcia (1999) destaca que compete à formação de professores prepararem os docentes para analisarem sua prática de maneira crítica e reflexiva, e que os mesmos não se tornem apenas consumidores de conhecimento, mas que saibam analisar o campo de atuação e promover o desenvolvimento de novos conteúdos e práticas, de forma a atender à realidade

escolar na qual estão inseridos.

Esses princípios serão desenvolvidos durante a formação inicial, que pode ser caracterizada como o processo de formação superior docente, e também o espaço onde se inicia o desenvolvimento profissional. Durante essa fase, o docente poderá desenvolver a formação científica, pedagógica, cultural, e vivenciar momentos de integração entre teoria e prática, contribuindo para sua inserção profissional. É importante destacar alguns aspectos sobre a formação inicial, de que forma pode-se defini-la, bem como sua função e finalidade.

Brzezinsky (2008) define a formação inicial como a formação preparatória para o trabalho, realizada em instituições específicas. Por meio dela, é possível ingressar na profissão e desenvolver um conjunto de conhecimentos que orientarão seu trabalho pedagógico. Espera-se que ao final dessa etapa o profissional tenha desenvolvido conhecimentos e experiências que contribuirão com sua prática.

O objetivo da formação inicial, segundo Imbernón (2011), é oferecer aos professores conhecimentos científico, cultural, contextual e também psicopedagógicos, para que os mesmos exerçam a profissão com aporte teórico necessário e com a responsabilidade social que a carreira docente exige.

No decorrer desse processo, é indispensável preparar o docente para analisar sua prática, desenvolver sua capacidade de observação e análise. Para tanto, é necessário disponibilizar aos professores, durante a formação inicial, condições adequadas para seu desenvolvimento profissional. Destaca-se a necessidade do comprometimento do docente com a sua formação, visto que esse processo demanda tempo e que não pode ser realizado de qualquer maneira (PERRENOUD, 2000).

A finalidade da formação inicial é a preparação do docente para atuar na educação básica. Para Garcia (1999), é indispensável desenvolver habilidades, competências, destrezas e atitudes que possibilitem com que os professores adaptem todo o conhecimento e as experiências adquiridas durante a formação inicial, para atenderem às demandas impostas pela realidade escolar.

Qualificação docente em serviço

A formação continuada no Brasil, durante a década de 1960, era associada às ideias de reciclagem e capacitação. A reciclagem era responsável pela atualização científica dos docentes na área de atuação, enquanto a capacitação relacionava-se mais com metodologias e recursos aplicados à educação. Esse tipo de formação era justificado pelo crescimento acelerado de pesquisas e técnicas desenvolvidas, aliado à precarização da formação docente, que consolidava um problema na educação brasileira, de modo que os gestores escolares consideravam que os professores não eram capazes de resolvê-lo sozinhos. Por isso, surgiu a necessidade de cursos que pudessem reciclar e capacitar os docentes (CASTRO; AMORIM, 2015).

Os referidos autores salientam que para ultrapassar as barreiras da reciclagem e capacitação, é necessário desenvolver um cenário no qual a formação continuada não considere o profissional apenas em sua plenitude, mas que o compreenda como agente principal no processo de sua formação.

Na década de 1970, a educação continuada era concebida sob a ideia de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada. Era realizada por meio de cursos de curta duração, palestras ou seminários, semelhantes aos cursos de formação inicial, e se apoiavam na transmissão de conhecimentos aos professores. Por mais que a perspectiva dada aos cursos de formação daquela década fosse crítica, eles não passavam de cursos de transmissão do conhecimento. Na década de 1980, o foco passou a ser na organização pedagógica e nos currículos escolares; porém, sob os efeitos das teorias reprodutivas de décadas anteriores (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Segundo essas autoras, nesse período, a formação continuada passou a ser considerada como um dos elementos que compunham a carreira docente. As autoras ressaltam também

que a promoção dos docentes era realizada conforme a quantidade de cursos de formação continuada que ele participasse, sem considerar os anos de atuação.

Seguindo esta linha de raciocínio, em 1990 surge uma nova tendência, na qual o foco encontra-se nos professores e nas suas práticas. Logo, a formação continuada passa a considerar as práticas e experiências realizadas dentro do espaço escolar. Nesse sentido, a formação precisa ser reconfigurada de forma que oportunize espaços, para incentivar a socialização entre os docentes, promovendo reflexões que possam colaborar com as dificuldades encontradas no dia a dia dos profissionais (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

A garantia da formação continuada é assegurada pelo parágrafo único do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), podendo acontecer no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Entretanto, Castro e Amorim (2015) ressaltam a necessidade de orientações mais específicas para os locais que desenvolvem a formação continuada, de forma que esta possa cumprir sua função.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014-2024) destina uma de suas 20 metas para a formação continuada, tendo por finalidade formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir aos profissionais da educação formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O artigo 6 da Resolução CP/CNE nº. 2/2019, por sua vez, explicita como um dos princípios básicos para a política de formação de professores da educação básica a articulação entre a formação inicial e a continuada, e que essa formação deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019).

Imbernón (2009) discute a pertinência sobre os modelos de formação continuada baseada em cursos, seminários e palestras, nos quais há uma figura central que determina quais são os conteúdos e a metodologia a ser estudada, sem levar em consideração a realidade e o contexto escolar aos quais os docentes estão inseridos. Esse tipo de formação objetiva o treinamento, que:

namamente de muitos formadores e professores, “treinamento” é sinônimo de formação permanente e configura o modelo que leva os professores a adquirir conhecimentos ou habilidades por meio da instrução individual ou grupal por um especialista (IMBERNÓN, 2009, p. 50).

Com esse modelo de formação, espera-se padronizar os professores e, por consequência, modificar a maneira de ensinar. Como resultado desse processo, espera-se garantir a melhoria na qualidade do ensino. Entretanto, esse tipo de solução generalizada não atende às realidades escolares.

Imbernón (2009) ressalta a diversificação de um ambiente escolar para o outro. Inclusive, dentro da mesma comunidade escolar, podemos encontrar diferentes tipos de professores, com formações diversificadas, alunos com realidades sociais completamente distintas. Portanto, a diversificação das práticas educativas é evidente, o que torna a formação continuada baseada em treinamento obsoleta.

Para Garcia (1999), a formação continuada dos docentes em serviço são as ações desenvolvidas que tenham caráter formativo, que possam gerar o desenvolvimento pessoal e/ou profissional. A mesma pode acontecer de forma individual ou coletiva. O autor ressalta que esse tipo de formação se difere do conceito de reciclagem, que está associada ao aperfeiçoamento ou treinamento do professor quando seu conhecimento teórico está obsoleto.

Considera-se como desenvolvimento profissional a ideia apresentada por Nóvoa (1992, p. 2), pois é “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam

seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”.

Para Romanowski e Martins (2010), a formação continuada no Brasil constitui um dos elementos do desenvolvimento profissional docente, pois ela complementa a formação inicial e possibilita o acesso aos níveis da carreira docente.

A formação continuada, segundo Imbernón (2009), precisa acontecer sob um olhar colaborativo e que entenda a diversidade dos professores e as diferentes maneiras de pensar e agir, de forma que possa contribuir com o trabalho realizado em sala de aula. Ressalta-se a importância da participação dos professores no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados, considerando, também, suas opiniões durante o processo.

Portanto, a formação continuada dos docentes precisam estar amparada nas situações vivenciadas pelos professores e nas suas necessidades (TARDIF, 1990). Para que isso ocorra, a formação pode acontecer no espaço escolar ou não. O importante é que estejam envolvidos, nesse processo, os gestores, supervisores, especialistas, professores, de forma que possa acontecer um trabalho colaborativo.

Marim (2011) menciona que essa integração parte da ideia de construção dos saberes e que a mesma não ocorre isoladamente, e ressalta a importância de se formar parcerias com todos os profissionais, principalmente com aqueles que estejam em níveis diferentes de formação e também da carreira docente. Portanto, é necessário que os professores promovam ações que contribuam diretamente com sua formação, pois estes

são sujeitos individuais, capazes de autoaprendizagem, e por isso podem planificar, dirigir e selecionar atividades da sua própria formação. Nesse sentido, o profissional estará formando sua imagem pessoal e a sua visão como profissional, que é tão importante para a sua realização como educador. (MARIM, 2011, p. 97).

Defende-se uma formação continuada apoiada nas experiências e vivências desenvolvidas dentro da realidade escolar, na qual o docente é o responsável pela sua formação, protagonista de suas ações e é capaz de desenvolver projetos, incentivar e promover a reflexão sobre a própria prática com os demais docentes, a fim de promover mudanças na sua comunidade escolar.

Para efetivar essa formação contínua dentro do ambiente escolar, Imbernón (2009) menciona a importância de modificar a cultura e a estrutura escolar, de forma a contemplar a participação de todos os profissionais. Destaca-se que o objetivo não está no produto final, mas sim, na construção de todo o processo. Com isso, espera-se criar um ambiente que oportunize o diálogo, a socialização e a responsabilidade coletiva dos profissionais envolvidos, tornando a participação dos docentes efetiva nos planejamentos, desenvolvimento, avaliação e planejamento de estratégias e intervenções.

Ressalta-se, também, a preocupação em inserir os professores iniciantes no desenvolvimento da formação continuada, de forma que esse momento possa contribuir para a inserção destes profissionais na comunidade escolar e auxiliá-los no desenvolvimento da carreira docente.

A partir das reflexões apresentadas, vislumbra-se uma formação continuada que possa contribuir com o desenvolvimento profissional docente, auxiliar no processo de inserção dos professores ingressantes e atender às necessidades apresentadas pela realidade escolar, além de transformar o ambiente escolar em um espaço colaborativo, onde os professores possam socializar suas práticas, experiências e vivências, objetivando a melhoria na qualidade de ensino.

A indução na profissão docente

Na última década, alguns países Ibero-Americanos, como Chile, Peru e República Dominicana, têm implementado políticas públicas de inserção para professores iniciantes. Essa estratégia formativa vem sendo utilizada para auxiliar a transição dos egressos das licenciaturas na profissão docente.

O termo utilizado para denominar esse período é a Indução Docente, caracterizada como um período no qual os professores em início de carreira irão vivenciar momentos de adaptações e compartilhar experiências enriquecedoras, além de conhecer e viver o cotidiano escolar que, por diversas vezes, pode ser bem distante da realidade para o professor iniciante. A indução docente é um processo no qual os professores ingressantes irão vivenciar sobre o ofício da docência. Caracteriza-se como um período importante para o desenvolvimento de suas carreiras, da sua identidade profissional, para a aquisição de conhecimentos e competências profissionais (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Ressalta-se que a indução docente e a formação continuada são estratégias formativas completamente diferentes, uma vez que a indução docente “possui um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (MARCELO et al., 2016, p. 306). Podemos considerar a indução como o primeiro passo para o desenvolvimento profissional docente, de forma que possa despertar, nos professores iniciantes, a vontade e a necessidade de buscar uma formação continuada, de forma a evoluir e desenvolver-se na carreira docente.

Entretanto, por mais que a formação inicial da qual participaram tenha desenvolvido habilidades e competências para atuação como docente, certas experiências só podem ser adquiridas na prática, tornando os primeiros anos da carreira docente desafiadores. Além dessas atribuições, os professores iniciantes possuem a mesma responsabilidade que os professores experientes, e em paralelo a esses acontecimentos, eles precisam:

construir conhecimento sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; desenhar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que os permita sobreviver como professor primário ou secundário; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (MARCELO et al, 2016, p. 306).

Nesse sentido, ao tentar conciliar todos esses sentimentos e experiências, alguns obstáculos podem surgir. Diversas pesquisas sobre professores iniciantes abordam as dificuldades encontradas no início da carreira docente. Segundo Marcelo e Vaillant (2017), os principais obstáculos estão relacionados com a indisciplina e a falta de motivação dos alunos, a organização da rotina de trabalho, a relação com os alunos e pais. Os problemas relatados podem acontecer com qualquer docente, não necessariamente iniciantes; porém, a falta de experiência, confiança e o despreparo podem afetá-los de forma negativa. Nesse sentido, Toscano (2012) afirma que:

Quando um docente inicia a carreira, fazendo a transição de aluno estagiário para professor principiante, o facto de estar sozinho na sua sala de aula com a sua turma, implica tomar decisões, enfrentar alguma insegurança e desafios que obrigam a crescer enquanto pessoa e profissional (TOSCANO, 2012, p. 43).

Alguns trabalhos, como o de Silva (1997) e Flores (2010), destacam que o primeiro ano da carreira docente é o mais desafiador, pois cada tomada de decisão, juntamente com as experiências vivenciadas, se caracteriza mais como um teste de sobrevivência do que com o

próprio desenvolvimento profissional. Durante esse período, a falta de despreparo e segurança dos professores iniciantes que, diversas vezes são justificadas pela dicotomia entre teoria e a prática, fazem com que os docentes busquem experiências adquiridas enquanto alunos, para resolverem as dificuldades do dia a dia.

A indução requer um aprendizado por parte do docente, um completo desenvolvimento profissional que se inicia no primeiro dia em que está em sua sala de aula com seus estudantes. Não se trata unicamente de uma estratégia para tratar de compensar problemas, deficiências, necessidades, lacunas do novo professor, mas sim, de uma estratégia formativa necessária, vital e com características particulares, que a fazem única e específica (MARCELO et al., 2016).

Marcelo e Vaillant (2017) destacam a pesquisa realizada por Smith e Ingersoll (2003), que concluiu que os programas de indução que são bem planejados e estruturados conseguem construir um ambiente no qual os docentes sintam-se bem ao realizarem o seu trabalho, se tornem mais eficazes ao longo do tempo, e, por consequência, sejam diminuídos os índices de desistência por parte dos professores iniciantes.

As principais abordagens dos programas de indução docente, segundo esses autores, são: (1) Metas claramente articuladas; (2) Recursos financeiros; (3) Apoio da direção escolar; (4) Mentores eficientes; (5) Redução da carga horária para mentores e professores iniciantes; (6) Reuniões regulares e sistematizadoras para mentores e professores iniciantes; (7) Momentos onde os professores iniciantes poderão observar os professores experientes; (8) Interação entre professores iniciantes e experientes; (9) Workshops para professores iniciantes; (10) Participação de cursos sobre a área de atuação; e (11) Programa com duração de um a dois anos.

Dentre as características elencadas, destacamos a figura do mentor, que é uma singularidade dos programas de indução docente. O mentor é considerado como um profissional experiente, que necessita de formação específica para atuar no auxílio dos professores iniciantes, “junto com o acompanhamento, o mentor realiza a ação de orientação, apoio, servindo de modelo e de tutor à outra pessoa recém-graduada” (MARCELO et al., 2016, p. 307).

Na América Latina, alguns países desenvolvem programas de indução, como políticas públicas educacionais. Um exemplo é o Chile. O programa de indução realizado nesse país é caracterizado como um programa de apoio aos professores iniciantes, que é realizado pelo Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones *Pedagógicas* (CPEIP). O citado programa consiste em uma mentoria, realizada em um período de dez meses, com carga horária semanal de quatro a seis horas. Durante esse processo, os professores refletem sobre a prática pedagógica e seus desafios, questões referentes ao ensino e aprendizagem, sobre a comunidade escolar, e também planejam ações a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como os resultados obtidos. Os professores ingressantes e os mentores são financiados pelo Ministério da Educação (CHILE, 2020).

Outro exemplo é a República Dominicana, cujo programa de indução resultou da iniciativa do Instituto Nacional de *Formación y Capacitación del Magisterio* (INAFOCAM), como um dos componentes estabelecidos pelo Pacto Nacional para *la Reforma Educativa en la República Dominicana* (2014-2030). Seu principal objetivo é facilitar o processo de indução dos professores iniciantes à docência (REPÚBLICA DOMINICANA, 2014).

Esse programa é dividido em duas partes. A primeira envolve atividades desenvolvidas dentro da escola, a partir das necessidades escolares. Nessa etapa, são elaboradas ações que, posteriormente, serão analisadas pelos mentores e professores iniciantes. A segunda parte diz respeito às atividades de formação realizadas fora da escola, e consiste na participação em seminários e também na organização de ciclos de aprendizagem, que são os espaços não formais onde os professores podem compartilhar experiências docentes. Outra característica desse programa é o Portal de Recursos Digitais para o Ensino, no qual são disponibilizados, aos professores iniciantes, materiais e recursos de formação virtual (MARCELO et al., 2016).

Durante a participação nesse programa, os professores mentores, iniciantes e a direção escolar realizam uma avaliação do programa de indução, por meio de questionários, entrevistas e grupos de pesquisas, a fim de garantir a eficácia e as melhorias necessárias para

o desenvolvimento do mesmo.

Por último, destacamos o programa de indução desenvolvido no Peru, onde as políticas de indução docente ganharam forma por meio da *Ley de Reforma Magisterial* de 2012. O objetivo desse programa é desenvolver a autonomia docente e as demais competências para o exercício da função, sendo direcionado para professores ingressantes com, no máximo, dois anos de carreira e com duração de seis meses, sendo que os mentores recebem formação específica para atuar no programa.

A organização do programa de indução do Peru se dá de três etapas: (1) Diagnóstico: onde o mentor conhece e aborda a situação do professor iniciante; (2) Execução: O mentor fará, no mínimo, cinco visitas à sala de aula do professor iniciante; e (3) Encerramento: será realizada uma última visita, onde revisarão todo processo e se há a necessidade de desenvolver mais alguma ação. O Peru instituiu, ainda, a figura do Orientador Pedagógico, que é responsável por acompanhar os mentores, bem como por disponibilizar recursos necessários às ações desenvolvidas e para o planejamento de formação dos mesmos.

No Peru, existe um guia, que tem por objetivo nortear o trabalho docente no país, intitulado “Marco do Bom Desempenho Docente”. Esse documento está estruturado sobre três componentes formativos: (1) Componente pedagógico: envolve o estudo do currículo, metodologias, educação inclusiva e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem; (2) Componente da Cultura escolar: está interligado a todas as relações que acontecem no espaço escolar; e (3) Componente de Identidade e Valores: no qual os professores iniciantes irão abordar temas relacionados à função social do professor.

Portanto, o programa de indução desenvolvido nesse país acompanha o processo de inserção dos professores iniciantes e também aborda as orientações disponibilizadas nesse guia, além de contar com uma plataforma virtual, que facilita a interação entre mentores e professores iniciantes, disponibilizando orientações, questionários e relatórios, a fim de proporcionar um trabalho colaborativo entre os envolvidos.

Diante desse cenário, os programas de indução docente surgem como uma estratégia formativa a ser utilizada pela instituição escolar, para auxiliar os professores iniciantes, oferecendo um ambiente propício ao seu desenvolvimento profissional.

Olhares para os dados coletados

Busca-se nas dissertações de mestrado acadêmico, mestrado profissional e nas teses de doutorado, registradas no sistema da CAPES, trabalhos que abordam as experiências de acolhimentos dos professores da educação básica em início de carreira. Para construir uma amostra que possa ser significativa a essa ideia proposta, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: (1) Inserção carreira docente; (2) Início carreira docente; (3) Início carreira docente, professor de matemática; (4) Carreira docente, matemática; (5) Inserção profissional docente; e (6) Professor iniciante. Esses foram os descritores que orientaram a pesquisa virtual no banco de dados da Capes. Foram selecionadas pesquisas publicadas durante o período de 2015 a 2019, as quais encontram-se organizadas na Tabela 01 a seguir:

Tabela 1 - Quantidade inicial de trabalhos selecionados

Frases criadas – Palavras-chave	Número de trabalhos encontrados
Inserção Carreira docente	3274
Início Carreira docente	8624
Início carreira docente, professor de matemática	9859
Carreira Docente, matemática	5792
Inserção profissional docente	3018

Professor iniciante	5599
Total:	36.166

Fonte: Banco de Dados da CAPES.

Formada a amostra inicial, com 36.166 títulos, foram selecionados, pela leitura dos títulos, apenas as pesquisas relacionadas com o tema abordado, e foram descartadas aquelas que pertenciam a universidades com nota inferior a 4 na avaliação da CAPES e os trabalhos duplicados, devido à proximidade dos termos de busca. Desse modo, resultou-se em 125 trabalhos, sobre os quais iniciamos a leitura dos resumos.

Porém, deparou-se com resumos desestruturados e mal formulados, nos quais não era possível identificar se a pesquisa contribuiria efetivamente com o presente estudo. Logo, decidiu-se ler também a introdução de 62 dessas pesquisas, das quais 20 foram selecionadas para a leitura na íntegra. Por fim, selecionou-se nove pesquisas dentro das delimitações impostas, que permitiram construir uma amostra composta por sete dissertações de mestrado acadêmico e duas teses de doutorado, as quais identificamos como T01, T02, T03, T04, T05, T06, T07, T08 e T09.

Para analisar as nove produções acadêmicas e as possíveis contribuições para esse estudo, estabeleceu o seguinte eixo de análise: Princípios norteadores da formação docente.

Princípios norteadores para a formação docente

Ao analisar os trabalhos selecionados, buscou entender as contribuições da formação docente para a inserção dos professores iniciantes, identificando e relacionando os princípios norteadores e as reflexões que fundamentaram esta pesquisa.

Entende-se por princípios norteadores as ideias, objetivos, justificativas e motivações que fundamentam o desenvolvimento do trabalho, ou seja, são as características que personificam cada dissertação e tese analisadas.

Considerando os dados coletados, optou-se por analisar os trabalhos à luz de duas categorias: (1) princípios da formação inicial; e (2) características da formação continuada. Revisitando as reflexões realizadas neste artigo sobre a formação inicial, identificamos sete princípios da formação docente, desenvolvidos por Garcia (1999). Os trabalhos que compõem a amostra apresentam esses princípios, também. Para realizar a análise, subdividiu-se os sete princípios em dois grupos, que estão apresentados no quadro 2.

Quadro 2: Princípios da formação docente

Eixo de análise	Princípios
Formação Inicial	1 Desenvolvimento organização 2 Integração entre formação acadêmica- pedagógica 3 Integração entre teoria-prática 4 Isomorfismo 5 Individualidade
Formação Continuada	6 Continuidade 7 Inovação

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O princípio de desenvolvimento organizacional ressalta a necessidade de incorporar na formação docente aspectos relacionados à gestão e à organização escolar. Os trabalhos T01 e T06 possuem como objetivo comum analisar a influência da equipe gestora no processo de iniciação profissional, focando no papel do gestor e do supervisor escolar, respectivamente. Os autores reafirmam a insuficiência dos cursos de formação perante a gestão e a organização

das instituições escolares, e caracterizam a recepção dos professores iniciante como escopo da equipe gestora da instituição, entretanto, enfrentam problemas, devido à falta de normatização, formação e referências para desenvolverem tais funções.

Os princípios de integração e de Isomorfismo abordam os saberes docentes desenvolvidos na formação inicial para o exercício da função docente. O trabalho de Schulman (2005) descreve os saberes como o Conhecimento do conteúdo trabalhado nas instituições escolares, o Conhecimento pedagógico que se constitui das estratégias utilizadas para ensinar os conteúdos e o Conhecimento curricular do conteúdo. Tardiff (2002) destaca a necessidade de articular as teorias desenvolvidas nos cursos de formação inicial com a prática, de modo a efetivar os saberes necessários para exercer a docência.

O princípio do isomorfismo está relacionado à formação docente do professor no próprio lugar de atuação. Caracteriza-se como a união dos três conhecimentos estabelecidos por Schulman (2005), para garantir o desenvolvimento dos futuros professores. Segundo Lopes e Pontuschka (2015), é necessário integralizar o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico, de modo a desenvolver ferramentas para a atuação aos professores. Seguindo essa linha de desenvolvimento, temos os trabalhos T02, T05, T07, T08 e T09, que de modo geral, abordam os saberes que os professores iniciantes utilizam ao ingressarem na carreira docente.

No T02, a autora complementa os princípios 2 e 3, apresentando o termo “educação comprometida”, o qual define como alternativa para ultrapassar as barreiras do ensino onde os conteúdos são mais valorizados, conduzindo a relação professor e aluno na troca mútua. Destacam-se, também, os professores que possuem êxito na profissão, pois buscam romper o ensino por meio da transmissão e da assimilação, e preocupam-se com o conhecimento pedagógico do conteúdo, tomando como foco de seu trabalho a prática voltada para a construção do conhecimento.

No T05, percebe-se a influência de Tardiff (2002) nas reflexões apontadas pelo autor na construção dos saberes docentes. Em complemento aos princípios levantados, é mencionada a necessidade de ir além da assimilação entre teoria e prática, equilibrando os saberes advindos da formação inicial e as experiências vivenciadas nos espaços escolares e no convívio pessoal. Dessa forma, destaca-se que os saberes utilizados pelos professores iniciantes não são provenientes apenas dos cursos de formação, mas de uma construção a partir de todas as experiências vivenciadas por estes profissionais, o que se torna uma aprendizagem diária. Os conteúdos mencionados por Schulman (1995), desenvolvidos na formação inicial, se tornam ferramentas que orientam os professores a realizarem o seu trabalho e contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

No T07, aborda-se a capacidade do professor iniciante em gerir os saberes desenvolvidos durante a formação inicial, para superar os desafios encontrados, bem como as estratégias utilizadas. Nota-se a preocupação do autor, baseado na análise desenvolvida, em relação à acomodação dos professores iniciantes perante a realidade atual.

No T08, o autor aborda o princípio do isomorfismo, relacionando as influências das experiências oportunizadas pela formação inicial, seja por meio dos estágios ou de programas de incentivo à docência, como o PIBID e a Residência Pedagógica, para superar a dicotomia entre a teoria e a prática. Alinha-se aos trabalhos de Tardiff (2002) e Schulman (1995) e busca complementá-los, analisando situações compartilhadas pela autora ao iniciar a carreira docente.

No T09, a abordagem referente ao princípio de integração, foi realizada à luz das dificuldades que os professores iniciantes encontram ao relacionarem a formação pedagógica com acadêmica, e a teoria com a prática. O período de iniciação docente pode ser descrito como um teste de sobrevivência, conforme o trabalho de Silva (1997) e Flores (2010). Logo, percebe-se que estes saberes desenvolvidos em espaços de formação e de convívio social influenciam diretamente na iniciação de novos profissionais da educação.

Sobre o princípio de Individualidade, refletimos sobre a importância de analisar os professores segundo suas características individuais e suas necessidades, de forma que a formação docente possa suprir as demandas da atualidade. Segundo Garcia (1999), esse princípio conecta as expectativas, carências e interesses dos futuros docentes com o ambiente

profissional.

Neste sentido, temos o T03, o qual relaciona os princípios de integração com o desenvolvimento da identidade profissional, em busca de suprir as necessidades das instituições escolares. O autor somatiza todas essas habilidades desenvolvidas na formação inicial como constituinte da função social do professor, e atribui a responsabilidade de modificar a realidade às iniciativas dos professores no exercício da função.

A continuidade da formação docente foi outro aspecto abordado neste artigo, visto que a formação inicial é o despertar para o desenvolvimento profissional dos professores. Diante disto, temos que a formação docente em serviço se caracteriza, segundo Imbernón (2009), pela troca de experiência entre os pares, tornando-a colaborativa. Segundo Garcia (1999), são ações de caráter formativo, que podem ser realizadas com o grupo de professores ou de forma individual. De acordo com Romanowski e Martins (2010), é uma etapa do desenvolvimento profissional dos docentes. Independentemente de quais sejam as ações desenvolvidas, Tardiff (1990) considera que elas precisam apoiar-se nas necessidades apresentadas pelos professores e a instituição escolar, tornando-se necessário o envolvimento de todos os membros da instituição.

Alinhados a formação continuada, têm-se os princípios da continuidade e inovação. Abordam essa temática os trabalhos T02, T03, T04 e T05. A continuidade e inovação podem ser encontrada nos T02 e T05, os quais analisaram instituições escolares que desenvolveram ações formativas que corroboram com o trabalho de Imbernón (2009). Apresentaram, também, a preocupação em recepcionar os professores iniciantes, de modo a inseri-los na cultura escolar, ressaltando a importância do desenvolvimento do grupo de professores, de modo a atender às demandas apresentadas por eles. Tais ações motivaram o grupo de professores iniciantes envolvidos a permanecerem na carreira docente.

Os T03 e T04 conectam o princípio de continuidade com a aprendizagem da cultura escolar no processo de iniciação docente. Relembrando as considerações de Tardiff (1990) e Imbernón (2009), os autores concluem que a troca com os pares caracteriza-se como uma ferramenta a ser utilizada para incentivar os professores iniciantes a desenvolverem-se na carreira docente.

Os programas de indução docente possuem características que os enquadram nos princípios de continuidade e inovação, visto que eles podem ser considerados o elo entre a formação inicial e a continuada, e, segundo Marcelo et al (2016), é um período de extrema importância para o desenvolvimento, para a construção da identidade profissional e para a construção de conhecimentos e competências profissionais.

Marcelo e Vaillant (2017) ressaltam que os programas de indução docente colaboram para a construção de um ambiente colaborativo, favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e experientes, diminuindo, assim, os casos de evasão. Os tutores representam a principal característica dos programas de indução docente, responsáveis juntamente com a equipe gestora da instituição, pelo desenvolvimento e planejamento de ações que auxiliem os professores iniciantes em suas necessidades (MACERLO et al., 2016). Por sua vez, os trabalhos T04, T05, T07 e T09 analisaram ações formativas desenvolvidas Brasil, aos quais objetivaram auxiliar a inserção docente de professores iniciantes.

A pesquisa desenvolvida no T05 analisou uma proposta de formação continuada para professores iniciantes do estado de São Paulo. O autor encontrou características nos documentos que nortearam esta iniciativa semelhantes aos programas de indução docente. Ao realizar a análise desta ação, o autor encontrou divergências entre os documentos e a prática desenvolvida. Marcelo et al (2016) pontuam a necessidade de planejar ações como essa, de modo, a não caracterizar como um complemento da formação inicial, o que difere dos objetivos da indução docente.

O princípio de continuidade pode ser analisado no T07. A ação formativa analisada pelo autor reforçou a importância do planejamento no desenvolvimento de estratégias de formação continuada, para auxiliar a inserção de professores iniciantes defendidas por Marcelo et al (2016). O programa analisado pelo autor demonstrou características semelhantes aos cursos de reciclagem e capacitação mencionados por Castro e Amorim (2015). Esses cursos

foram desenvolvidos no Brasil nos anos de 1960. A proposta analisada confronta a formação continuada defendida por Imbernón (2009) e reforça a necessidade de ações isoladas por parte dos professores para conseguirem desenvolver-se na carreira docente.

Por último, temos T09, que apresenta indícios dos princípios de continuidade e inovação. O autor analisa o programa desenvolvido com professores de educação física. Diferente de T05 e T07, o programa está de acordo com a formação continuada colaborativa, com troca de experiências entre os pares, oportunizando a construção de saberes, questões já discutidas nos princípios de integração e isomorfismo.

Ao analisar os trabalhos selecionados, nota-se que todos construíram uma discussão consistente em relação à formação docente e a inserção de professores iniciantes na carreira docente. Um ponto em comum nos trabalhos foram os princípios da formação docente apontados por Garcia (1999), e a importância da construção da formação continuada apoiada na realidade dos professores e da instituição escolar.

Nota-se que existe a preocupação em organizar ações voltadas para os professores iniciantes, entretanto, elas não conseguem visualizar o desenvolvimento do professor iniciantes como foco central da ação, tornando-se um complemento da formação inicial.

Considerações

Este artigo teve por objetivo apontar e analisar as principais contribuições das produções acadêmico-científicas brasileiras, para a compreensão da realidade da inserção profissional dos professores na educação básica, dos anos de 2015-2019.

Os estudos realizados acerca da temática de formação docente apontam que há políticas que incentivam o desenvolvimento da formação inicial e da formação continuada isoladamente. Nota-se que faltam ações, normativas, diretrizes e programas que auxiliem na indução dos professores iniciantes, de modo a inseri-los na carreira docente e auxiliarem no desenvolvimento profissional destes.

O estudo apontou que o processo de indução docente possa integralizar a formação inicial e continuada, tornando a formação um processo contínuo. Também destaca a necessidade de modificar a cultura escolar, de modo a construir um ambiente colaborativo de trabalho, voltado às necessidades dos professores e da própria instituição. Faz-se necessário, nesse sentido, repensar os cursos de formação inicial e aproximá-los cada vez mais das instituições de ensino, de modo que a formação desenvolvida possa capacitar o docente para a realidade escolar.

As pesquisas analisadas ao longo deste trabalho apontam que há algumas ações formativas desenvolvidas no Brasil, porém, elas não se conectam entre si, não atendem às necessidades dos professores iniciantes ao ingressarem na carreira docente, e se assemelham cada vez mais aos cursos de capacitação e reciclagem ou palestras motivacionais, sem estarem apoiadas na realidade do professor iniciante.

Os programas de indução docente demonstram-se como uma estratégia positiva para a inserção de professores iniciantes. No entanto, é necessário que os órgãos que regulamentam a educação no país se atentem à valorização dos profissionais, para que eles possam dedicar tempo ao seu desenvolvimento profissional.

Por fim, considera-se os programas de indução como uma estratégia formativa que as instituições escolares podem utilizar para acolher e inserir professores iniciantes. Acredita-se que tornar esse tipo de iniciativa como política pública obrigatória no Brasil poderia diminuir a evasão de professores iniciantes e que os benefícios desse programa poderiam ser refletidos na qualidade de ensino ofertada pelo país.

Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n.º 13.005/2014. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução nº. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 fev. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v.29, n. 105, p. 1139-1166, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2020.

CHILE. **Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas**. Sistema nacional de inducción para docentes principiantes. Santiago de Chile: CPEIP, 2020. Disponível em: www.cepeip.cl. Acesso em: 20 set. 2021.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós, 1991. Disponível em: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/g-ferry.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 28 set. 2021.

GARCIA, C. M.. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa. Acesso em: 28 set. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**; trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, C.; PONTUSCHKA, N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOSP Espaço e Tempo**, v. 19, n. 1, p. 76-92, 3 abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/79809>. Acesso em: 28 set. 2021.

MARCELO, C.; BURGOS, D.; MURILLO, P.; LÓPEZ, A.; GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C.; MAYOR, C.; JÁSPEZ, J. F. **La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana**. El programa INDUCTIO. Revista Iberoamericana de Educación, v. 71, n. 2, p. 145-168, 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/21>. Acesso em: 28 set. 2021.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401224&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 28 set. 2021.

MARIM, V. **Formação continuada do professor que ensina matemática nas séries iniciais do ensino fundamental:** um estudo a partir da produção acadêmico-científica brasileira (2003-2007). 2011. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9551>. Acesso em: 30 nov. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente.** In: Nóvoa A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 28 set. 2021.

OLIVEIRA, F. L.; CRUZ, Giseli Barreto da. **A inserção profissional de um egresso do PIBID.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2018/dFernandaLahtermaher.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas públicas educacionais:** conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010. p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REPÚBLICA DOMINICANA. **Pacto Nacional Para La Reforma Educativa En La República Dominicana (2014-2030).** 1 de abril de 2014. Palácio Nacional Santo Domingo, República Dominicana. Disponível em: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0349.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

ROMANOWSKI, J. P., MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional** [em linha]. 2010, 10(30), 285-300 [data de consulta 24 ago. 2020]. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449004>. Acesso em: 28 set. 2021.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado.** Granada, Espanha, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA M. T. **Viver e construir a função docente.** Lisboa: Porto, 1997.

TARDIF, M. **Formação dos professores e contextos sociais:** perspectivas internacionais. Porto/Portugal: Rê, 1990.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOSCANO, P. C. M. **Acompanhamento do professor principiante em sala de aula-Estudo de Caso.** Escola Superior de Educação João de Deus. (Mestrado em Ciências da Educação: Especialidade de Supervisão Pedagógica), 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62687582.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

VALLANT, D.; MARCELO, C. **El A, B, C y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

Recebido em: 30 de novembro de 2021.

Aceito em: 18 de dezembro de 2021.