



Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva

Teacher Induction: Beginning Teachers' Education in Perspective

Inducción docente: formación de maestros principiantes en perspectiva

***Giseli Barreto da Cruz¹, **Beatrice Ávalos²**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil / Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE U.Chile), Chile,

**Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE U.Chile), Chile

Resumo

O estudo teve por objetivo analisar sentidos de indução docente e perspectivas para a sua implementação, seja pela via de políticas públicas educacionais, programas institucionais ou ações específicas em sua direção. Decorre de pesquisa teórico-empírica, de natureza qualitativa, centrada em uma revisão sistemática de literatura, para fins de síntese de evidências. Foram revisados 83 artigos, publicados em 5 bases distintas, selecionadas pelo fato de abrangerem uma coleção significativa de periódicos científicos internacionais com interface na área de Educação: *Sage Journals*, *Science Direct*, *SciELO*, *Scopus* e *Taylor y Francis*. O recorte temporal estabelecido foi de 2002 a 2022, de modo a abarcar as duas últimas décadas, quando o tema da indução docente alcançou maior circularidade e consolidação na área. As análises são descritas em quatro eixos: enfoques temáticos; enfoques teórico-metodológicos; ações e intenções; perspectivas de formação. Os resultados indicam que as práticas de indução se coadunam com o apoio e a assistência formativa ao professor que se encontra nos primeiros anos de exercício profissional, por meio de políticas e programas de indução, que apresentam níveis e configurações distintas, conforme o contexto, as condições e as contingências institucionais. As análises permitiram a composição de um quadro de perspectivas à indução assentado em três marcos estratégicos: considerar as dificuldades dos professores e suas formas de resistência; estimular o desenvolvimento profissional; e garantir condições objetivas de trabalho e formação.

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Visitante na Universidad de Chile, pelo Programa Capes PrInt, de setembro de 2022 a agosto de 2023. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Coordenadora do Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da ANPEd; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5581-42>. E-mail: giselicruz@ufrj.br.

² Pesquisadora do Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Prémio Nacional de Educación 2013 (Chile). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6269-291X>. E-mail: bavalos254@gmail.com.

Abstract

The study analyzes the meanings of teacher induction, as well as perspectives on its implementation, whether through public education policy, institutional programs or specific actions towards it. It results from a qualitative theoretical-empirical research that focused on a systematic literature review for purposes of evidence summary. Eighty-three articles were reviewed which were published in five different databases, selected for their coverage of a significant collection of international scientific journals related to education: Sage Journals, Science Direct, SciELO, Scopus e Taylor y Francis. The analyzed period spanned from 2002 to 2022, in order to encompass the last two decades, when the topic of teacher induction reached wide circulation and consolidation in the field. The analyses are described in four main topics: thematic approaches; theoretical-methodological approaches; actions and intentions; and teacher education perspectives. The results indicate that induction practices are consistent with training support and assistance to teachers in their early years in the profession, through induction programs and policies that present different levels and configurations, according to context, conditions, and institutional contingencies. The analyses allowed to outline a summary of perspectives on induction based on three strategic touchstones: considering teachers' difficulties and forms of resistance; fostering professional development; and ensuring objective working and educational conditions.

Resumen

El estudio, que tuvo por objetivo analizar los sentidos de la inducción docente y las perspectivas sobre su implementación sea por la vía de políticas públicas educativas, programas institucionales o acciones específicas en su dirección, es resultante de una investigación teórico-empírica, de naturaleza cualitativa, centrada en una revisión sistemática de literatura con la finalidad de sintetizar evidencias. Fueron revisados 83 artículos publicados en 5 bases distintas, seleccionadas por el hecho de incluir una colección significativa de periódicos científicos internacionales con interface en el área de Educación: Sage Journals, Science Direct, SciELO, Scopus y Taylor y Francis. El recorte temporal establecido fue de 2002 a 2022, de modo a abarcar las dos últimas décadas, cuando el tema de la inducción docente alcanzó mayor circularidad y consolidación en el área. Los análisis son descriptos en cuatro ejes: enfoques temáticos; enfoques teórico-metodológicos; acciones e intenciones; perspectivas de formación. Los resultados indican que las prácticas de inducción se coadunan con el apoyo y la asistencia formativa al profesor que se encuentra en los primeros años de ejercicio profesional, por medio de políticas y programas de inducción, que presentan niveles y configuraciones distintas, de acuerdo con el contexto, las condiciones y las contingencias institucionales. Los análisis permitieron componer un cuadro de perspectivas de la inducción asentado en tres marcos estratégicos: considerar las dificultades de los profesores y sus formas de resistencia; estimular el desarrollo profesional; y garantizar condiciones objetivas de trabajo y formación.

Palavras-chave: Indução docente, Desenvolvimento profissional docente, Professores iniciantes, Revisão sistemática de literatura.

Keywords: Teacher induction, Teacher professional development, Beginning teachers, Systematic literature review.

Palabras clave: Inducción docente, Desarrollo profesional docente, Docentes principiantes, Revisión sistemática de la literatura.

1. Introdução

É crescente a ideia de indução como um sistema de apoio para melhorar a qualidade e as experiências docentes durante a inserção profissional e, conseqüentemente, contribuir para a retenção de novos professores na carreira e a diminuição da alta rotatividade docente pelas escolas. Estudo recente de Courteney, Austin e Zolfaghari (2023) demonstra a institucionalização de políticas de indução em diversos países, cujos estudantes apresentam desempenho satisfatório nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – Pisa*). Pesquisadores de diferentes partes do mundo se dedicam, há mais de uma década, a analisar concepções, práticas e efeitos da indução docente, comprovando a importância e necessidade de políticas e programas educacionais em sua direção. É o caso dos trabalhos de Feiman-Nemser *et al.* (1999); Wong (2004); Alhija e Fresko (2010); Bickmore e Bickmore (2010); Ávalos (2012, 2016); Marcelo e Vaillant (2017); Darling-Hammond (2017); Beca e Boerr (2020); Vaillant (2021);

No contexto brasileiro, apesar de ainda não registrar uma política pública de indução docente instituída, existem diversas experiências locais e regionais, promovidas por universidades e/ou sistemas de ensino, além de uma pródiga produção acadêmica sobre professores iniciantes, com importante e necessária defesa à indução, conforme se pode verificar em trabalhos como os de Mira e Romanowski (2014); André (2012, 2018); Nascimento, Flores e Silva (2019); Cruz, Farias e Hobold (2020); Cruz e Lahtermaher (2022); Cruz *et al.* (2022).

Todavia, o conceito de indução não pode ser reduzido a uma forma de induzir os professores em início de carreira a darem continuidade ao trabalho docente mesmo sem as devidas condições. Espera-se que a indução funcione como catalizadora de espaços de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional docente, articulada ao processo de desenvolvimento profissional e comprometida com as perspectivas favorecedoras de sua autonomia.

Em revisão de 463 artigos sobre professores principiantes (Ávalos, 2016), foi possível demonstrar que muitos são os fatores que afetam a aprendizagem da docência: conhecimentos, disposições, crenças, visões de si mesmo e do outro, assim como formas de conceber e de atuar na profissão. A gama de combinações desses fatores ou as possibilidades e restrições de cada contexto serão certamente novos para cada principiante. Diante disso, parece cada vez mais imprescindível considerar a indução como componente do desenvolvimento profissional, na perspectiva de um *continuum* integrado entre formação inicial e continuada.

No entanto, nem sempre prevalece o alinhamento entre indução e desenvolvimento profissional docente. Conforme evidenciado em trabalho recente (Cruz *et al.*, 2022), é recorrente a instalação de políticas e programas com foco em certificação, treinamento e assistência de curto prazo, no sentido de favorecer predominantemente a permanência do professor na carreira, sem que sua autonomia seja assegurada.

Desse modo, mostra-se importante distinguir que perspectivas de formação sustentam a compreensão de indução docente. Quais são os sentidos de formação manifestos nas práticas de indução disseminadas por distintos

países? Quais relações entre mentoria e indução se expressam nas concepções apreendidas? Tais iniciativas decorrem de políticas ou programas institucionais ou se destacam como experiências isoladas, específicas e emergentes? O que conta como indução docente?

2. Marco teórico-metodológico

O estudo realizado situa-se no campo da formação de professores com sustentação nas teorias de desenvolvimento profissional, delimitado em torno da etapa de inserção na carreira, em busca dos sentidos prevaletentes de indução docente. Foi conduzido na direção de responder a seguinte questão: que concepções de formação e desenvolvimento profissional docente orientam as políticas instituídas de indução e as experiências locais e regionais em seu favor?

Tendo em vista o objetivo de analisar sentidos de indução docente e perspectivas para a sua implementação, seja pela via de políticas públicas educacionais, programas institucionais ou ações específicas em sua direção, foi realizada uma pesquisa teórico-empírica, de natureza qualitativa, centrada em uma revisão sistemática de literatura, para fins de síntese de evidências de estudos.

A revisão sistemática de literatura teve base em Newman e Gough (2020), para quem um estudo desse tipo requer um método formal, rigoroso e explícito para articular achados de pesquisas já realizadas sobre uma determinada temática e, com isso, estabelecer uma visão integrativa do conhecimento produzido. A síntese de evidências expõe o que é ou não conhecido sobre uma questão de pesquisa, propiciando uma visão geral e necessária acerca da produção de um campo.

O levantamento, realizado nos meses de setembro e outubro de 2022, considerou artigos científicos publicados em cinco bases distintas, selecionadas pelo fato de abrangerem uma coleção significativa de periódicos científicos internacionais com interface na área de Educação, a saber: Sage Journals; Science Direct; Scientific Electronic Library Online (SciELO); Scopus; Taylor y Francis.

O recorte temporal estabelecido foi de 2002 a 2022, de modo a abarcar as duas últimas décadas, quando o tema da indução alcançou maior circularidade e consolidação na área. Os filtros considerados no levantamento de artigos, em todas as bases, foram: 'ciências sociais' e 'educação' como grande área de conhecimento e 'formação de professores' como área temática, valendo-se de apenas um descritor ('*teacher induction*'), no título e/ou nas palavras-chave e/ou no resumo, e considerando exclusivamente os artigos com acesso aberto.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos artigos foram a leitura dos títulos, das palavras-chaves e dos resumos, definindo-se, conseqüentemente, como critério de exclusão aqueles que não apresentassem conexões diretas com a descrição temática.

O protocolo de revisão seguiu alguns passos, fundamentados em Gough (2007), a saber: levantamento dos textos nas bases de acordo com os critérios estabelecidos; refinamento com a exclusão de textos segundo critérios e o isolamento daqueles que se repetiam; sistematização das informações a partir

da análise dos resumos e registro dos dados em uma ficha específica; e, finalmente, análise dos dados considerando a ficha elaborada, a questão e o objetivo do estudo.

O levantamento resultou em 234 artigos, no período de 2002 a 2022. Com o refinamento, 139 artigos foram desconsiderados. Dos 95 trabalhos selecionados, 12 se repetiam, totalizando assim um conjunto de 83 textos para análise. Na Tabela 1, a seguir, expõem-se em números as duas fases iniciais do protocolo de revisão, as quais se referem ao levantamento e ao refinamento por descritor e base:

Tabela 1 - Número de artigos alcançados com o descritor 'teacher induction'

Base	Total considerado	Levantamento	Refinamento	
			Exclusão	Repetição
Sage Journals ³	3	11	8	-
Science Direct ⁴	8	58	50	-
SciELO ⁵	11	17	06	-
Scopus ⁶	47	99	-	12
Taylor y Francis ⁷	14	49	35	-
Total	83	234	139	12

Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.
Fonte: elaborado pelas autoras com dados das bases consultadas.

De posse do conjunto de 83 artigos selecionados, passou-se à fase de sistematização das informações, a partir da análise dos resumos dos trabalhos e do registro dos dados em uma ficha específica. As fichas foram analisadas e os dados compilados por item, de modo a compor um quadro sinótico descritivo com as principais recorrências. Na sequência, o quadro foi analisado tendo como referência a questão, o objetivo e o diálogo teórico.

3. Resultados

Um acervo de 45 periódicos reúne os 83 artigos dessa revisão. A maior parte deles (30) é responsável pela publicação de apenas um trabalho, enquanto uma parte menor (15) contribui com a publicação de mais de um, totalizando 53 publicações. Destacam-se os periódicos *Teacher and Teacher Education* e *Profesorado – Revista de Currículo y formación del profesorado*, com dez e oito artigos publicados, respectivamente. O Quadro 1, a seguir, oferece uma visão da distribuição de trabalhos, a partir dos periódicos com no mínimo duas publicações:

³ Disponible en: <https://journals-sagepub-com.uchile.idm.oclc.org/>. Consultado el: 3 mar. 2023.

⁴ Disponible en: <https://www-sciencedirect-com.uchile.idm.oclc.org/>. Consultado el: 3 mar. 2023.

⁵ Disponible en: <https://scielo.org/>. Consultado el: 3 mar. 2023.

⁶ Disponible en: <https://www-scopus-com.uchile.idm.oclc.org/search/form.uri?display=basic#basic>. Consultado el: 3 mar. 2023.

⁷ Disponible en <https://www-tandfonline-com.uchile.idm.oclc.org/>. Consultado el: 3 mar. 2023.

Quadro 1 - Número de artigos por periódico⁽¹⁾

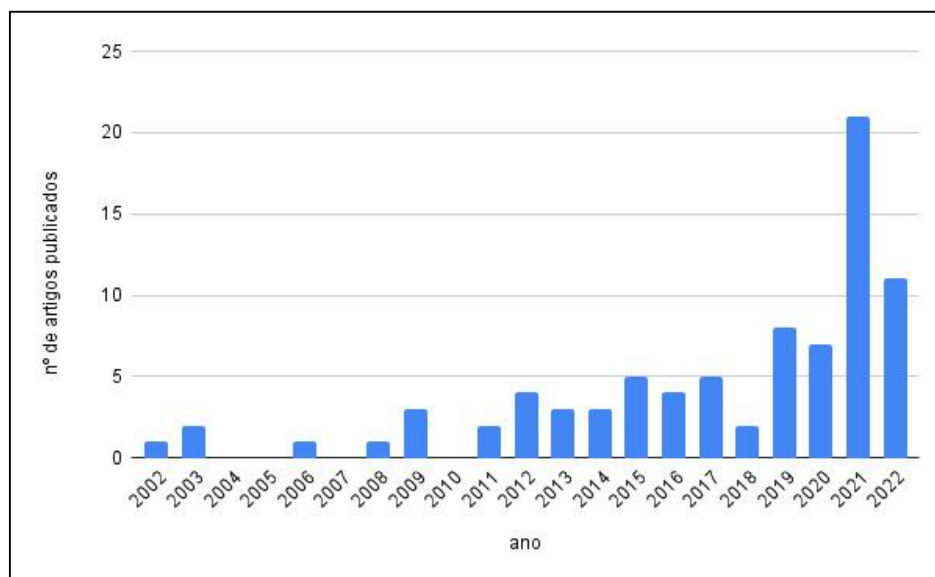
Periódico	Território Editorial	Nº de artigos publicados
Teaching and Teacher Education	EUA	10
Profesorado – Revista de Currículum y formación del profesorado	Espanha	8
Professional Development in Education	Inglaterra	4
Teacher Development	Austrália	4
Archivos Analíticos de Políticas Educativas	EUA	3
Cogent Education	Hong Kong	3
Educação em Revista	Brasil	3
European Journal of Teacher Education	Bélgica	3
Journal of Teacher Education	EUA	3
Australian Educational Researcher	Austrália	2
Cadernos de Pesquisa	Brasil	2
International Journal of Educational Research Open	Inglaterra	2
SAGE Open	EUA	2
South African Journal of Education	África do Sul	2
Voprosy Obrazovaniya Educational Studies Moscow	Rússia	2
Total		53

Nota: ⁽¹⁾ apenas os periódicos com no mínimo duas publicações.

Fontes: elaborado pelas autoras com dados das bases consultadas.

No que se refere ao período de publicação, no decorrer de duas décadas, é notório o avanço do debate sobre o tema nos últimos anos, dada a incidência maior de artigos publicados de 2019 a 2022, com acentuada presença no ano de 2021. Nos anos anteriores, de 2011 a 2018, a produção se manteve constante, com duas a cinco publicações, registrando menor recorrência de 2002 a 2010. O Gráfico 1 demonstra o comportamento da produção por ano, considerando o período, as bases e os periódicos acessados. A sua leitura permite verificar a emergência e atualidade da temática no cenário educacional em contexto internacional.

Gráfico 1 - Número de artigos publicados por ano (2002-2022)



Fonte: elaborado pelas autoras.

No total, 184 pessoas figuram como autores dos 83 artigos, das quais apenas 20 participaram da produção de mais de um. Os autores estão vinculados a 113 instituições, distribuídas entre universidades (91), escolas (16) e institutos, centros ou associações de investigação e estudo (6). De um modo geral, as instituições estão presentes em dois títulos publicados. Apenas 12 das 113 aparecem registradas em mais de um artigo, com destaque para a University of Notre Dame Australia, em Sydney/AU, presente em cinco publicações, seguida da Universidad de Sevilla/ES, presente em quatro, da University of Groningen, nos Países Baixos, e da Universidade de Aveiro, em Portugal, ambas com três artigos cada.

No que diz respeito ao país de vinculação institucional dos autores, constatou-se a presença de 31 países, com representação de praticamente todos os continentes. A maior parte da produção está concentrada em países norte-americanos e europeus, com destaque para os Estados Unidos, com 14 títulos, seguidos da Austrália, com 12, da Espanha e da Inglaterra, com nove e seis respectivamente. Quanto ao idioma, a língua inglesa é majoritária. No entanto, foram localizados dez artigos em espanhol, oito em português, um em turco e um em russo.

Com essa caracterização, é possível afirmar o espraiamento da produção no contexto internacional, com alguns pontos territoriais de referência, notadamente identificados na América do Norte e na Europa. Esse cenário acentua a importância e a necessidade de compreender as distintas concepções de indução presentes nos estudos a seu respeito e como elas dialogam com as produções localizadas em países da América do Sul, da África e da Ásia.

Nessa direção, os dados produzidos e trabalhados interpretativamente em revisão sistemática, mediante o objetivo de analisar os sentidos de indução docente e as perspectivas para sua implementação disseminados em periódicos científicos da área nas duas últimas décadas, ensejaram a abordagem de quatro eixos temáticos, os quais serão discutidos nas próximas seções.

3.1 Enfoques temáticos

De posse do conjunto de 83 trabalhos sobre indução docente, buscou-se examinar o enfoque temático e os objetivos de cada um a partir da análise de seus títulos, palavras-chaves, especificidades consideradas e os próprios objetivos, conforme sinalizados no resumo. O ponto de partida foi o entendimento de que esses elementos constituem delimitações fundamentais e estruturantes da argumentação, funcionando, portanto, como filtros para a compreensão da concepção teórica, conceitual e histórica de indução disseminada.

A análise permitiu depreender oito tópicos de abordagem, conforme demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2 - Eixos de abordagem dos artigos com base nos títulos, palavras-chave e objetivos

Tópicos	Enfoques	artigos	palavras-chave	objetivos
1 Formação docente em geral	Ênfase geral na formação inicial ou continuada de professores, com vistas à sua certificação e ao desenvolvimento de habilidades de ensino. A indução representa um dos enfoques formativos, relacionando-se aos professores recém-qualificados, ou à certificação ou ao estágio probatório.	4	31	4
2 Desenvolvimento Profissional docente	Ênfase na constituição identitária docente com atenção ao desenvolvimento profissional ao longo da trajetória. A indução aparece associada ao apoio, à aprendizagem no início da carreira, à relação e trabalho entre pares, à socialização profissional e às crenças, tensões e características dos docentes.	13	47	9
3 Inserção profissional docente	Ênfase no professor iniciante, na entrada na carreira, no rito de passagem de estudante a professor, no choque de realidade, nas necessidades psicológicas e na resiliência. A	11	54	8

	indução emerge como caminho para acompanhamento e apoio durante a inserção profissional.			
4 Programas de indução e seus formadores	Ênfase em diversos programas de apoio aos professores iniciantes e nos mentores como agentes de indução. A indução representa o foco central dos trabalhos.	36	89	35
5 Práticas formativas específicas	Ênfase em abordagens específicas de formação durante a indução, tais como: alfabetização micropolítica; comunidade de prática; trabalho colaborativo; conhecimento pedagógico do conteúdo; diálogo reflexivo; portfólios de ensino; residência docente; treinamento; redes de aprendizagem. A indução é focalizada em consonância com a estratégia formativa discutida.	4	26	5
6 Contexto institucional, direção escolar, política e avaliação	Ênfase no ambiente e nas condições de trabalho, no papel do diretor escolar, na importância da liderança pedagógica, na autoeficácia, nas avaliações de desempenho, no recrutamento e na retenção de professores, assim como na avaliação de programas de indução. A indução é considerada na relação específica com cada enfoque.	14	28	20
7 Países e organismos internacionais	Destaque de um país ou organismo internacional com política e/ou defesa voltada para a indução, sobressaindo: Austrália, Bélgica, Holanda, Países Baixos, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a	-	9	1

	Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).			
8 Tipos e estratégias investigativas e níveis e áreas curriculares	Destaque de uma teoria ou método investigativo sobre indução (micropolítica, pós-humanismo, teoria da socialização ocupacional, psicologia positiva, análise comparada, estudo de caso, estudo longitudinal, metassíntese qualitativa) ou ênfase na abordagem de indução para uma determinada área curricular (Ciências Naturais, Educação Física, Educação Musical, Espanhol, Matemática, Língua Inglesa) ou para determinados níveis de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Tecnológico).	1	32	1
Total		83	309	83

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Como se pode verificar, a maior incidência temática recai sobre as abordagens acerca de programas de indução e seus formadores (tópico 4). Trata-se de trabalhos que se dirigem aos aspectos relacionados estritamente à indução, destacando-se os estudos que analisam práticas com mentoria e a formação dos mentores, e aqueles que discutem os desafios da indução, a visão dos professores principiantes acerca da indução e a relação entre indução e estresse no trabalho. Alguns exemplos de trabalhos inscritos nessa perspectiva podem ser encontrados em: Patterson e Luft (2002); Jones (2003); Smith (2011); Harmsen *et al.* (2019); Kaplan (2021); Shanks (2021); Hulme e Wood (2022); Tekir (2022).

No que diz respeito às palavras-chaves, 309 termos foram indicados nos artigos como descritores dos trabalhos. Nesse acervo, 33 palavras-chave aparecem com mais recorrência, com destaque para 'indução docente' (45), 'professores iniciantes' (33), 'desenvolvimento profissional docente' (17), 'mentoria' (16) e 'formação de professores' (14). As palavras-chave distribuídas entre os tópicos de abordagem identificados na análise dos dados, conforme demonstra o Quadro 2, evidenciam forte presença em todos os tópicos, porém maior incidência de artigos sobre programas de indução e seus formadores (tópico 4), inserção profissional docente (tópico 3) e desenvolvimento profissional docente (tópico 2).

Quanto aos objetivos analisados, estes se mostram alinhados com as temáticas, fazendo-se, portanto, mais presentes no tópico 4. No entanto, também aparecem com força no tópico 6, especialmente com estudos sobre avaliação de programas de indução, relação entre contexto escolar e indução, e relação entre indução, satisfação no trabalho e permanência na carreira, dentre

os quais se situam os trabalhos de Roldão, Reis e Costa (2012); Fenton-Smith e Torpey (2013); Helms-Lorenz, van de Griff e Maulana (2016); Van der Pers e Helms-Lorenz (2021).

Pelo exposto, foi possível confirmar, com a análise dos enfoques temáticos e dos objetivos investigativos dos estudos revisados, que a indução representa um constructo teórico vinculado ao campo de produção de conhecimento sobre formação de professores, com alinhamento às teorias de desenvolvimento profissional docente que defendem a orgânica articulação entre formação inicial, inserção profissional e formação continuada, em perspectiva de um *continuum* profissional. As práticas formativas disseminadas se coadunam com o apoio e assistência formativa ao professor que se encontra nos primeiros anos de exercício profissional, por meio de políticas e programas de indução, que apresentam níveis e configurações distintas, conforme o contexto, as condições e as contingências institucionais.

Com o intuito de prosseguir com a compreensão do que conta como indução docente na produção da área, cumpre examinar as marcas teórico-metodológicas dos estudos, aspecto tratado na próxima seção.

3.2 Enfoques teórico-metodológicos

A análise do acervo de 83 artigos, no que se refere ao enfoque teórico-metodológico, indica a prevalência de quatro tendências investigativas, conforme registra o Quadro 3:

Quadro 3 - Tendências investigativas dos artigos com base nas indicações teórico-metodológicas

Tendência investigativa	Enfoque teórico-metodológico	Nº de artigos
Estudos empíricos com situações específicas de indução docente	Ênfase em abordagens teórico-metodológicas diversas, com produção de dados empíricos, em contexto de trabalho de campo com professores iniciantes, mentores ou liderança escolar, sob perspectiva qualitativa e/ou quantitativa.	36
Análise de programas de indução docente	Ênfase teórico e/ou empírica na análise de políticas e programas de indução em contexto geral ou específico.	32
Análise de impactos, efeitos e avaliação de indução docente	Ênfase em pesquisas de cunho avaliativo, com produção de dados qualitativos e/ou quantitativos, voltados para análise de <i>feedback</i> de programas de indução, comparação de sistemas e efeitos longitudinais da indução sobre o ensino.	8
Construção de marco conceitual e distintivo de	Ênfase em análise teórico e/ou empírica, com a finalidade de elaboração de uma estrutura conceitual que dê inteligibilidade à indução docente.	7

indução e mentoria		
Total		83

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

A primeira tendência investigativa depreendida despontou da análise de 36 artigos com estudos empíricos baseados em situações específicas de indução. Tomando por base contextos distintos, os autores trabalham com abordagens teórico-metodológicas diversas, organizadas em torno de: estudos de caso, combinação de estratégias múltiplas (entrevista, questionário, observação, grupo focal), pesquisa com narrativa, pesquisa estritamente quantitativa ou qualitativa ou com articulação entre esses dois tipos. Alguns trabalhos se destacam pela adoção de práticas participativas e intergrupais, tais como: pesquisa em rede (Fox; Wilson, 2009), arquitetura de prática (Pennanen *et al.*, 2016) e comunidade de aprendizagem docente (García-Carrión *et al.*, 2020).

A produção de dados se dá predominantemente com professores iniciantes, sendo os mentores os segundos sujeitos participantes mais mobilizados. Em alguns casos, prevalece a empiria com diferentes sujeitos: professores iniciantes, mentores e/ou integrantes da direção distrital ou escolar. Consideradas as devidas especificidades de cada estratégia metodológica, esse traço parece indicar expressivo interesse pela perspectiva do sujeito, a qual denota uma concepção epistêmica voltada para o olhar dos professores e seus mentores acerca das possibilidades da indução para a compreensão de suas práticas e o seu desenvolvimento profissional. Esse traço pode ser confirmado em trabalhos de Langdon *et al.* (2019) e Milton *et al.* (2020).

A segunda tendência investigativa se refere ao conjunto de 32 artigos voltados para a análise de políticas e programas de indução. Nesse universo, os trabalhos se alternam equilibradamente entre a análise de políticas e programas específicos, referentes a um país, distrito ou instituição, e a análise, em perspectiva ampla, da indução enquanto política educacional. Nessa linha, destaca-se o trabalho de Shanks *et al.* (2022), que explora o apoio a professores recém-qualificados (*Newly Qualified Teachers – NQT*), em particular o papel de mentoria. O estudo compara a situação na Escócia, um dos primeiros países europeus a adotar um esquema nacional de indução (2002), com a de Malta, onde um programa de indução entrou em vigor em 2010, e com a da Dinamarca, onde não havia, por ocasião da pesquisa, esquema nacional, mas algum apoio em âmbito municipal ou escolar.

Ao menos quatro artigos estão baseados em revisão documental e sistemática de literatura (Aspfors; Fransson, 2015; Bernardo; Vasconcellos, 2021; Gallardo, 2021; Cruz *et al.*, 2022). Todavia, a maioria articula diferentes estratégias qualitativas e/ou quantitativas de produção de dados. Trabalhos desenvolvidos com base em análises do tipo documental, estatística ou comparada indicam as escolhas epistêmicas predominantes.

No âmbito dessa tendência, os estudos contribuem para o conhecimento de iniciativas de indução que se vinculam tanto a programas institucionais, de abrangência nacional, regional ou local, obrigatórios ou não, baseados em mentoria, quanto a sistemas de apoio mais amplos e abertos. De forma geral,

confirma-se a opção pela mentoria como um componente importante do processo de indução de novos professores.

A terceira tendência investigativa abarca oito artigos voltados para a avaliação de processos de indução. De um lado, concentram-se trabalhos que discutem a avaliação da indução com os seus participantes, seja com foco no programa em si, em sua concepção e em sua prática (Fenton-Smith e Torpey, 2013; Jin *et al.*, 2022), seja com foco no sujeito, no sentido de focalizar suas crenças (Blömeke *et al.*, 2015) ou requisitos profissionais (Keller-Schneider; Hericks, 2019). E, de outro, localiza-se um trabalho voltado ao cotejo de dados avaliativos da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem de 2018 (Teaching and Learning International Survey – Talis) com os sistemas de desenvolvimento profissional docente de países específicos (Chernobay; Tashibaeva, 2020). Nesse lado também estão aqueles voltados à análise do impacto da preparação inicial e do apoio no início da carreira sobre as intenções e decisões em relação à permanência ou abandono da profissão (De angelis, Wall; Che, 2013; Helms-Lorenz, Van de Grift; Maulana, 2016), bem como às causas de estresse (Harmsen *et al.*, 2019).

A análise dos trabalhos alocados nas tendências investigativas um e três, com foco nas políticas e programas e sua avaliação, sugere que, dentro da produção acadêmica sobre indução, estudos do tipo descritivo e comparativo de diferentes modelos de programas são tomados como um objeto estabelecido na literatura. Além disso, sinaliza a importância que esses estudos têm no diagnóstico de aspectos positivos e negativos de diferentes propostas de indução, em diversos países, possibilitando o estabelecimento de parâmetros e características desejáveis não apenas no delineamento de políticas como também na superação de obstáculos enfrentados por programas já existentes ou em fase de implementação.

A quarta tendência investigativa foi identificada em sete trabalhos, que se destacam pela intencionalidade de oferecer contribuições concretas à construção de um marco conceitual, distintivo e metodológico que contribua para a inteligibilidade da ideia de indução. Trata-se de estudos que abordam diretrizes, princípios e estratégias para acompanhamento de professores principiantes e a formação de seus mentores.

Nesse acervo, podem ser localizados trabalhos dirigidos aos mentores e à liderança escolar (Orland-Barak, 2021; Caena, 2021), aos princípios epistemológicos de formação pela via (auto)biográfica (Pessoa *et al.*, 2022) ou pela via de portfólios (Groißböck, 2012) e com ênfase nas habilidades psicológicas e pedagógicas de professores principiantes (Ilyina; Loginova, 2019) e de mentores (Castillo; García, 2021).

Desse conjunto, destaca-se o estudo de Kearney (2015), que contribui com o delineamento de uma estrutura conceitual para balizar programas de indução. Para esse autor, embora existam evidências empíricas que sugerem que a indução pode reduzir o desgaste de professores em até 20%, existe uma falta de compreensão sobre como desenvolver e implementar programas eficazes. No seu entender, embora os novos professores enfrentem alguns desafios distintos, todos os iniciantes na carreira, independentemente de sua área, têm um período de adaptação com aspectos em comum. Em vista disso, Kearney (2015) investe em uma estrutura conceitual para entender a indução como um processo de aprendizagem operado por meio de uma dinâmica de

socialização organizacional. Ao conceituar a indução pela via de uma estrutura comum, culminando em um entendimento compartilhado, propõe que programas eficazes podem ser implementados para ajudar a apoiar os professores nos primeiros anos de suas carreiras.

Em perspectiva geral, os trabalhos, em sua maioria decorrentes de pesquisa, em consonância com os limites das definições teórico-metodológicas que apresentam, formam um mapa cartográfico consistente acerca do que tem contado como indução nas últimas décadas. Em vista disso, na próxima seção, analisamos que tipo de programa de indução prevalece nas políticas educacionais e/ou programas institucionais.

3.3 Ações e intenções

Tendo em conta o objetivo de analisar sentidos de indução docente e perspectivas para a sua implementação, um dos exames realizados em torno dos trabalhos selecionados consistiu em identificar o tipo de ação. Em 30 trabalhos, não foi possível reconhecer, nos resumos, se a discussão sobre indução se refere a uma política ou programa institucional ou se trata de uma experiência local ou regional. Diante de 53 registros disponibilizados, prevalece a tendência de relacionar ações de indução a um sistema, mais ou menos formal, de apoio ao professor principiante. Em vários casos, o sistema de apoio aludido parece sustentado por uma política nacional ou por um programa institucional nacional, regional ou local. O Quadro 4 registra os países com políticas e programas instituídos de indução, conforme referenciado nos trabalhos abarcados pela revisão:

Quadro 4 - Países com políticas e programas de indução docente

País	Referência
África do Sul	Kadenge (2021)
Austrália	Kearney (2016; 2019) Mansfield e Gu (2019) Pennanen <i>et al.</i> (2016) Schuck <i>et al.</i> (2018) Sullivan e Morrison (2014)
Bélgica	Colognesi, Nieuwenhove e Beusaert (2020)
Chile	Castillo e García (2021) León (2016) Marcelo e Vaillant (2017) Salas, Díaz e Medina (2021)
Escócia	Hulme e Wood (2022) Rippon e Martin (2006) Shanks (2021) Shanks <i>et al.</i> (2022)

EUA	Clark e Byrnes (2012) DeAngelis, Wall e Che (2013) LoCasale-Crouch <i>et al.</i> (2012) Napolitano <i>et al.</i> (2022) Petersen (2017) Stanulis e Floden (2009) Smith (2011) Tekir (2022) Wallace, Rust e Jolly (2021)
Finlândia	Pennanen <i>et al.</i> (2016)
Holanda	Aarts, Kools e Schildwacht (2020) Schaap <i>et al.</i> (2021) Van der Pers e Helms-Lorenz (2021)
Inglaterra	Hulme e Wood (2022) Jones (2003)
Israel	Kaplan (2021) Orland-Barak (2021) Akiri e Dori (2022)
Japão	Fenton-Smith e Torpey (2013)
Malta	Shanks <i>et al.</i> (2022)
México	Marcelo e Vaillant (2017)
Nova Zelândia	Langdon <i>et al.</i> (2019)
País de Gales	Daly e Milton (2017) Langdon <i>et al.</i> (2019) Milton <i>et al.</i> (2020) Harmsen <i>et al.</i> (2019)
Peru	Marcelo e Vaillant (2017)
Portugal	Roldão, Reis e Costa (2012) Flores (2021) Almeida <i>et al.</i> (2018)
República Dominicana	Marcelo e Vaillant (2017) Jáspez e Sánchez-Moreno (2019) Marcelo e Lopez-Ferreira (2020) Marcelo, Marcelo-Martínez e Francisco-Jáspez (2021).
Turquia	Tekir (2022)

Fonte: elaborado pelas autoras com base em dados da pesquisa.

As ações instituídas de indução apresentam intenções distintas, como, por exemplo, no caso português, em que o programa discutido por Roldão, Reis e Costa (2012) se dirige à supervisão, ao acompanhamento e à avaliação do período probatório de professores. Uma tendência recorrente, situada no contexto de emergência da política de valorização da profissão docente, está associada à noção de indução relacionada à necessidade de retenção do professor na carreira. Nesses casos, pode prevalecer tanto o sentido de institucionalização de programas com ênfase mais em treinamento, no intuito de favorecer a aceleração da aprendizagem de habilidades de ensino, de modo a garantir a certificação (Roldão; Reis; Costa, 2012; Napolitano *et al.*, 2022) e evitar o abandono da carreira (De Angelis; Wall; Che, 2013; Aarts; Kools; Schildwacht, 2020), como o sentido mais largo e investido de desenvolvimento profissional.

A esse respeito, o estudo de Hulme e Wood (2022) explora a complexa relação entre as percepções de preparação pré-serviço, o contexto escolar e a experiência de indução sobre as necessidades de aprendizagem contínua, a satisfação no trabalho e as intenções de carreira de professores no final de seu primeiro ano de pós-qualificação. Com base na análise de 382 respostas obtidas com aplicação de questionário aos professores que realizavam indução em escolas primárias e secundárias no noroeste da Inglaterra e da Escócia, no ano de 2019, o estudo constata que a qualidade da formação inicial, associada à influência do apoio no início da carreira, é o preditor mais forte das necessidades de desenvolvimento contínuo. Além disso, indica que uma formação de alta qualidade, com menos ênfase em treinamentos rápidos, tem o potencial de sustentar novos professores diante dos muitos desafios da profissão.

No que diz respeito às formas, a revisão indica que a indução ocorrida nos anos iniciais da profissão pode estar associada ao acompanhamento informal, à mentoria, à política instituída de apoio e permanência na profissão e até ao estágio probatório. No entanto, independentemente de estar ou não amparada por uma estrutura político-pedagógica mais abrangente, a perspectiva de ação prevalecente manifesta-se na forma de mentoria. Frequentemente, a mentoria é desenvolvida por um professor mais experiente, *expert* no ensino e no campo disciplinar e com *status* de formador, cuja função consiste em acompanhar e apoiar o iniciante em sua sala de aula.

A tendência de correlacionar indução com mentoria configura um formato bidimensional, expresso na figura de um mentor e de um professor principiante. Nessa linha, a concepção que mais se sobleva na literatura pesquisada compreende a mentoria como um componente importante do processo de indução de novos professores. Porém, são as circunstâncias da concepção dessa relação que irão determinar os vínculos entre ambas. De um modo geral, os programas, quando descritos, referem-se a um sistema de apoio por meio de mentoria, ou a um sistema de apoio por meio de diversas atividades, incluindo a mentoria.

Nessa direção, o trabalho revisado de Helleve e Ulvik (2011), voltado a investigar como as necessidades dos professores iniciantes correspondiam aos objetivos do projeto nacional que se encontrava em formulação na Noruega, à época, pelos formuladores de políticas, questiona a tendência ao foco individual, centrado na mentoria. Mesmo diante da existência de propostas alternativas, como o projeto *New Teachers in Norway*, caracterizado pelo envolvimento de

instituições de formação de professores e escolas, professores novatos e experientes, bem como formadores de professores no processo de aprendizagem, a ideia prevaiente da política em elaboração se resumia a relação entre novos professores e mentores.

Sendo a mentoria um dispositivo recorrente nas políticas e nos programas de indução, alguns trabalhos se dedicam a examiná-la sob diferentes prismas. Da revisão dos artigos que se concentram em torno dessa prática como meio de ação central para a indução, foi possível depreender alguns focos de interesse, tal como registra o Quadro 5:

Quadro 5 - Focos de interesse em abordagem sobre mentoria

Focos de interesse	Abordagem	Referências
Questões de implementação de mentoria durante a indução	Desafios à implementação da prática de mentoria durante a indução; Prática de mentoria no contexto da implementação de uma política de indução; Relação entre implementação de mentoria e autoeficácia na indução.	Shanks <i>et al.</i> (2022). Salas, Díaz e Medina (2021). LoCasale-Crouch <i>et al.</i> (2012).
Questões de formação de mentores	Competências, habilidades e conhecimentos de mentores; Perfil, identidade e papel do mentor; Currículo do mentor; Seleção, preparação e desenvolvimento profissional de mentores.	Aspfors e Fransson (2015). Castillo e García (2021). Rippon e Martin (2006). Athanasos <i>et al.</i> (2008). Tekir (2022). Daly e Milton (2017).
Questões teórico-metodológicas de mentoria	Concepção de mentoria; Dimensões da mentoria: contextual, teórico-analítica e relacional; Tipos e níveis de mentoria; Relação entre mentoria e indução.	Orland-Barak (2021). Pennanen <i>et al.</i> (2016). Aspfors e Fransson (2015). Akiri e Dori (2022). Cruz <i>et al.</i> (2022).
Mentoria na visão de mentoreados	A quem cabe o papel de mentor de indução segundo os professores principiantes; Considerações sobre mentoria pelos mentoreados.	Colognesi, Nieuwenhove e Beausaert (2020). Clark e Byrnes (2012).

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Nessa configuração, os trabalhos oferecem uma visão abrangente de mentoria, contemplando aspectos e variáveis referentes à sua implementação e à formação e função do mentor, porém também trazendo à baila alternativas à sua realização de forma mais abrangente e contextualizada. Emoldura essa

tendência a preocupação em avaliar a mentoria na ótica dos professores iniciantes, que são os beneficiários diretos dessa política.

A questão que se coloca é que o fato de um programa de indução possuir mentores não determina a qualidade da sua ação. De acordo com as pesquisas examinadas, uma mentoria bem-sucedida fornece apoio e pode auxiliar novos professores em suas necessidades. Entende-se, assim, que uma mentoria qualificada envolve, entre outras possibilidades, a condição formativa do mentor, a experiência que ele tem como professor, o tempo de investimento que é possível dedicar ao conhecimento da função e à relação da função com o contexto situado do trabalho onde irá atuar.

Como exemplo desse entendimento, situa-se o estudo de Aspfors e Fransson (2015), que, por meio de uma metassíntese, busca aprofundar a compreensão e o conhecimento da pesquisa qualitativa com foco na formação de mentores de professores recém-formados. Ao todo, os autores examinaram dez estudos, dos quais emergiram quatro temas comuns: escola e contexto de mentoria; teoria e prática; reflexão e pensamento crítico; relações. Além disso, três dimensões abrangentes foram discutidas como caminho de desenvolvimento da formação de mentores: dimensões contextuais; dimensões teórico-analíticas; dimensões relacionais. Os autores enfatizam a importância de uma formação de mentores sistemática, de longo prazo e baseada em pesquisas que analisam a (auto)compreensão dos mentores sobre o ensino e a orientação que desenvolvem junto aos professores iniciantes.

Se, por um lado, a mentoria ocupa posição de destaque nas abordagens sobre indução, sobressaindo como uma das ações mais requisitadas para a sistematização de apoio ao professor principiante, por outro, alguns trabalhos trouxeram à tona outras estratégias possíveis, conforme descritas no Quadro 6:

Quadro 6 - Ações de indução docente

Ação	Ênfase formativa	Referências
1. <i>Workshop</i> 2. Oficinas após a certificação e durante a inserção docente 3. Oficinas <i>online</i>	Atividades de formação coletiva com ênfase na troca entre pares e no desenvolvimento de competências e habilidades docentes.	Kaplan (2021). Stewart e Jansky (2022). Dvir e Schatz-Oppenheimer (2020).
4. Diários digitais 5. Portfólios reflexivos 6. E-Portfólios	Atividade de formação individual com ênfase na prática reflexiva.	Schaap <i>et al.</i> (2021). Napolitano <i>et al.</i> (2022). Groißböck (2012).
7. Imersão na comunidade de entorno da escola	Atividade de formação coletiva, de cunho investigativo e etnográfico, com ênfase na cultura local, no conhecimento da comunidade para favorecer a produção de propostas de ensino contextualizadas e inclusivas.	Morettini (2021).

8. Residência docente	Atividade de formação, após a conclusão do curso de formação inicial, baseada na parceria entre universidade e escola, bem como na relação entre professores experientes e principiantes.	Wallace, Rust e Jolly (2021). Rabelo e Monteiro (2021).
9. Comunidade de aprendizagem docente	Atividade de formação coletiva, participativa, investigativa e reflexiva, desenvolvida no contexto da escola com a participação de professores experientes e iniciantes.	García-Carrión <i>et al.</i> (2020).
10. Pesquisa-Formação	Atividade de formação coletiva, participativa e orientada pela narrativa, com ênfase na troca entre pares e na prática reflexiva.	Pessoa <i>et al.</i> (2022).

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Como se pode ver, ainda que a mentoria represente a ação de indução mais requerida pelos sistemas de apoio ao professor iniciante e tenha sido instituída em distintos países, os estudos da área, especialmente os mais recentes, conforme evidenciados no Quadro 6, têm contribuído para disseminar formas outras de acompanhamento docente durante a inserção profissional. Ações desenvolvidas de forma coletiva e individual, com apelo à prática reflexiva, investigativa e narrativa, surgem como estratégias de formação profícuas para a constituição identitária do professor em início de carreira.

Essa variação vai ao encontro da necessidade de incorporação de outros dispositivos de indução (Ávalos, 2012). Apesar de o papel do mentor ser considerado chave para o êxito da indução, outras possibilidades formativas não devem ser ignoradas, de modo a garantir uma concepção multidimensional de formação e desenvolvimento profissional docente.

Analisadas as ações e intenções de indução prevalentes na literatura revisada, cumpre examinar os possíveis indícios de seus efeitos e contribuições para a formação e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, questão a ser tratada na próxima seção.

3.4 Perspectivas de formação

Com a análise das constatações e dos resultados dos estudos revisados, conforme registrado nos seus resumos, com atenção especial aos indícios de efeitos das ações formativas sobre as práticas docentes dos participantes, foi possível compor um quadro de perspectivas para a indução assentado em três marcos estratégicos: considerar as dificuldades dos professores e suas formas de resistência; estimular o desenvolvimento profissional; e garantir condições objetivas de trabalho e formação. Trata-se de aspectos a serem considerados pelos programas de indução, sejam estes decorrentes de políticas ou não, desde que tenham por objetivo apoiar e acompanhar formativamente o professor

iniciante, de forma contextualizada e situada, tendo em vista as condições objetivas e subjetivas da sua inserção profissional.

Quadro 7 - Aspectos a serem considerados na indução docente

Marcos estratégicos	Aspectos distintivos	
	Dificuldades	Formas de resistência
<p>1. Considerar as dificuldades iniciais da docência e formas de resistência</p>	<p>A indução situada se dirige às dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes.</p> <p>De acordo com os estudos revisados, eis as principais dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choque de realidade; - Rápida imersão na sala de aula; - Inadequação dos programas de formação de professores; 	<p>A indução situada aproveita as formas de resistência experimentadas pelos professores iniciantes em relação às suas dificuldades.</p> <p>De acordo com os estudos revisados, eis as principais formas de resistência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ter postura crítica; - Cultivar visão positiva da vida e da carreira;
	<ul style="list-style-type: none"> - Baixos níveis iniciais de habilidades docentes; - Preocupação demasiada com a preparação de aulas; - Dúvidas sobre a prática docente; - Práticas de ensino descontextualizadas; - Demandas de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes; - Gestão da sala de aula; - Relação desigual com os pares; - Isolamento; - Falta de apoio dos professores veteranos; - Relação com a Direção Escolar; - Condições de trabalho precárias; - Carga de trabalho intensa; - Apoios fragmentados, desconexos e desarticulados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar as habilidades profissionais mais requeridas no dia a dia da docência; - Conciliar teoria e prática; - Manter relacionamentos com professores veteranos; - Manter diálogo informal e contínuo com os colegas; - Exercitar o equilíbrio entre autonomia profissional e conformidade institucional e entre as crenças e os valores pessoais com os esperados pela profissão; - Inserir-se em comunidades de prática; - Reconhecer a escola como local de formação; - Aproveitar as boas práticas de mentoria.

	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupações e expectativas em relação ao <i>feedback</i> de especialistas; - Pouco tempo para orientação, observação e <i>feedback</i> durante a mentoria; - Programas de indução com ênfase mais formal e menos pedagógica; - Responsabilização exclusiva do professor pela ineficácia do processo ensino-aprendizagem; - Exaustão e estresse; - Equilíbrio entre vida profissional e privada; - Diferenças entre expectativas e realidade. 	
<p style="text-align: center;">2. Estimular o desenvolvimento profissional</p>	<p>A indução situada tem por horizonte o desenvolvimento profissional, fixando-se menos em treinamento com apoios padronizados e ligeiros, e mais na autonomia profissional. De acordo com os estudos revisados, práticas exitosas de indução baseiam-se em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua; - Integração entre formação pré-serviço, certificação e inserção profissional; - Integração entre saberes, conhecimentos, habilidades e competências; - Articulação teórico-prática; - Práticas colaborativas, reflexivas e investigativas; - Valorização da produção de práticas docentes alternativas e emancipadoras; - Trabalho entre pares; - Pareceria entre universidade e escola; - Reconhecimento da escola como espaço em potencial para a constituição de uma comunidade de aprendizagem docente; - Valorização dos saberes comunitários e da cultura local e institucional; - Participação da família e da comunidade na escola; - Abordagem dialógica do desenvolvimento profissional dos professores pela e na escola; - Responsabilização coletiva pela eficácia do processo de ensino-aprendizagem; 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo à compreensão dos desafios que os professores novos enfrentam; - Trabalho de mentores preparados para adaptar com flexibilidade as estratégias de diversos modelos de mentoria, de acordo com as características socioculturais particulares do local de trabalho e com os aspectos pedagógicos da matéria a ser ensinada.
<p>3. Garantir condições objetivas de trabalho e formação</p>	<p>A indução situada se compromete com a garantia de condições objetivas de trabalho e formação.</p> <p>De acordo com os estudos revisados, práticas exitosas de indução levam em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio organizacional formal; - Necessidade contínua de apoio a professores em início de carreira, para além do ano de indução; - Rompimento com concepções lineares de espaço e tempo do currículo escolar e da carga horária do professor; - Necessidade de uma estruturação de tempos e espaços para que aconteçam os encontros formativos, a fim de criar momentos de troca que apresentem significados teóricos e práticos na reflexão individual e coletiva do professor; - Redução da carga de trabalho com vistas à participação nas atividades de indução e diminuição do nível de percepção de altas demandas psicológicas pelo acúmulo de tarefas; - Tempo de planejamento pedagógico com os pares e com o mentor; - Avaliação formativa; - Clima escolar seguro e acolhedor; - Estímulo à cultura relacional da escola; - Efeitos da liderança escolar; - Refinamento do processo de recrutamento, formação e atuação de mentores.

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Com base nos resultados dos estudos examinados, foram delineados três marcos estratégicos, conforme registrados no Quadro 7, com o intuito de contribuir para a formulação de políticas e programas de indução que se contraponem à ideia de apoios aligeirados e protocolares, com a finalidade de assegurar exclusivamente o desenvolvimento de competências básicas. Existe uma gama considerável de pesquisas com professores iniciantes, conforme reportado no decorrer deste trabalho, cujas constatações contribuem para afirmar dificuldades recorrentes do ciclo inicial da docência e reforçar evidências que comprovam as alternativas mais bem-sucedidas para atrair, reter e desenvolver professores na carreira.

Nessa perspectiva, defende-se que os programas de indução incluam mecanismos de projeção de atividades formativas de acordo com as dificuldades e necessidades individuais dos professores, permitindo um uso flexível de várias

ofertas, com base em diferentes configurações didáticas, bem como que a indução seja incorporada a uma abordagem contínua de formação, vinculada a outros estágios da carreira e, sobretudo, comprometida com o desenvolvimento e a autonomia profissional, por meio de ações que estimulem a prática reflexiva, investigativa e entre pares. Para tanto, as políticas e programas de indução devem assegurar condições objetivas para sua realização, de modo a evitar que a indução não se torne apenas mais uma exigência pragmática e burocrática a sobrecarregar e tensionar o professor.

4. Conclusão

Com a revisão empreendida, tendo em vista o objetivo de analisar sentidos de indução docente e perspectivas para a sua implementação, é significativo perceber que, diante de distintas apropriações a seu respeito pelas políticas e programas institucionais (ou não), faz-se necessário insistir em uma concepção que corresponda a uma formação específica com o professor principiante, desenvolvida por meio de acompanhamento orientado e sistematizado, com vistas a contribuir para o fortalecimento do seu juízo professoral com base na afirmação de seus conhecimentos, suas habilidades e sua capacidade de trabalho. Uma vez que o juízo professoral está relacionado à capacidade do professor de mobilizar os saberes profissionais e, por meio deles, classificar problemas, raciocinar, analisar e tomar decisões com vistas ao seu enfrentamento e à sua superação, as iniciativas de indução não podem desmerecer o enfrentamento das dificuldades próprias da inserção, mas sim garantir condições objetivas de trabalho e formação, além de estimular a autonomia e o desenvolvimento profissional

Por essa via, afirma-se a compreensão de desenvolvimento profissional docente como um *continuum* constituído na integralidade e organicidade das experiências de aprendizagens individuais e coletivas, que possibilitam ao professor revisar, rever e ampliar o compromisso com a docência, sustentado por conhecimentos e habilidades para criar, implementar e avaliar o ensino. Em vista disso, o período de inserção profissional requer acompanhamento estratégico e apoio formativo específico, no sentido de assegurar a indução do professor na carreira e as condições propícias ao seu desenvolvimento, com base em princípios que podem balizar a institucionalização de políticas e programas em seu favor.

Os resultados desta investigação contribuem, assim, para a compreensão dos aspectos distintivos da inserção profissional a serem considerados na implementação de políticas e programas de indução comprometidos com a autonomia e o desenvolvimento docente como ideia-chave para atrair e reter novos professores na profissão.

Referências

AARTS, Rian; KOOLS, Quinta; SCHILDWACHT, Rita. Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 277-295, 2020. DOI: 10.1080/02619768.2019.1693992.

AKIRI, Effrat; DORI, Yehudit Judy. Professional Growth of Novice and Experienced STEM Teachers. **Journal of Science Education and Technology**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 129-142, 2022. DOI: 10.1007/s10956-021-09936-x.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/108>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ALHIJA, Fadia Nasser-Abu; FRESKO, Barbara. Socialization of new teachers: Does induction matter? **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 26, p. 1592-1597, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.010.

ALMEIDA, Marta Mateus; COSTA, Estela; PINHO, Ana Sofia; PIPA, Joana. Atuar na indução de professores: que implicações para os diretores escolares portugueses? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, n. 2, p. 196-214, 2018. DOI: 10.21814/rpe.14278.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>.

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, e230095, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.

ASPFORS, Jessica; FRANSSON, Göran. Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 48, p. 75-86, 2015. DOI: 10.1016/j.tate.2015.02.004.

ÁVALOS, Beatrice. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3. 2012, Santiago de Chile. **Anais [...]**. Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=316&aid=517>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ÁVALOS, Beatrice. Learning from research on beginning teachers. *In*: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. L. (ed.) **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2016. p. 487-522. DOI: 10.1007/978-981-10-0366-0_13.

BECA, Carlos Eugenio; BOERR, Ingrid. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-23, e4683111, 2020. DOI: 10.14244/198271994683.

BERNARDO, Elisangela da Silva; VASCONCELLOS, Katia. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e32800, 2021. DOI: 10.1590/0102-469832800.

BICKMORE, Dana L.; BICKMORE, Steven T. A multifaceted approach to teacher induction. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 26, p. 1006-1014, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.043.

BLÖMEKE, Sigrid; HOTH, Jessica; DÖHRMANN, Martina; BUSSE, Andreas; KAISER, Gabriele; KÖNIG, Johannes. Teacher Change During Induction: Development of Beginning Primary Teachers' Knowledge, Beliefs and Performance. **International Journal of Science and Mathematics Education**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 287-308, 2015. DOI: 10.1007/s10763-015-9619-4.

CAENA, Francesca. Bridge over Troubled Water: Induction pointers for Teacher leadership. **Profesorado**, Granada, v. 25, n. 2, p. 5-26, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18534.

CASTILLO, Daniela Cecilia Maturana; CIEZA-GARCÍA, José Antonio. La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. **Profesorado**, Granada, v. 25, n. 3, p. 9-121, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i3.22668.

CHERNOBAY, Elena; TASHIBAEVA, Dilyara. Teacher Professional Development in Russia and Kazakhstan Evidence from TALIS-2018. **Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow**, Moscow, v. 4, p. 141-164, 2020. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-141-164.

CLARK, Sarah K.; BYRNES, Deborah. Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. **Teacher Development**, [S. l.], v. 16, p. 1, p. 43-54, 2012.

COLOGNESI, Stéphane; NIEUWENHOVEN, Catarina Van; BEAUSAERT, Simon. Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 258-276, 2020. DOI: 10.1080/02619768.2019.1681963.

COURTNEY, Scott A.; AUSTIN, Christine K.; ZOLFAGHARI, Maryam. International perspectives on teacher induction: a systematic review. **Teacher and Teacher Education**, v. 125, n. 104047, 2023. Não paginado. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104047.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271994149.

CRUZ, Giseli Barreto da; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Maria Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno de. Indução docente em revisão: Sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-19, 2022. Artigo e09072. DOI: 10.1590/198053149072.

CRUZ, Giseli Barreto da; LAHTERMAHER, Fernanda. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. *In*: MARCELO GARCÍA, Carlos; MARCELO MARTÍNEZ, Paula. (coord.). **Empezar com buen pie**. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 75-96.

DALY, Caroline; MILTON, Emmajane. External mentoring for new teachers: mentor learning for a change agenda. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 178-195, 2017. DOI: 10.1108/IJMCE-03-2017-0021.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 291-309. 2017. DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399.

DE ANGELIS, Karen J.; WALL, Andrew F.; CHE, Jing. The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], 64, n. 4, p. 338-355. 2013. DOI: 10.1177/0022487113488945.

DVIR, Nurit; SCHATZ-OPPENHEIMER, Orna. Novice teachers in a changing reality. **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 639-656, 2020. DOI: 10.1080/02619768.2020.1821360.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; SCHWILLE, Sharon; CARVER, Cindy; YUSKO, Brian. **A conceptual review of literature on new teacher induction**. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, 1999.

FENTON-SMITH, Ben; TORPEY, Michael John. Orienting EFL teachers: Principles arising from an evaluation of an induction program in a Japanese university. **Language Teaching Research**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 228-250, 2013. DOI: 10.1177/1362168813475946.

FLORES, Maria Assunção. Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. **Professorado**, Granada, v. 25, n. 2, p. 123-144, 2021. DOI: 1030827/profesorado.v25i2.20765.

FOX, Alison; WILSON, Elaine. 'Support our networking and help us belong!': Listening to beginning secondary school science teachers. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, [S. l.], v. 15, n. 6, p. 701-718. 2020. DOI: 10.1080/13540600903357025.

GALLARDO, C. A. D. La inducción docente desde el discurso supranacional. **Professorado**, Granada, v. 25, n. 2, p. 53-78, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18443.

GARCÍA-CARRIÓN, Rocío; CUXART, Maria Padrós; ALVAREZ, Pilar; FLECHA, Ainhoa. Teacher induction in schools as learning communities: Successful pathways to teachers' professional development in a diverse school serving students living in poverty. **Sustainability (Switzerland)**, [S. l.], v. 12, p. 17, p. 1-15, 2020. DOI: 10.3390/su12177146.

GOUGH, David. Síntese sistemática de pesquisa. *In*: THOMAS, G. *et al.* (org.). **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2007. p. 57-76.

GROIBÖCK, Peter. Teaching e-portfolios in teacher education. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 42-49, 2012. DOI: 10.3991/ijet.v7iS2.2324.

HARMSSEN, Ruth; HELMS-LORENZ, Michelle; MAULANA, Ridwan; VAN VEEN, Klaas. The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. **British Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 89, n. 2, p. 259-287, 2019. DOI: 10.1111/bjep11238.

HELLEVE, Ingrid; ULVIK, Marit. Is individual mentoring the only answer? **Education Inquiry**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 127-139, 2011. DOI: 10.3402/edui.v2i1.21967.

HELMS-LORENZ, Michelle; VAN DE GRIFT, Wim; MAULANA, Ridwan. Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. **School Effectiveness and School Improvement**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 178-204, 2016. DOI: 10.1080/09243453.2015.1035731.

HULME Moira; WOOD, Jeffrey. The importance of starting well: the influence of early career support on job satisfaction and career intentions in teaching. **Journal of Further and Higher Education**, [S. l.], v. 46, n. 4, p. 504-521, 2022. DOI: 10.1080/0309877X.2021.1985981.

ILYINA, Nina; LOGINOVA, Natalya. Exploring the development of psychological and pedagogical competence in young teachers. **Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow**, Moscow, v. 4, p. 202-230, 2019. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230.

JÁSPEZ, Juan Francisco; SÁNCHEZ-MORENO, Marita. Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 27, n. 73, 2019. Não paginado. DOI: 10.14507/epaa.27.3891.

JIN, Xinglin; TIGELAAR, Dineke; VAN DER WANT, Anna; ADMIRAAL, Wilfried. Novice teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 112, p. 1-9, 2022. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103652.

JONES, Marion. Reconciling personal and professional values and beliefs with the reality of teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction. **Teacher Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 385-401, 2003. DOI: 10.1080/13664530300200206.

KADENGE, Emure. A District Beginner Teacher Induction Initiative in South Africa: The Pressure and Support Contestation. **Perspectives in Education**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 214-227, 2021. DOI: 10.18820/2519593X/pe.v39.i3.16.

KAPLAN, Haya. Promoting Optimal Induction to Beginning Teachers Using Self-Determination Theory. **SAGE Open**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2021. DOI: 10.1177/21582440211015680.

KEARNEY, Sean. Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. **Cogent Education**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-11, 2015. 1028713. DOI: 10.1080/2331186X.2015.1028713.

KEARNEY, Sean. What happens when induction goes wrong: Case studies from the field. **Cogent Education**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-10, 2016. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1160525.

KEARNEY, Sean. The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. **Teaching Education**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 142-158, 2019. DOI: 10.1080/10476210.2019.1679109.

KELLER-SCHNEIDER, Manuela; HERICKS, Uwe. Beginning teachers' appraisal of professional requirements and implications for teacher induction in Switzerland. **Education and Self Development**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 62-79, 2019. DOI: 10.26907/esd14.3.07.

LANGDON, Frances; DALY, Caroline; MILTON, Emmajane; JONES, Ken; PALMER, Melanie. Challenges for principled induction and mentoring of new teachers: Lessons from New Zealand and Wales. **London Review of Education**, London, v. 17, n. 2, p. 249-265, 2019. DOI: 0.18546/LRE.17.2.14.

LEÓN, Tatiana Elena Cisternas. Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. **Estudios pedagógicos**, Puno, v. 42, n. 4, p. 31-48, 2016. DOI: 10.4067/S0718/07052016000500003.

LOCASALE-CROUCH, Jenifer; DAVIS, Emily; WIENS, Peter; PIANTA, Robert. The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality. **Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 303-323, 2012. DOI: 10.1080/13611267.2012.701959.

MANSFIELD, Caroline; GU, Qing. "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. **Australian Educational Researcher**, [S. l.], v. 46, n. 4, p. 639-659, 2019. DOI: 10.1007/s13384-019-00338-y.

MARCELO, Carlos; LÓPEZ FERREIRA, Maria Altagracia. El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 28, n. 108, 2020. Não paginado. DOI: 10.14507/epaa.284936.

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; FRANCISCO-JÁSPEZ, Juan. Cinco años Después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. **Profesorado**, Granada, v. 25, n. 2, p. 99-121, 2021. DOI: 1030827/profesorado.v25i2.18444.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas e programas de inducción em la docência em latino américa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. DOI: 0.1590/198053144322.

MILTON, Emmajane; DALY, Caroline; LANGDON, Frances; PALMER, Melanie; JONES, Ken; DAVIES, Andrew James. Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and implications for professional learning in Wales. **Professional Development in Education**, [S. l.], v. 48, n. 5, p. 878-891, 2020. DOI: 1080/19415257.2020.176717.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/124>. Acesso em: 20 amr. 2023.

MORETTINI, Brianne. Forms of resistance: Insights into beginning teacher development. **International Journal of Educational Research Open**, [S. l.], v. 2, p. 1-9, 2021. DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100041.

NAPOLITANO, Kristen V.; MARRERO, Meghan E.; GUNNING, Amanda M.; BRANDON, Latanya T.; RICCIO, Jessica F. What Happens after edTPA? **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 30, n. 80, p. 1-30, 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6988.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. A.; FLORES, Maria José B. P.; SILVA, Yrlla Ribeiro O. S. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4128.

NEWMAN, Mark; GOUGH, David. Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives, and application. In: ZAWACKI-RICHTER, Olaf; KERRES, Michael; BEDENLIER, Svenja; BOND, Melissa; BUNTINS, Katja (ed.). **Systematic reviews in educational research**. Springer VS, Wiesbaden, 2020. DOI: 10.1007/978-3-658-27602-7_1.

ORLAND-BARAK, Lily. "BREAKING good": Mentoring for teacher induction at the workplace. **Profesorado**, Granada, v. 25, n. 2, p. 27-51, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18535.

PATTERSON, Nanci C.; LUFT, Julie A. Informing expectations for induction: explorations of attrition among supported beginning secondary science teachers in the United States. **Teacher Development**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 205-224, 2002. DOI: 10.1080/13664530200200165.

PENNANEN, Matti; BRISTOL, Laurette; WILKINSON, Jane; HEIKKINEN, Hannu L. T. What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. **Pedagogy, Culture and Society**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 27-53, 2016. DOI: 10.1080/14681366.2015.1083045.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; OLIVEIRA, Wenderson Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Sensibilidade analítica em educação: sobre as potências das (auto)biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-22, 2022. DOI:10.1590/S1413-24782022270003.

PETERSEN, Nadine. The liminality of new foundation phase teachers: transitioning from university into the teaching profession. **South African Journal of Education**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 1-09, 2017. DOI: 10.15700/saje.v37n2a1361.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-17, 2021. DOI: /10.1590/0102-469832723.

RIPPON, Janice H.; MARTIN, Margaret. What makes a good induction supporter? **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 84-99, 2006. DOI: 10.1016/j.tate.2005.07.004.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal: dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 547-554, jul./set. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dXPhTzss4RypBnwsxt9THDM/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 20 mar. 2023.

SALAS, Macarena; DIÁZ, Alessandra; MEDINA, Lorena. Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Alcaldía Cuauhtémoc, v. 26, n. 89, p. 449-474, 2021. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200449&script=sci_abstract. Acesso em: 20 mar. 2023.

SCHAAP, Harmen; VAN DER WANT, Anna C.; OOLBEKKINK-MARCHAND, Helma W.; MEIJER, Paulien C. Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 100, p. 1-13, 2021. DOI: 10.1016/j.tate/2021.103283.

SCHUCK, Sandy; AUBUSSON, Peter; BUCHANAN, John; VARADHARAJAN, Meera; BURKE, Paul F. The experiences of early career teachers: new initiatives and old problems. **Professional Development in Education**, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 209-221, 2018. DOI: 1080/19415257.2016.1274268.

SHANKS, Rachel. Experiências de novos professores na transição para o ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Não paginado. DOI: 10.1590/0102-469833115.

SHANKS, Rachel; ATTARD TONNA, Michelle; KRØJGAARD, Frede; PAASKE, Karen Annette; ROBSON, Dean; BJERKHOLT, Eva. A comparative study of mentoring for new teachers. **Professional Development in Education**, [S. l.], v. 48, n. 5, p. 751-765, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2020.1744684?journalCode=rje20>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SMITH, Emily R. Faculty Mentors in Teacher Induction: Developing a Cross-institutional Identity, **The Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 104, n. 5, p. 316-329, 2011. DOI: 10.1080/00220671.2010.482948.

STANULIS, Randi Nevins; FLODEN, Robert E. Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 60, n. 2, p. 112-122, 2009. DOI: 0.1177/0022487108330553.

STEWART, Trevor Thomas; JANSKY, Timothy. A. Novice teachers and embracing struggle: dialogue and reflection in professional development. **Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development**, [S. l.], v. 1, p. 1-9, 2022. DOI: 10.1016/j.tatelp.2022.100002.

SULLIVAN, Anna M.; MORRISON, Chad. Enacting policy: the capacity of school leaders to support early career teachers through policy work. **Australian Educational Researcher**, [S. l.], v. 41, n. 5, p. 603-620, 2014. DOI: 10.1007/s13384-014-0155-y.

TEKIR, Serpil. Teacher Induction Policies and Practices in Two Different Contexts: A Comparative Study of Turkey and the USA. **Eğitim ve Bilim**, [S. l.], v. 47, n. 210, p. 1-26, 2022. DOI: 10.15390/EB.2021.9831.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de

Profesorado, Granada, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. DOI:
10.30827/profesorado.v25i2.18442.

VAN DER PERS, Marieke; HELMS-LORENZ, Michelle. The Influence of School Context Factors on the Induction Support as Perceived by Newly Qualified Teachers. **Frontiers in Education**, v. 6, p. 1-12, 2021. DOI: 10.3389/feduc.2021.744347.

WALLACE, Maria F. G.; RUST, Julie; JOLLY, Elisabeth. 'It's all there.': Entanglements of teacher preparation and induction. **Professional Development in Education**, [S. l.], v. 47, n. 2-3, p. 406-420, 2021. DOI: 10.1080/19415257.2021.1887921.

WONG, Harry K. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**, [S. l.], v. 88, n. 638, p. 41-58, 2004.

Agradecimentos:

Ao Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES PrInt) e ao Centro de Investigação Avançada em Educação da Universidad de Chile (CIAE-U.Chile).

Financiamento:

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001/ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Finance Code 001.

Outros colaboradores:

Revisão textual: Jonhn Paulo Mafra. E-mail: trabalho.academico.bnu@gmail.com.

APÊNDICE

Lista dos trabalhos revisados

Referência bibliográfica
1. Aarts, R.; Kools, Q. & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided, <i>European Journal of Teacher Education</i> , 43:2, 277-295, DOI: 10.1080/02619768.2019.1693992
2. Akiri, E. & Dori, Y.J. (2022). Professional Growth of Novice and Experienced STEM Teachers. <i>Journal of Science Education and Technology</i> , 31(1), pp. 129-142.
3. Almeida, M. M., Costa, E., Pinho, A. S. & Pipa, J. (2018). Atuar na indução de professores: que implicações para os diretores escolares portugueses? <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , 31(2), pp. 196-214.
4. Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 48, p. 75-86.
5. Athanases, S. Z.; Abrams, A.; Jack, G.; Johnson, V.; Kwock, S.; McCurdy, J.; Riley, S. & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. <i>Journal of Curriculum Studies</i> , 40:6, 743-770.
6. Ballantyne, J. & Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 68, p. 241-251.

7. Barak, L. O. (2021). "BREAKING good": Mentoring for teacher induction at the workplace [Salir bien parados": La Mentoría para la Inducción Profesional de los Docentes Noveles]. <i>Professorado</i> , 25(2), pp. 27-51
8. Bernardo, E. da S. & Vasconcellos, K. (2021). Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. <i>Educação em Revista</i> , v. 37, e32800.
9. Blömeke, S., Hoth, J., Döhrmann, M., (...), Kaiser, G. & König, J. (2015). Teacher Change During Induction: Development of Beginning Primary Teachers' Knowledge, Beliefs and Performance. <i>International Journal of Science and Mathematics Education</i> , 13(2), pp. 287-308.
10. Brown, B., Friesen, S., Beck, J. & Roberts, V. (2020). Supporting new teachers as designers of learning. <i>Education Sciences</i> , 10(8),207, pp. 1-14.
11. Burke, P. F., Aubusson, P. J., Schuck, S. R., Buchanan, J. D. & Prescott, A. E. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 47, pp. 241-253.
12. Caena, F. (2021). Bridge over Troubled Water: Induction pointers for Teacher leadership. <i>Professorado</i> , vol. 25, n. 2, p. 5-26.
13. Castillo, D. C. M. & García, J. A. C. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. <i>Professorado</i> , 25 (3), pp. 9-121.
14. Chernobay, E. & Tashibaeva, D. (2020). Teacher Professional Development in Russia and Kazakhstan Evidence from TALIS-2018. <i>Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow</i> , (4), pp. 141-164.
15. Clark, S. K. & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. <i>Teacher Development</i> , 16(1), pp. 43-54.
16. Colognesi, S.; Nieuwenhoven, C. V. & Beausaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning, <i>European Journal of Teacher Education</i> , 43:2, 258-276, DOI: 10.1080/02619768.2019.1681963
17. Cruz, G. B. da, Costa, E. C. dos S., Paiva, M. M. de S., & Abreu, T. B. de. (2022). Indução docente em revisão: Sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , 52, Artigo e09072. https://doi.org/10.1590/198053149072
18. Daly, C. & Milton, E. (2017). External mentoring for new teachers: mentor learning for a change agenda. <i>International Journal of Mentoring and Coaching in Education</i> , 6(3), pp. 178-195.
19. DeAngelis, K. J., Wall, A.F. & Che, J. (2013). The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers' Career Intentions and Decisions. <i>Journal of Teacher Education</i> , 64(4), pp. 338-355.
20. Dvir, N. & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality, <i>European Journal of Teacher Education</i> , 43:4, 639-656, DOI: 10.1080/02619768.2020.1821360
21. Evans, B. R., & Leonard, J. (2013). Recruiting and Retaining Black Teachers to Work in Urban Schools. <i>SAGE Open</i> , 3(3).
22. Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first Years. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 25(6), pp. 814-825.
23. Fenton-Smith, B. & Torpey, M. J. (2013). Orienting EFL teachers: Principles arising from an evaluation of an induction program in a Japanese university. <i>Language Teaching Research</i> , 17(2), pp. 228-250.
24. Flores, M. A. (2021). Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. <i>Professorado</i> , 25(2), pp. 123-144.
25. Fox, A. & Wilson, E. (2009). 'Support our networking and help us belong!': Listening to beginning secondary school science teachers. <i>Teachers and Teaching: Theory and Practice</i> , 15(6), pp. 701-718.
26. Gallardo, C. A. D. (2021). La inducción docente desde el discurso supranacional. <i>Professorado</i> , v. 25, n. 2, p. 53-78.
27. García-Carrión, R., Cuxart, M.P., Alvarez, P. & Flecha, A. (2020). Teacher induction in schools as learning communities: Successful pathways to teachers' professional

development in a diverse school serving students living in poverty. <i>Sustainability (Switzerland)</i> , 12(17),7146.
28. Gariglio, J. A. (2021). Desenvolvimento profissional de professores de educação física iniciantes: continuidades/descontinuidades entre a formação inicial e a iniciação à docência. <i>Pro-Posições, Campinas/SP</i> , v. 32, e20180087.
29. Großböck, P. (2012). Teaching e-portfolios in teacher education. <i>International Journal of Emerging Technologies in Learning</i> , 7(SPEC. ISSUE 2), pp. 42-49.
30. Gunn, T. M. & McRae, P. A. (2021). Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. <i>International Journal of Educational Research Open</i> , v. 2, 100073.
31. Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. <i>British Journal of Educational Psychology</i> , 89(2), pp. 259-287.
32. Helleve, I. & Ulvik, M. (2011). Is individual mentoring the only answer?, <i>Education Inquiry</i> , 2:1, 127-139, DOI: 10.3402/edui.v2i1.21967
33. Helms-Lorenz, M., van de Grift & W., Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. <i>School Effectiveness and School Improvement</i> , 27(2), pp. 178-204.
34. Hulme M. & Wood, J. (2022). The importance of starting well: the influence of early career support on job satisfaction and career intentions in teaching, <i>Journal of Further and Higher Education</i> , 46:4, 504-521, DOI: 10.1080/0309877X.2021.1985981
35. Ilyina, N. & Loginova, N. (2019). Exploring the development of psychological and pedagogical competence in young teachers. <i>Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow</i> , (4), pp. 202-230.
36. Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. <i>Archivos Analíticos de Políticas Educativas</i> , 27(73).
37. Jin, X.; Tigelaar, D.; Want, A. C. van der. & Admiraal, W. (2022). Novice teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 112, 103652.
38. Jones, M. (2003). Reconciling personal and professional values and beliefs with the reality of teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction, <i>Teacher Development</i> , 7:3, 385-401, DOI: 10.1080/13664530300200206
39. Kadenge, E. (2021). A District Beginner Teacher Induction Initiative in South Africa: The Pressure and Support Contestation. <i>Perspectives in Education</i> , 39(2), pp. 214-227.
40. Kaplan, H. (2021). Promoting Optimal Induction to Beginning Teachers Using Self-Determination Theory. <i>SAGE Open</i> , 11(2).
41. Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice, <i>Cogent Education</i> , 1:1, 967477, DOI: 10.1080/2331186X.2014.967477
42. Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model, <i>Cogent Education</i> , 2:1, 1028713, DOI: 10.1080/2331186X.2015.1028713
43. Kearney, S. (2016). What happens when induction goes wrong: Case studies from the field, <i>Cogent Education</i> , 3:1, 1160525, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1160525
44. Kearney, S. (2019). The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. <i>Teaching Education</i> , 32(2), pp. 142-158.
45. Keller Schneider, M. & Hericks, U. (2019). Beginning teachers' appraisal of professional requirements and implications for teacher induction in Switzerland. <i>Education and Self Development</i> , 14(3), pp. 62-79-.
46. Langdon, F., Daly, C., Milton, E., Jones, K. & Palmer, M. (2019). Challenges for principled induction and mentoring of new teachers: Lessons from New Zealand and Wales. <i>London Review of Education</i> , 17(2), pp. 249-265.

47. León, T. E. C. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. <i>Estudios pedagógicos</i> , 42 (4), pp. 31-48.
48. LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P. & Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality. <i>Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning</i> , 20(3), pp. 303-323.
49. Luft, J. A. & Zhang, C. (2014). The Pedagogical Content Knowledge and beliefs of newly hired secondary science teachers: The first three Years. <i>Educacion Quimica</i> , 25(3), pp. 325-331.
50. Magudu, S. & Gumbo, M. (2017). Encounters of newly qualified teachers with micro-politics in primary schools in zimbabwe. <i>South African Journal of Education</i> , v. 37, n. 02.
51. Mansfield, C. & Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. <i>Australian Educational Researcher</i> , 46(4), pp. 639-659.
52. Manso, J. & Garrido, R. (2021). Those who start: The challenge of accompanying novices teachers. [Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles]. <i>Profesorado</i> , 25(2), pp. 145-163.
53. Marcelo, C. & López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. <i>Archivos Analíticos de Políticas Educativas</i> , 28(108).
54. Marcelo, C.; Marcelo-Martínez, P. & Francisco-Jáspez, J. (2021). Cinco años Después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. <i>Profesorado</i> , 25 (2), pp. 99-121.
55. Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docência em latinoamérica. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v. 47, n. 166, pp. 1224-1249.
56. Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 51, pp. 225-245.
57. McNally, J. & Oberski, I. (2003). Right at the start: an agenda for research and development in teacher induction, <i>Teacher Development</i> , 7:1, 59-74, DOI: 10.1080/13664530300200186
58. Milton, E., Daly, C., Langdon, F., Palmer, M., Jones, K., Davies, A. J. (2020). Can schools really provide the learning environment that new teachers need? Complexities and implications for professional learning in Wales. <i>Professional Development in Education</i> , 48(5), pp. 878-891.
59. Mintz, J. (2019). A comparative study of the impact of enhanced input on inclusion at pre-service and induction phases on the self-efficacy of beginning teachers to work effectively with children with special educational needs. <i>British Educational Research Journal</i> , 45(2), pp. 254-274.
60. Morettini, B. (2021). Forms of resistance: Insights into beginning teacher development. <i>International Journal of Educational Research Open</i> , v. 2, 100041.
61. Napolitano, K.V., Marrero, M.E., Gunning, A.M., Brandon, L.T., Riccio, J.F. (2022). What Happens after edTPA? <i>Education Policy Analysis Archives</i> , v. 30, n. 80
62. Patterson, N. C. & Luft, J. A. (2002). Informing expectations for induction: explorations of attrition among supported beginning secondary science teachers in the United States, <i>Teacher Development</i> , 6:2, 205-224, DOI: 10.1080/13664530200200165
63. Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H.L.T. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. <i>Pedagogy, Culture and Society</i> , 24(1), pp. 27-53.
64. Pessoa, A. R. R.; Cavalcante, M. M. da S.; Oliveira, W. S. & Farias, I. S. M. (2022). Sensibilidade analítica em educação: sobre as potências das (auto)biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , v.27, e270003.
65. Petersen, N. (2017). The liminality of new foundation phase teachers: transitioning from university into the teaching profession. <i>South African Journal of Education</i> , v. 37, n. 02, pp. 01-09

66. Rabelo, A. O. & Monteiro, A. M. (2021). Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do Colégio Pedro II. <i>Educação em Revista</i> , Belo Horizonte, v. 37, e32723.
67. Richter, E.; Lucksnat, C.; Redding, C. & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 114, 103704
68. Rippon, J. H. & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? <i>Teaching and Teacher Education</i> , 22(1), pp. 84-99.
69. Roldão, M. do C.; Reis, P. R. dos & Costa, N. (2012). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal: dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ</i> , 20 (76).
70. Salas, M.; Díaz, A. & Medina, L. (2021). Mentorías en chile: de la política diseñada a la puesta en acto. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 26 (89), pp. 449-474.
71. Schaap, H.; Want, A. C. van der.; Oolbekkink-Marchand, H. W. & Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. <i>Teaching and Teacher Education</i> , v. 100, 103283.
72. Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M. & Burke, P.F. (2018). The experiences of early career teachers: new initiatives and old problems. <i>Professional Development in Education</i> , 44(2), pp. 209-221.
73. Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., (...), Robson, D., Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. <i>Professional Development in Education</i> , 48(5), pp. 751-765.
74. Shanks, R. (2021). Experiências de novos professores na transição para o ensino. <i>Educação em Revista</i> , v. 37, e33115
75. Smith, E. R. (2011). Faculty Mentors in Teacher Induction: Developing a Cross-institutional Identity, <i>The Journal of Educational Research</i> , 104:5, 316-329, DOI: 10.1080/00220671.2010.482948
76. Stanulis, R. & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. <i>Journal of Teacher Education</i> , 60(2), pp. 112-122.
77. Stewart, T. T. & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: dialogue and reflection in professional development. <i>Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development</i> , v.01, 100002.
78. Sullivan, A. M. & Morrison, C. (2014). Enacting policy: the capacity of school leaders to support early career teachers through policy work. <i>Australian Educational Researcher</i> , 41(5), pp. 603-620.
79. Tekir, S. (2022). Teacher Induction Policies and Practices in Two Different Contexts: A Comparative Study of Turkey and the USA. <i>Egitim ve Bilim</i> , 47(210), pp. 1-26.
80. Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en américa latina: hacia la integralidad de las políticas. <i>Profesorado</i> , 25 (2), pp. 79-97.
81. Van der Pers, M., Helms-Lorenz, M. (2021). The Influence of School Context Factors on the Induction Support as Perceived by Newly Qualified Teachers. <i>Frontiers in Education</i> , 6,744347
82. Wallace, M. F. G.; Rust, J. & Jolly, E. (2021). 'It's all there.': Entanglements of teacher preparation and induction, <i>Professional Development in Education</i> , 47:2-3, 406-420, DOI: 10.1080/19415257.2021.1887921
83. Westerlund, R., & Eliasson, I. (2022). 'I am finding my path: A case study of Swedish novice physical education teachers' experiences when managing the realities and challenges of their first years in the profession. <i>European Physical Education Review</i> , 28(2), 303–321.

Enviado em: 30/maio/2023 | Aprovado em: 19/setembro/2023