



Ensaio

Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades

Professional induction and the beginning of teaching work: debates and needs

Giseli Barreto da Cruz^{*1}, Isabel Maria Sabino de Farias^{2}, Márcia de Souza Hobold^{***3}**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, **Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza-CE, ***Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil

Resumo

Este escrito, em forma de um ensaio teórico, objetiva problematizar o conceito de indução profissional docente, reflexão desenvolvida em diálogo com a análise sobre as possibilidades e fragilidades que permeiam o começo da carreira docente. O artigo parte da distinção dos termos inserção profissional, professores iniciantes, professores principiantes, professores ingressantes e indução docente, todos articulados ao campo da formação de professores. Neste percurso discute concepções e políticas de indução profissional docente na busca por evidenciar a indução não como uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente, mas como um constructo que reconhece e defende a necessidade de que esses professores tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional. Argumenta-se que o conceito de indução entre nós não pode ser incorporado sem uma compreensão crítica em relação às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores, as quais, em muitos países estrangeiros, são bem mais adequadas do que na realidade brasileira. As análises deste ensaio encontram-se sustentadas nos estudos de: Alarcão e Roldão; Cochran-Smith; Lima; Marcelo; Marcelo e Vaillant; Vaillant.

Abstract

This piece of writing, in the form of a theoretical essay, aims to problematize the concept of professional teaching induction, a reflection developed in dialogue with the analysis of the possibilities and weaknesses that permeate the beginning of the teaching career. The article starts from the distinction of the terms professional insertion, beginning teachers, commencing teachers, incoming teachers and teaching induction, all articulated to the field of teacher education. In this path, it discusses conceptions and policies of professional induction to teaching in the search to highlight induction not as a way of

¹ Professora associada da UFRJ, vinculada ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-5581-427X> E-mail: giselicruz@fe.ufrj.br

² Professora associada da UECE, vinculada ao Curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID iD: orcid.org/0000-0003-1799-0963 E-mail: isabel.sabino@uece.br

³ Professora de Didática do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X> E-mail: marcia.hobold@ufsc.br

inducing early-career teachers to continue teaching, but as a construct that recognizes and defends the need of these teachers to have space for formation, welcoming and monitoring of their professional performance. It is argued that the concept of induction among us cannot be incorporated without a critical understanding of the objective and subjective working conditions experienced by teachers, which, in many foreign countries, are much more adequate than in the Brazilian reality. The analyses of this essay are supported by the studies of: Alarcão & Roldão; Cochran-Smith; Lima; Marcelo; Marcelo & Vaillant; Vaillant.

Palavras-chave: Formação de professores, Inserção profissional docente, Indução profissional docente, Trabalho docente.

Keywords: Teacher education, Teaching professional insertion, Professional induction, Teaching work.

Introdução

Com foco no debate sobre desenvolvimento profissional, inserido no campo da formação de professores, o presente texto, em forma de ensaio teórico, tem por objetivo problematizar o conceito de indução profissional docente, reflexão tecida em diálogo com a análise sobre as possibilidades e fragilidades que permeiam o início da carreira docente. O tema tem se configurado como objeto de estudo de pesquisas realizadas ao longo dos últimos anos, sendo aqui abordado a partir de “evidências da leitura” (BELL, 2008, p. 97), procedimento metodológico basilar desse escrito.

Os autores com quem dialogamos compreendem o desenvolvimento profissional como atividade contínua de aperfeiçoamento, processo que pode ser facilitado ou inibido, razão pela qual destacam que o período de inserção merece uma atenção especial, sinalizando a indução como possibilidade para reduzir dificuldades de diversas ordens que afetam o início da docência.

Acreditamos que problematizar o conceito de indução é um exercício significativo e ainda necessário para constituir um arcabouço teórico que fundamente o início do exercício da docência como uma etapa de formação essencial para o desenvolvimento profissional de professores.

Com esse propósito, e com base nos investimentos efetuados em torno do tema da indução profissional docente, elaboramos esta análise, organizada nos tópicos que seguem.

2. Distinguir para compreender a teia de interações e significados

É cada vez mais recorrente nas pesquisas brasileiras sobre formação de professores referências a termos como inserção profissional, professores iniciantes, professores principiantes, professores ingressantes e indução docente.

O interesse crescente por essa discussão também tem sido acompanhado pelo uso indiscriminado desses termos, sugerindo, no nosso entendimento, uma falsa polissemia. Por outro lado, o volume crescente de produções abordando o assunto revela que ele tem despertado atenção, mobilizado pesquisadores em diferentes contextos, ganho notoriedade e movimentado o debate nas publicações no campo da Educação.

Entre os interlocutores teóricos desse debate destacam-se, além de autores brasileiros, como Emília Freitas Lima (2004, 2007), Marli André (2012) e Marília Mira e Joana Romanowski (2015), autores ibéricos, a exemplo de Carlos

Marcelo Garcia (1993, 1999b, 2006), António Nóvoa (1992), Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2014); estadunidenses como Marilyn Cochran-Smith (2012) e Harry K. Wong (2004); e, latino-americanos como Denise Vaillant (2009) e Maévi Anabel Nono (2011). Obviamente que as formulações desses pesquisadores não esgotam o assunto, tampouco expressam consensos conceituais, contudo, nesse texto se apresentam como uma escolha que brota de leituras e estudos sistematizados pelas autoras desse ensaio.

À primeira vista pode parecer preciosismo a preocupação com a distinção de termos, todavia, sua definição explícita o entendimento constituído acerca dessas designações. Ademais, o esforço de discutir esse entendimento e os pressupostos que os perpassam nos possibilita compreender sua extensão no cotidiano das práticas sociais, em particular da prática educativa.

Parece-nos ainda primordial anotar que, mesmo apresentando conotações diferentes, os termos supracitados não estão dissociados, mantendo uma articulação que lhes confere especificidade e a qual está diretamente relacionada a uma etapa de formação fulcral para o desenvolvimento profissional dos professores: o início do exercício da docência.

Inserção Profissional

Começar nunca é fácil, ainda mais quando se refere a começar um exercício profissional complexo como é o trabalho do professor que, entre outras características, é interativo, multidimensional e contingente. O conceito de inserção profissional refere-se justamente a entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira, ou ainda, à fase do começar a “aprender a ensinar” (MARCELO GARCIA, 1993). A aprendizagem da docência representa um *continuum* profissional, de investimento individual e coletivo, que acompanha o professor ao longo da vida. Esse *continuum* permeia a trajetória do professor, que tem na etapa da formação inicial e, especialmente, no momento da inserção na carreira o esteio de seu desenvolvimento profissional.

Trata-se de um tempo da vida profissional pela qual inevitavelmente todos nós passamos, alguns de maneira mais tranquila, outros nem tanto; um tempo de travessia caracterizado pela passagem de estudante a professor (LIMA *et al.*, 2007) e que implica em aprendizados intensos, pois é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, a cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão. Um tempo, portanto, decisivo na história profissional do professor e com repercussões determinantes no seu futuro e na sua relação com o trabalho.

Os primeiros anos de exercício docente deixam marcas em como se pratica a profissão, de modo que um fracasso nessa fase pode levar ao abandono, à desvalorização pessoal e, segundo Veenman (1984), é nesse momento, inclusive, que os professores questionam o viés missionário da profissão, em geral, construído durante a formação inicial.

Os professores em início de carreira chegam à escola e enfrentam um “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) em face dos muitos desafios que precisam enfrentar. É nesse momento que colocam em ação seu repertório de conhecimento profissional, precisam criar uma relação com seus pares e com a direção, bem como desenvolver sua identidade profissional. Além disso, o professor iniciante deve assumir um papel em uma escola específica; afinal, não

existem duas escolas iguais, e cada instituição tem suas particularidades. Por isso, a chegada à escola evidencia aspectos que facilitam e dificultam a inserção profissional (CRUZ, 2018).

Huberman (1995) ressalta que, perpassando o choque com a realidade, outros desafios fazem parte dessa etapa, como a sobrevivência e a descoberta. É a descoberta que ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (Ibidem, p.39), são elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam a esse momento, contribuindo também para a permanência na docência. É nessa direção que Alarcão e Roldão (2014) se posicionam, sublinhando o início do exercício docente como um período marcado por sentimentos paralelos em decorrência da confrontação com a realidade profissional.

A inserção profissional na docência nem sempre se desenrola como um processo amigável, seja porque é um período tenso diante do novo papel social que o professor que está começando na profissão vivencia, seja pela ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades “científico-pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais”, tal como nomeado por Alarcão e Roldão (2014, p. 111). É nessa fase que o professor iniciante passa a sentir e viver de dentro, portanto, sob outra perspectiva, as situações que atravessam a docência, percebendo-se como responsável principal por seu enfrentamento no contexto do ensino.

Os aspectos realçados até aqui reforçam a inserção profissional docente como o período de iniciação ao ensino ou de iniciação profissional, etapa fundamental do desenvolvimento profissional dos professores, mas também, pelo menos até o momento, a mais desassistida no âmbito das políticas educacionais destinadas à formação profissional (ANDRÉ, 2012; VAILLANT, 2009).

Compreendemos, portanto, que o conceito de inserção profissional se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional.

Professores iniciantes e Professores principiantes

Consideramos os termos professores iniciantes e professores principiantes como sinônimos, entendendo que eles se referem àqueles que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores, no tópico anterior definido de inserção profissional.

Diversas particularidades delineiam o estado de ser professor iniciante, que é tensionado, de um lado, pelo processo gradual e lento de se reconhecer como profissional responsável por suas decisões no contexto de trabalho e, de outro, pela falta de confiança em si mesmo no que concerne a sua capacidade de atender as expectativas em torno de sua atuação docente. Embora os desafios didáticos sejam destacados na literatura como aqueles que mais afligem o professor iniciante, é incontestável que as incertezas e dúvidas que permeiam seu

cotidiano de trabalho se situam para além do ato de ensinar. Como diz Marcelo Garcia (1999a, p. 115), é necessário se adaptar “ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder” adequadamente a suas exigências.

O docente iniciante tende a investir muito mais energia, tempo e concentração para resolver problemas peculiares ao seu trabalho, pois seu repertório de conhecimento experiencial ainda é limitado, o que o faz vivenciar uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender. E é nesse movimento de crescimento, de reelaboração de seu repertório de conhecimento profissional, que ele amplia e consolida sua compreensão e práticas sobre seu trabalho e suas especificidades.

Professores ingressantes

Outro termo bastante evidenciado nas produções acerca do início do exercício da docência é professor ingressante, designação, por vezes, utilizada como correlata a professor iniciante ou principiante, reforçando a falsa polissemia já aludida.

A guisa de demarcar um traço de diferenciação entre o professor ingressante e o professor iniciante, preferimos o termo professor ingressante para designar àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto Superior. Nesse sentido, professores ingressantes, apesar de se encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes, tal como já caracterizado.

Embora traga em sua bagagem experiências e saberes mais consolidados, ao entrar em novos contextos de trabalho o professor ingressante também vivencia processo de inserção profissional. É o que apontam alguns estudos (MARCELO GARCIA, 1999b; LIMA, 2006; GIOVANNI, GUARNIERI, 2014) sobre o assunto, situação ilustrada no relato de uma docente da Educação Básica ao examinar seu percurso de desenvolvimento profissional:

Ao fazer uma retrospectiva de minha atuação profissional durante esses 16 anos de docência, considero que minha carreira profissional contemplou dois marcos decisivos na conquista de minha identidade profissional, “a minha marca”. Primeiro, a inserção em uma escola privada que me oportunizou um suporte teórico e pedagógico, tornando agradável o processo que Marcelo Garcia (1999b) e Tardif (2014) consideraram como a “transição do ser estudante para o ser professor”. O segundo configurou a inserção na rede pública de ensino, momento em que me senti desorientada e sem rumo, mesmo com dez anos de experiência docente (RODRIGUES, 2017, p. 20).

Diante de uma nova realidade profissional o professor ingressante, mesmo com conhecimentos mais consolidados, é atravessado por sentimentos paralelos (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014) e pode se sentir indeciso, inexperiente e com necessidade de firmar sua qualidade profissional.

Outro aspecto que o excerto transcrito permite problematizar é a associação direta, que por vezes é feita, do termo professor ingressante à ideia de entrada no sistema público de ensino, vinculação que nos parece inadequada. Professores com experiência anterior na docência ingressam pela primeira vez tanto na rede pública quanto privada de ensino. Inúmeras situações podem ser elencadas para evidenciar essa asserção, a exemplo do ingresso de docentes oriundos da Educação Superior em instituições públicas na rede privada a partir da aposentadoria precoce impulsionada pela Reforma da Previdência. Igualmente ilustrativa é a entrada na rede pública de Educação Básica, em decorrência de algum processo seletivo, de professores advindos do ensino privado, tal como relatado no fragmento de fala supracitado.

Com base nos argumentos manifestos, o conceito de professores ingressantes refere-se a aqueles que estão em ingresso nas escolas, redes e sistemas de ensino da Educação Básica e Superior, pública, privada ou comunitária, sem se encontrarem, necessariamente, nos primeiros anos de docência na carreira. Nesse sentido, o professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante.

Os elementos distintivos destacados nos permitem, ainda, reconhecer que o sentido atribuído a professor iniciante ou principiante e a professor ingressante os define como professores em situação de inserção profissional. Também indicam que são justamente os primeiros que apresentam demandas mais exigentes de acompanhamento, dada a complexidade que cerca o início da carreira.

Indução profissional docente

A indução refere-se ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional.

Tendo em vista que a inserção na docência é um período diferenciado no caminho de tornar-se professor, Marcelo Garcia (1993, 1999b, 2006) se destaca na literatura da área pela defesa que faz acerca da indução enquanto um tempo de aquisição de conhecimentos e competência profissional por parte do professor iniciante, que tem necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente, seja por meio de programas de indução, via políticas públicas, ou outras ações voltadas para essa finalidade. Para o autor, são os programas de indução que vão estabelecer estratégias que possam contribuir para reduzir ou reelaborar os efeitos do denominado choque com a realidade.

A indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional. Não se trata, entretanto, de um conceito unívoco na comunidade educacional, havendo desde discordâncias em relação ao próprio termo até concepções cuja base epistêmica e ideológica se distanciam.

Mesmo não sendo nosso propósito minudenciar estas perspectivas, consideramos importante ressaltar que a compreensão crítica do conceito de indução não se faz dissociada de questões relacionadas às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores. Isso porque o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e

acompanhamento de sua atuação profissional. É sob essa ótica que advogamos que esta é uma reflexão ‘casada’, que precisa partir dos elementos que inibem e dificultam a inserção profissional dos professores iniciantes para, assim, gerar possibilidades de fortalecimento das qualidades potenciais desses profissionais nos primeiros anos de exercício na docência. Um autêntico par dialético.

Tendo esclarecido os conceitos de inserção e indução profissional docente, apresentamos no Quadro 1 uma síntese dos autores e argumentos de seus estudos que deram suporte a análise desses dois processos, ambos relacionados ao início da carreira docente.

Quadro 1 – Mapa dos autores de referência e argumentos que subsidiaram a análise sobre inserção e indução profissional docente.

INSERÇÃO PROFISSIONAL	INDUÇÃO PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Passagem de estudante a professor (LIMA <i>et al.</i>, 2007). - Confronto inicial com a realidade profissional (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). - Choque com a realidade (VEENMAN, 1984). - Período marcado por sentimentos paralelos, de sobrevivência e descobertas (HUBERMAN, 1989). - Período de “aprender a ensinar” (MARCELO GARCIA, 1993). - Período de adaptação e de balanceamento entre o idealismo trazido da formação inicial e o realismo exigido pelas vivências no contexto profissional (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação no contexto do trabalho (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). - Mediação indispensável entre a formação prévia e a imersão no contexto de trabalho (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). - Programa sistemático de apoio aos professores. Auxílio para ajudar a enfrentar os problemas, de forma que reforce a autonomia e o desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1993). - A escola tem um papel fundamental no apoio dos professores iniciantes (MARCELO GARCIA, 1993; ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Fonte: Elaboração própria.

3. Concepções de indução profissional docente

Com base no delineamento geral acerca do conceito de indução profissional docente anotado no tópico anterior, abordamos nessa parte do texto algumas concepções acerca desse constructo.

Os estudos sistemáticos sobre o assunto nos permitem identificar que algumas concepções de indução profissional docente gravitam em torno da necessidade de:

- Formação profissional
- Socialização profissional
- Desenvolvimento profissional
- Imersão na cultura profissional: o ensino e a escola
- Melhoria da atratividade e retenção de professores na carreira
- Proposta específica para uma etapa distinta da formação inicial e da continuada.

No âmbito desta discussão, nos deteremos nas contribuições de Alarcão e Roldão (2014), Marcelo Garcia (1993, 1999b), Wong (2004) e Cochran-Smith (2012).

Alarcão e Roldão (2014) defendem que uma visão mais propícia a respeito da indução envolveria uma combinação de esforços entre a instituição formadora e as escolas que constituem o contexto de trabalho e *lócus* de socialização profissional, como é o caso dos estágios da formação inicial. Elas defendem ainda que no centro de qualquer processo de desenvolvimento profissional bem-sucedido (no caso da indução) não podem estar apenas aspectos de socialização profissional, ainda que seja o que prevalece nos sentimentos dos professores iniciantes. Elas sustentam que é a construção do conhecimento profissional que vai possibilitar a marca da distinção profissional, capaz de “dinamizar transformativamente a práxis do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 120).

Para as autoras portuguesas, o período de indução está associado ao desenvolvimento da competência profissional, caracterizando-se, assim, como um processo de formação de professores que acabaram de completar os requisitos para a obtenção da habilitação profissional. No caso português, a indução se liga ao estágio probatório, fixando-se, portanto, no primeiro ano de serviço, em que o docente assume as responsabilidades inerentes ao seu trabalho, devendo ao final demonstrar que desenvolveu as competências profissionais básicas necessárias ao exercício da docência.

Além de reafirmar as dificuldades vivenciadas pelos professores em início de carreira e, sinalizar a relevância de apoio institucional aos programas de indução, Alarcão e Roldão (2014) ainda enfatizam a escola como *lócus* em que os professores principiantes exercem a profissão em uma clara lógica de formação em contexto de trabalho e de comprometimento da escola para com a formação de seus atores.

Ao discutir a indução como a transição de professor em formação, até chegar a ser um profissional autônomo, as autoras destacam três áreas que deveriam ser consideradas ao pensar nos programas de indução: a dimensão pessoal, a dimensão contextual e a dimensão do conhecimento e das competências científico-pedagógicas e didáticas.

Marcelo Garcia (1993) há tempo chama atenção para a necessidade de o período de inserção profissional ser acompanhado de um programa de iniciação (indução) para ajudar os professores principiantes a superarem o trânsito do papel de estudante para o de professor. Tal proposta consiste em um trabalho de assessoria, no sentido de proporcionar informação, orientação e supervisão, mediante redução da carga horária docente durante um determinado período, no contexto dos primeiros anos de exercício profissional. O estudo de programas desse tipo em diferentes contextos, por parte desse autor, aponta para uma variedade de estratégias que se encontram na adoção da ideia de mentoria. A figura do mentor seria, no caso, uma espécie de supervisor do professor iniciante.

Em termos gerais, a concepção de indução sustentada por Marcelo Garcia (1999b), se apoia nas definições apresentadas por vários autores, a exemplo de Vonk (1996), autor holandês, para quem a indução corresponde ao período que perpassa a transição do professor em formação para um profissional autônomo. Nessa perspectiva, a indução corresponderia a uma parte do contínuo movimento de desenvolvimento profissional do professor. Dessa compreensão, bastante

alargada, Marcelo Garcia (1999b) recorre ao autor inglês, Bolam (1995), cuja definição de indução aponta para um processo de formação durante os primeiros anos de exercício docente, ancorado na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Avançando, com base em Maanen e Schein (1979), Marcelo Garcia (1999b), defende que o período de indução pode concretizar um processo mediante o qual os novos professores incorporam as normas, os valores, as condutas, os princípios que caracterizam a cultura da profissão e a da sua escola de atuação, correspondendo, assim, ao processo por meio do qual se adquire o conhecimento e as destrezas sociais imprescindíveis para ocupar um papel na organização profissional.

Também formulações advindas do contexto americano, precisamente aquelas elaboradas por Wong (2004), contribuem para o exercício de conceituar indução caracterizando-a como um processo – abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional, coerente e contínuo – que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida. Segundo o autor, sem um programa de desenvolvimento profissional, cuidadosamente pensado, fica mais difícil formar professores que possam contribuir com o desempenho do estudante.

Nessa direção, o autor defende que a indução vai além da mentoria. Ambos os dispositivos estão a serviço do desenvolvimento profissional docente, sendo a indução um processo de formação mais amplo, que objetiva, de maneira consistente, abrangente e de forma contínua, conduzir a inserção profissional. Desse modo, a indução se concentra no aprendizado da carreira e requer o apoio múltiplo de profissionais e do sistema de ensino, razão pela qual requer política e programa de formação abrangente, detalhado e sustentável. Diferentemente, a mentoria tende a se concentrar no apoio ao iniciante para sobreviver ao choque de realidade, correspondendo a uma fase isolada e com recursos limitados.

Wong (2004) destaca que existem vários componentes comuns que estão na base dos programas de indução, acreditando que não há dois programas de indução exatamente iguais; cada um atende à cultura individual e às necessidades específicas da escola. Dessa forma, insiste na concepção de indução como um processo abrangente, plurianual e projetado para oferecer formação sistemática durante um período de dois a três anos.

A ideia de indução defendida por Wong (2004), por um lado, pode se alinhar aos preceitos de uma política educacional reformista, liberal e, portanto, com apelo produtivista, em que prevalece a preocupação com os padrões de eficiência e eficácia. Por outro, permite evocar os princípios do trabalho colaborativo, na direção do que enfatizam as comunidades de aprendizagem docente.

Na esteira da cultura colaborativa, se situa a concepção de formação docente da norte-americana Cochran-Smith (2012), que, ao tratar dos casos de duas professoras em situação de inserção com indução profissional, sustenta a tese de que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da trajetória docente, em que aprender a ensinar é um processo, e não um evento, que ocorre com o tempo e pode ocorrer melhor quando novos professores trabalham com os professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar. Nesse sentido, a autora aposta na ideia de comunidade de aprendizagem docente

como tempo/espaço profícuo de socialização e desenvolvimento profissional, ressaltando algumas condições especiais, dentre elas a necessidade de “desprivatização da prática”.

Uma das principais características mencionadas pelas pesquisas sobre inserção profissional é o isolamento dos professores iniciantes. Esse isolamento é favorecido pela arquitetura escolar, pelas condições de trabalho, pela desvalorização profissional, pela carga horária, mas também por um sentimento de solidão, visto que muitas vezes, os professores enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar, cabendo aos alunos serem os únicos testemunhos da ação docente.

Como a solidão e o isolamento têm sido entendidos como aspectos complicadores da inserção profissional, a colaboração é apontada enquanto estratégia que pode favorecer a permanência dos professores iniciantes na carreira, pois na medida em que se organizam, representam e comunicam entre os pares, possibilitam trocar experiência, permitindo que os alunos compreendam mais profundamente o conteúdo.

Nesse contexto, Cochran-Smith (2012) utiliza o constructo “desprivatização da prática” para defender a necessidade de interromper o ensino como ato privado. A “desprivatização” ocorre por meio de várias perspectivas e processos que abrem o ensino a outros, estimulando a cooperação daqueles que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. Nesse sentido, “desprivatizar” a prática profissional é trabalhar em uma perceptiva de colaboração em que a docência é entendida como um processo de investigação contínua e sistemática de todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme explicam Campelo e Cruz (2019), a “desprivatização” é uma estratégia de formação que acontece no contexto de grupos que estão em diferentes etapas do seu ciclo de vida profissional, que elaboram conhecimentos acerca da docência a partir da problematização e da investigação de saberes e fazeres cotidianos. Esses são compartilhados intencionalmente, buscando por meio de registros, análises e trocas de experiências serem fontes para a construção de um repertório que auxilia o desenvolvimento profissional docente. Nesses termos, a “desprivatização da prática” configura-se como “uma estratégia formativa que permite a investigação e a problematização sobre e a partir do trabalho docente, e que envolve um conjunto de pressupostos sobre a aprendizagem da docência” (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 173).

Ainda que a “desprivatização” seja uma estratégia reconhecida como mecanismo para interromper o ensino como ato privado, as propostas sobre como compartilhar o trabalho docente, possibilitando que os iniciantes se sintam mais seguros, ainda variam em suas proposições. Para Cochran-Smith e Lytle (1999), as comunidades de aprendizagem docente (teacher learning communities) constituem alternativa potente para favorecer a superação da cultura do isolamento docente. Na sua visão, o conhecimento necessário para ensinar é fruto de indagações sistemáticas sobre o ensino, os estudantes, o conteúdo, o currículo, as escolas, e esse conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais e amplas. Trata-se de um espaço intelectual, social e organizacional que dá suporte para o desenvolvimento profissional de seus membros, em que os professores novos, os experientes e os em formação, têm a possibilidade de falar, pensar, ler, escrever sobre seu trabalho de maneira contextualizada. São organizadas com um período mínimo de um ano escolar,

com frequência estável, havendo debates, discussões e reflexões sobre situações de ensino e textos. Tem como finalidade a melhoria na prática profissional docente, na cultura escolar e nas comunidades.

Para a configuração de uma comunidade de aprendizagem, as autoras apontam algumas características chave, como a organização do tempo; estrutura de falas e textos; objetivo compartilhado. Sobre a organização do tempo é importante que seja destinado um tempo suficiente para o trabalho e que seja pensado em longo prazo, que a frequência seja estável, embora possa se alterar. Com o passar do tempo, é possível que seja construída uma relação de maior confiança entre os participantes, trazendo assuntos mais delicados e, nesse sentido, a experiência demonstra que é a partir dessa duração contínua que os professores criam histórias comuns e uma cultura compartilhada, de experiências, discursos, procedimentos e marcos.

Como se pode notar, as comunidades de aprendizagem docente, sustentadas pelo ideal de “desprivatização da prática” representam um caminho metodológico potente para a indução profissional. Todavia, outras possibilidades, isoladas ou articuladas entre si, podem favorecer programas efetivos de acompanhamento do professor iniciante durante a inserção profissional.

Segundo Marcelo Garcia (1999b), os professores iniciantes podem ser auxiliados por outros na obtenção de material didático, menos horas de trabalho, *feedback* positivo de alunos e colegas, apoio de familiares, amigos e antigos professores, conhecimento da política da escola, possibilidade de observar colegas, apoio de um mentor. Além disso, o autor reconhece que existem outros fatores que influenciam o processo de socialização, nomeadamente, as experiências biográficas, as influências de modelos escolares vivenciados e os contextos de inserção. Também o clima da escola, a supervisão e o apoio institucional são fatores que devem ser levados em consideração.

Nessa direção, e tendo por base Wong (2004) e Marcelo Garcia (1999b), é possível reconhecer que do ponto de vista metodológico, a indução pode envolver diferentes ações, com destaque para: grupos de estudos, em que os novos professores possam se relacionar e construir um trabalho colaborativo, com o apoio da equipe diretiva da escola; atividades de formação para professores mentores; prática da mentoria entre professores com formação específica e professores iniciantes; interação constante entre professores iniciantes e experientes; oficinas para professores iniciantes antes e durante todo o ano; visitas às salas de aulas de demonstração. Essas iniciativas exigem objetivos bem formulados, apoio da equipe dirigente da escola, redução do tempo ou carga de ensino para professores iniciantes e mentores; reuniões regulares e sistematizadas entre professores iniciantes e seus mentores; tempo para professores iniciantes observarem professores mais experientes.

Inserção docente e indução profissional, como procuramos evidenciar, são conceitos com estreita articulação, embora distintos. O primeiro faz referência ao período de socialização profissional que envolve as primeiras aprendizagens dos fazeres da docência. O segundo reporta-se a ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho do professor no início da carreira (programas de indução por meio de políticas públicas ou outras ações voltadas para essa finalidade).

4. Políticas de indução profissional docente

Tendo como referência, estudos de Vaillant (2009), André (2012), Mira e Romanowski (2015), Marcelo e Vaillant (2017) é possível afirmar que são poucos os programas institucionalizados de apoio ao docente durante a sua inserção profissional, sobretudo, no contexto latino-americano. O Quadro 2 permite visualizar os programas identificados.

Quadro 2 – Políticas e programas de Inserção Docente na América Latina

PAÍS	POLÍTICAS DE APOIO	LOCAL
BRASIL	Secretaria Municipal de Educação de Sobral/CE	Ceará
	Secretaria Estadual de Educação do Ceará/CE	Ceará
	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo/ES	Espírito Santo
	Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí/SP	São Paulo
	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS	Mato Grosso do Sul
	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC)	Universidade Federal de Mato Grosso/MG
	Programa de Mentoria on-line	Universidade Federal de São Carlos/SP
	Programa de Acompanhamento Docente em Início de Carreira para Professores de Educação Física (PADI)	Universidade do extremo Sul Catarinense/SC
	Programa de Acompanhamento aos Alunos da Faculdade de Educação	Universidade Estadual do Rio de Janeiro/RJ
CHILE	Comissão para elaborar proposta de indução aos professores iniciantes	Ministério da Educação
	Formação de Mentores	Universidad Católica de Temuco
		Universidad Católica de Valparaíso
		Universidad de Playa Ancha Universidad La Serena Universidad Alberto Hurtado
	Programa Red Maestros de Maestros "Inglés Abre Puertas"	Ministério da Educação
	Sistema Nacional de Indução para Docentes Principiantes	
Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente e modifica outras normas prévias (Lei 20903/2016)		
MÉXICO	Lei Geral de Serviço Profissional Docente	Governo Federal
PERU	Lei da Reforma Magisterial da República do Peru, artigo 22: Programa de indução docente na carreira pública magisterial	Ministério da Educação
REPÚBLICA DOMINICANA	Programa INDUCTIO	Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério da República Dominicana - INAFOCAM

Fonte: Síntese elaborada por Costa (2018) com base em Vaillant (2009), André (2012), Mira e Romanowski (2015), Marcelo e Vaillant (2017).

O exame do Quadro 2 ratifica que as políticas e programas de inserção à docência na América Latina são incipientes e pontuais. Cabe ressaltar que os programas e políticas mencionados apresentam diferenciados contornos e entendimentos sobre o que vem a ser um programa ou uma política para a indução de professores.

No caso do Brasil, não há indicação, por parte das pesquisas, sobre a existência de um programa de indução que decorra de uma política nacional. Os programas registrados no quadro são ações específicas de determinados sistemas de ensino e, sendo assim, as investigações realizadas acontecem a partir de iniciativas particulares, viabilizadas no contexto das redes, buscando atender a demanda do professor em inserção.

5. Para concluir: por um conceito de indução profissional docente

Tendo em vista as distinções esboçadas, as concepções apresentadas e as políticas e programas identificados, é possível compreender e defender a indução profissional docente como o processo de formação que envolve acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante o seu período de inserção profissional.

Ao reconhecer e assumir a indução como a formação do professor iniciante durante a sua inserção, compreende-se o seu movimento como catalisador de conhecimentos profissionais essenciais à docência, funcionando como mediador entre a formação inicial e a imersão no contexto do trabalho, com vistas à sua autonomia e desenvolvimento profissional, sustentada por políticas públicas e programas educacionais implementados pelo sistema educacional e suas redes de ensino.

A indução se define, pois, pelo acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises.

Referências

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, ago/dez, 2014.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr, 2012.

BELL, Judith. Revisão Teórica. In: _____. **Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 89-99 (Capítulo 6).

BOLAM, Ray et al. The Induction of Newly Qualified Teachers in Schools: where next? **British Journal of In-Service Education**, Londres, v. 21, (3), p. 247-260, 1995.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. "Deprivatization of practice" como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara - SP, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, Indianápolis, vol. 48, 3, p. 108-122, july-sept, 2012.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, USA, n. 24, p. 249-305, 1999.

COSTA, Elana Cristiana dos Santos. **Perspectivas de indução profissional docente nas relações entre Equipe de Articulação Pedagógica e Professor Iniciante na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ**. Projeto de tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da. Pesquisa COM Professores Iniciantes: Um estudo sobre indução profissional. **Projeto de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018, p.38.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: **Professores Iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 33 a 44.

HUBERMAN, Michaël. On teachers careers: once over light, with a broad brush. **International Journal of Educational Research**, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, v, 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, 104 p.

LIMA, Emília Freitas de Lima *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e linguagem**. São Paulo, v.10, n. 15, p.138-160, jan/jun, 2007.

MAANEN, John Van; SCHEIN, Edgar. Toward a Theory of Organizational Socialization. **Research in Organizational Behavior**, Reino Unido, vol. 1, p. 209-264, 1979.

MARCELO GARCIA, Carlos. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de educación**, Sevilla/ES, n. 300, p. 225-277, 1993.

MARCELO GARCIA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/ES, n. 19, p. 101-143, 1999a.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. 1ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999b, 272 p.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de Inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. **Taller Internacional: Conversemos sobre Educación**. Bogotá, 2006. (p.1-35).

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamerica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 166, p. 1224 a 1249, out-dez, 2017.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. *Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades*.

Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

RODRIGUES, Roberlúcia Alves. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação**: aproximações à sua prática profissional. 2017, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UECE, Fortaleza, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Sevilla/ES, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, USA, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VONK, J.H.C. A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. R. Mc Bridge (ed.). **Teacher Education Policy**, London, Falmer Press, p.112-134, 1996.

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

Contribuição das autoras

Autora 1: Participação ativa na construção e discussão dos conceitos, revisão de literatura e escrita do texto.

Autora 2: Contribuição substancial na discussão dos conceitos e escrita do texto.

Autora 3: Contribuição substancial na discussão dos conceitos e escrita do texto.

Enviado em: 13/abril/2020 | Aprovado em: 03/junho/2020