



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**



**MAGNA APARECIDA DA SILVA MATOS**

**O ESTADO DO CONHECIMENTO:  
A INSERÇÃO E INDUÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I (2012-2022)**

**RONDONÓPOLIS – MT**

**2023**

**MAGNA APARECIDA DA SILVA MATOS**

**O ESTADO DO CONHECIMENTO:  
A INSERÇÃO E INDUÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I (2012-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Rondonópolis, na Área de Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Maria Martins

**RONDONÓPOLIS – MT  
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

M425e Matos, Magna Aparecida da Silva.

O ESTADO DO CONHECIMENTO: [recurso eletrônico]: A INSERÇÃO E INDUÇÃO  
DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL I (2012-2022) / Magna Aparecida da SilvaMatos. – Dados  
eletrônicos (1 arquivo: 117 f., pdf). – 2023.

Orientador(a): Rosana Maria Martins.

1. Professor iniciante. 2. Inserção à docência. 3. Indução à docência. 4. Ensino  
Fundamental I dos anos iniciais. 5. Estado do conhecimento. I. Martins, Rosana  
Maria, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: O ESTADO DO CONHECIMENTO: A INSERÇÃO E INDUÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I (2012-2022)**

**AUTORA: MESTRANDA MAGNA APARECIDA DA SILVA MATOS**

Dissertação defendida e aprovada em **18/04/2023**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. DOUTORA ROSANA MARIA MARTINS (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADORA)**

**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL RONDONÓPOLIS**

**2. DOUTORA SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA (EXAMINADORA INTERNA)**

**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL RONDONÓPOLIS**

**3. DOUTORA ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA (EXAMINADORA EXTERNA)**

**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**4. DOUTOR ADEMAR DE LIMA CARVALHO (EXAMINADOR SUPLENTE)**

**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL RONDONÓPOLIS**

**RONDONÓPOLIS, 18/04/2023.**



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Martins, Docente UFR**, em 19/04/2023, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ademar de Lima Carvalho, Docente UFR**, em 24/04/2023, às 09:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Gestoso de Souza, Usuário Externo**, em 24/04/2023, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Albuquerque da Rocha, Docente UFR**, em 24/04/2023, às 13:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0141435** e o código CRC **636F446C**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade e sabedoria em vivenciar esta etapa profissional da minha vida.

Aos meus queridos pais, Dona Neusa e Sr. Ari, pelo amor e incentivo em todas as fases da minha vida.

Ao meu esposo, Romildo Rodrigues Marques, pelo companheirismo e dedicação durante os 23 anos de união.

Aos meus filhos Gabriel e Amanda, pela compreensão e motivação diante dos meus projetos pessoais e profissionais. Gratidão pelos filhos maravilhosos que vocês têm sido.

À minha querida Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Maria Martins, por ter acolhido esta pesquisa. Com muita ética, amorosidade e compromisso profissional conseguimos caminhar com sucesso durante o processo de construção deste estudo. E com certeza, continuaremos juntas em novos projetos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha, com quem tive a oportunidade de, a partir do grupo de pesquisa InvestigaçãO e FormEduc, conhecer e participar neste período de mestrado dos debates acerca da Educação.

Aos professores do PPGEduc, Ademar, Aguinaldo, Carmen, Eglen, Elni, Érika, Isabel, Lindalva, Merilin, Nivaldo, Rosana, Simone, pelas contribuições teóricas durante o período de estudos das disciplinas no mestrado.

Aos meus queridos amigos e colegas do mestrado, muito orgulho dos laços construídos dentro de um contexto virtual devido à pandemia. Porém, construímos juntos uma narrativa de superação e acolhimento.

Aos professores Ana Paula Gestoso de Souza, Simone Albuquerque da Rocha e Ademar de Lima Carvalho, pela leitura atenciosa e respeitosa que fizeram deste trabalho e pelas riquíssimas contribuições apresentadas no exame de qualificação.

Aos amigos Cleonice, Márcia e Ronaldo, pelo amor, respeito e zelo nestes anos de amizade.

À comunidade escolar da Escola Cremilda de Oliveira Viana, pelas ricas experiências e oportunidades enquanto docente.

Aos professores iniciantes Ronaldo e Mônica, que me inspiraram acerca desta temática de estudo, devido a vivenciar os desafios nos seus processos de inserção à docência.

## RESUMO

A pesquisa desenvolveu-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Rondonópolis. A investigação aborda o professor iniciante, compreendido neste estudo, o profissional com até cinco (05) anos de docência e que exerce sua função profissional na Educação Básica, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º). A justificativa para a realização desta pesquisa, deu-se pela importância em obter uma visão geral das produções científicas acerca dos professores iniciantes na última década, visto que esse período de inserção profissional é marcado por angústias, tensões e aprendizagens. Diante desse cenário, pergunta-se: o que versam as produções acadêmicas sobre o professor iniciante dos anos iniciais do EFI, quanto à inserção e indução à docência? O objetivo geral de estudo é realizar o Estado do Conhecimento sobre a inserção e indução docente dos professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I, entre os anos de 2012 a 2022. Os objetivos específicos delineados sobre os professores dos anos iniciais EFI nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), base do *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e PPGEs foram: investigar e apresentar as pesquisas que abordam o início de carreira, especificamente a inserção e a indução à docência em nível nacional; identificar e analisar as iniciativas voltadas para o acolhimento e o acompanhamento do professor em início da carreira e, por fim, apontar e discorrer o que os participantes das pesquisas analisadas consideram importante ao(a) professor(a) iniciante para sua inserção na docência. A metodologia adotada foi a pesquisa na perspectiva do Estado do Conhecimento, a fim de subsidiar o levantamento de dados produzidos acerca do tema, por meio de mapeamento das produções científicas já publicadas. Para isso, as abordagens quantitativa e qualitativa subsidiaram a análise dos dados coletados, ao serem consideradas como complementares na busca de descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado. Os instrumentos de coleta de dados partiram de descritores previamente definidos, a partir do objeto de estudo apresentado. Os dados evidenciaram vinte e três estudos científicos, distribuídos entre teses, dissertações e artigos, centralizados nas regiões Centro-Oeste e Sudeste, com destaque para os programas de pós-graduação das seguintes universidades: UFMT, UnB, UNESP, UFSCar, UFRJ e PUC-SP. Onde, foram evidenciadas uma diversidade de ações, programas e projetos de inserção e indução exitosas efetivadas por sistemas de ensino a partir da formação continuada. Para análise desse quantitativo, os estudos foram organizados em subcategorias, a saber: Projetos Colaborativos; Comunidades de Prática; Mentoria; Extensão Universitária; Residência Docente, Comunidades de Aprendizagem e Políticas de Formação Continuada. A partir dos trabalhos analisados foram construídas proposições no âmbito das políticas públicas que podem contribuir com IES, secretarias de educação e escolas, quanto ao delineamento de ações/projetos e políticas direcionadas aos professores iniciantes. Os resultados apontam a necessidade de criação de políticas públicas educacionais que favoreçam a inserção e indução à docência, enunciando assim, a forma omissa do poder público quanto a esta etapa do desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** Professor iniciante. Inserção à docência. Indução à docência. Ensino Fundamental I dos anos iniciais. Estado do conhecimento.

## ABSTRACT

The research was developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso, Campus Rondonópolis. The investigation addresses the beginning teacher, included in this study, the professional with up to five (05) years of teaching and who exercises his professional role in Basic Education, specifically in the early years of Elementary School I (1st to 5th). The justification for carrying out this research was due to the importance of obtaining an overview of the scientific productions about beginning teachers in the last decade, since this period of professional insertion is marked by anxieties, tensions and learning. In view of this scenario, the following question arises: what are the academic productions about beginning teachers in the early years of the EFI, regarding insertion and induction into teaching? The general objective of the study is to carry out the State of Knowledge on the insertion and teaching induction of beginning teachers in the early years of Elementary School I, between the years 2012 to 2022. The specific objectives outlined on teachers of the early EFI years in the databases of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) base and PPGEs they were: to investigate and present research that addresses the beginning of a career, specifically insertion and induction into teaching at a national level; identify and analyze initiatives aimed at welcoming and monitoring teachers at the beginning of their careers and, finally, point out and discuss what the participants in the analyzed studies consider important for beginning teachers for their insertion in teaching. The methodology adopted was research from the perspective of the State of Knowledge, in order to subsidize the collection of data produced on the subject, through the mapping of scientific productions already published. For this, the quantitative and qualitative approaches subsidized the analysis of the collected data, as they are considered as complementary in the search to reveal the multiple facets of the investigated phenomenon. The data collection instruments started from previously defined descriptors, from the object of study presented. The data showed twenty-three scientific studies, distributed among theses, dissertations and articles, centered in the Midwest and Southeast regions, with emphasis on the postgraduate programs of the following universities: UFMT, UnB, UNESP, UFSCar, UFRJ and PUC -SP. Where, a diversity of actions, programs and projects of successful insertion and induction carried out by education systems from continuing education were evidenced. For the analysis of this amount, the studies were organized into subcategories, namely: Collaborative Projects; Communities of Practice; Mentorship; University Extension; Teaching Residence, Learning Communities and Continuing Education Policies. Based on the works analyzed, propositions were constructed within the scope of public policies that can contribute to HEIs, education departments and schools, regarding the outlining of actions/projects and policies aimed at beginning teachers. The results point to the need to create educational public policies that favor the insertion and induction into teaching, thus enunciating the silent form of the public power regarding this stage of the teaching professional development.

**Keywords:** Beginner teacher. Insertion to teaching. Induction to teaching. Elementary School I of the initial years. State of knowledge.



## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> – Dissertações depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – 1998-2021 .....	44
<b>Figura 2</b> – Teses depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – 1998-2021 .....	45
<b>Figura 3</b> – Mapeamento com os descritores “professores iniciantes” AND “anos iniciais”; “professores iniciantes” AND “Ensino Fundamental I” e “inserção à docência” OR “indução à docência” (BDTD, CAPES, SciELO e PPGes) .....	52
<b>Figura 4</b> – Categoria e subcategorias de análise .....	61
<b>Figura 5</b> – Processo de inserção e indução à docência de professores iniciantes revelados a partir de pesquisas científicas analisadas.....	94

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Temáticas apresentadas nos títulos dos artigos publicados por Marli André em periódicos.....	35
<b>Quadro 2</b> – Temáticas apresentadas nas produções de Marli André em capítulos de livros .....	36
<b>Quadro 3</b> – Etapas do Estado do Conhecimento .....	40
<b>Quadro 4</b> – Subcategorias classificadas quanto ao título, autores, IES e ano .....	62
<b>Quadro 5</b> – Elementos propositivos para a inserção e indução à docência .....	91

## Lista de Gráficos

- Gráfico 1** – Distribuição de publicação dos artigos, dissertações e teses (período de 2012-2022) ..... 57
- Gráfico 2** – Distribuição por tipo de produção acadêmica e ano (2012-2022)..... 58
- Gráfico 3** – Distribuição das publicações por região e IES (2012-2022) ..... 59

## LISTA DE SIGLAS

<b>AND</b>	E
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>C &amp; T</b>	Ciência e Tecnologia
<b>CE</b>	Ceará
<b>CEFAPRO</b>	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
<b>CIPA</b>	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CUR</b>	Câmpus Universitário de Rondonópolis
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Educação
<b>EaD</b>	Educação à Distância
<b>EC</b>	Estado do Conhecimento
<b>EFI</b>	Ensino Fundamental I
<b>EFII</b>	Ensino Fundamental II
<b>ENDIPE</b>	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
<b>FINEP</b>	Financiadora de Estudos e Pesquisa
<b>FORMANCIPA</b>	Formação Integrada e Emancipadora de acesso à educação Superior
<b>GENPEX</b>	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão
<b>HTPC</b>	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>IES</b>	Instituição de Educação Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>OBEDUC</b>	Observatório da Educação
<b>OR</b>	Ou
<b>PEACs</b>	Programas e Projetos de Extensão de Ação Contínua
<b>PHM</b>	Programa Híbrido de Mentoria
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PIs</b>	Professores Iniciais

<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PROPeq</b>	Pró-Reitoria de Pesquisa
<b>PRD</b>	Programa de Residência Docente
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>ReAD</b>	Rede de Aprendizagem da Docência
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/Mato Grosso
<b>SINTEP</b>	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFJ</b>	Universidade Federal de Jataí
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFR</b>	Universidade Federal de Rondonópolis
<b>UMINHO</b>	Universidade do Minho
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNITAU</b>	Universidade de Taubaté

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>144</b>
<b>2 PROFESSORES INICIANTE: UMA PROPOSTA REFLEXIVA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, DO ARCABOUÇO TEÓRICO E DO GRUPO DE PESQUISA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Percursos formativos da autora: entre as licenciaturas, a iniciação à docência e o mestrado em educação .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Professor iniciante, inserção e indução profissional: compreendendo a entrada na carreira docente .....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.8</b>
<b>2.3 O Grupo Investigação: aproximações entre universidade e escola em processos colaborativos .....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.5</b>
2.3.1 Contribuições das produções de Marli André para os professores iniciantes...	38
<b>3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 O Estado do Conhecimento: considerações da linha teórico-metodológica assumida.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Dados históricos das pesquisas acerca do professor iniciante: retrospectiva apartir da BDTD.....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>3.3 Os bancos de dados como mediadores do objeto da pesquisa: BDTD, CAPES, SciELO e PPGes .....</b>	<b>50</b>
<b>4 O PROCESSO DE COLETA, ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS ..</b>	<b>522</b>
<b>4.1 A coleta dos dados: tempo de eleger as pesquisas.....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.3</b>
<b>4.2 Estado do Conhecimento: explorando o material encontrado</b>	<b>Error! Bookmark not defined.6</b>
<b>4.3 Tratamento dos resultados e interpretação dos dados .....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.8</b>
<b>4.4 Análise das pesquisas selecionadas.....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.7</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>1022</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>1088</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema o processo de inserção e indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (1º ao 5º). A escolha por esta temática está diretamente ligada ao meu percurso profissional e formativo, tendo em vista que em minha etapa como professora iniciante na educação básica dos anos iniciais no EFI, experienciei diversos desafios dentro de um contexto de ausência de políticas públicas voltadas para este período. A seguir, como professora experiente/ingressante tenho vivenciado, ao lado de professores iniciantes da rede estadual de educação de Mato Grosso, dificuldades semelhantes às aquelas transcorridas enquanto professora em início de carreira profissional.

Assumo o termo professor experiente, em concordância com Tardif e Lessard (2014), ao afirmarem que o experiente é aquele que conhece a rotina da escola, sabe lidar com a indisciplina e resolve problemas escolares típicos, como também compreende a realidade na qual está inserido. Quanto ao professor ingressante, me apoio em Curado (2017) e Mohn (2018), ao explicitar que tal profissional porta experiências anteriores mediante a nova função que atribui, trazendo consigo vivências da profissão.

No que tange ao meu percurso formativo e investigativo dessa temática, destaco que se deu a partir da minha integração no grupo de pesquisa Investigação/UFR, no período de realização do mestrado e na relação direta como membro do projeto de pesquisa Nº 376/2021 homologado em 07/10/2021 pela PROPeq – Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso, sob coordenação da orientadora desta investigação Professora Dra. Rosana Maria Martins, intitulada Necessidades formativas e indução profissional de professores iniciantes: caminhos para a formação continuada.

É diante deste contexto que se insere esta investigação, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, na linha de pesquisa Política, formação e prática educativa. Destaco que a constituição desta investigação abarca uma demanda pessoal e coletiva em prol da inserção e indução docente, contribuindo e colaborando com os estudos que se têm conduzido no Brasil, quando se trata do professor iniciante, deixando indicativos

que possam cooperar com políticas públicas, ações e projetos sobre a iniciação à docência, objetivando o apoio e formação ao iniciante em seus primeiros anos profissionais. Neste estudo, o início à carreira compreende os cinco (05) primeiros anos de docência.

Assim, ao observar o profissional iniciante a partir da minha própria realidade, dos colegas iniciantes na profissão e nos estudos teóricos, tenho a clareza de que a iniciação à docência constitui um período marcado por angústias, tensões e aprendizagens, num contexto de ausência de políticas públicas que venham atender as demandas que surgem nesta fase de imersão profissional, conforme vem sendo apontado nas investigações internacionais e nacionais que versam sobre essa temática.

A preocupação com a temática está relacionada à busca pela visão acolhedora e propostas formativas aos docentes que atuam nas turmas de 1º ao 5º anos do EFI, de modo que os órgãos responsáveis pela Educação possam contribuir em face das exigências que esta fase iniciativa demanda. Diante destas inquietações, indago: o que versam as pesquisas brasileiras sobre o professor iniciante dos anos iniciais do EFI, quanto à inserção e indução à docência?

Nesta investigação, propus-me a realizar um Estado do Conhecimento sobre a inserção e indução docente dos professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I, entre os anos de 2012 e 2022, a partir do levantamento nos principais bancos de dados brasileiros, com o objetivo de apresentar as produções brasileiros relacionados ao professor iniciante dos anos iniciais do EFI.

É importante esclarecer que iniciar em determinada profissão é sempre um momento complexo. Neste caso da docência, compreendo a inserção profissional como um período que envolve os primeiros anos da vida profissional, indicando assim ser uma etapa que manifesta exigências de acompanhamento devido à complexidade que envolve o início da carreira docente (MARCELO, 1993).

Diante disso, defendo que tal acompanhamento ao profissional que inicia a docência durante este período de inserção precisa ser contemplado pelo processo de indução, tendo em vista as particularidades desta etapa. No entanto, é necessário que os programas de indução sejam constituídos de ações sistematizadas (WONG, 2004), principalmente por meio de políticas públicas.



Para concretização desta investigação, apresento os objetivos específicos delineados sobre os professores dos anos iniciais EFI, sendo eles:

- investigar e apresentar as pesquisas que abordam o início de carreira, especificamente a inserção e a indução à docência (regiões brasileiras e programas de pesquisa);
- identificar e analisar as iniciativas voltadas para o acolhimento e o acompanhamento do professor em início da carreira; e
- apontar e discorrer o que os participantes das pesquisas analisadas consideram importante ao(à) professor(a) iniciante para sua inserção na docência.

Deste modo, na intenção de que as pesquisas já publicadas sejam a enunciação das vozes dos sujeitos em início de carreira docente, conhecendo como os professores iniciantes, dos anos iniciais da EFI, revelaram para os pesquisadores dados em relação a ações, projetos, políticas formativas e de acolhimento, que de certo modo contribuiriam e ou contribuem para a superação de dificuldades e desafios próprios desta etapa profissional.

Para dar sustentação teórica à temática, me apoio em Marcelo (1993, 1999, 2006), Cavaco (1995), Tardif (2002), Papi e Martins (2010), André (2012, 2013), dentre outros pesquisadores que têm se destacado nas investigações que focalizam o processo de iniciação à docência.

Como afirma André (2013),

Não há dúvida de que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; uma organização do trabalho escolar que propicie suporte físico, pedagógico emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; e carreira atrativa, um conjunto de condições que **deve fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes**. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes (ANDRÉ, 2013, p. 37, grifo nosso).

Diante do que foi exposto, parto de questões norteadoras que me ajudaram a alcançar os objetivos específicos, sendo elas: Qual a quantidade de pesquisas apresentadas nos últimos dez anos em relação ao professor iniciante dos anos iniciais, especialmente as que tratam de inserção e indução à docência? Que índice, desse quantitativo, ressalta políticas e/ou programas que versam sobre a inserção e

indução à docência? Essas ações formativas contemplam as necessidades formativas dos iniciantes? Em que regiões brasileiras e programas de pós-graduação se concentram essas ações formativas?

Essas indagações e o problema de pesquisa desta investigação provocaram-me a realização do levantamento de pesquisas produzidas no Brasil, possibilitando subsídios científicos à problemática apontada. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 15), “o mergulho na literatura disponível, em torno da temática em foco, propicia ao estudante/pesquisador uma oportunidade única de confronto crítico dos autores/pesquisadores consultados”.

Considerando o contexto, este estudo investigativo se caracteriza como uma pesquisa na perspectiva do Estado do Conhecimento, compreendida como busca em um determinado recorte temporal e que aborde campos das publicações sobre o tema estudado, permitindo aprofundar a pesquisa em um determinado campo do saber (ANDRÉ, 2002).

O Estado do Conhecimento é caracterizado como “de caráter bibliográfico, [a fim] de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258). Trata-se de identificação dos dados, para posterior registro e categorização, conduzindo assim a reflexão e síntese das produções científicas de uma determinada área em um recorte temporal, reunindo pesquisas sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Assim, a partir do levantamento foram expostos os dados de pesquisas direcionadas ao professor iniciante, as quais evidenciam ações, projetos e programas sobre indução à docência, e cujos participantes sejam professores dos anos iniciais do EFI. Para isso, recorri ao Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia/Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (IBCT/BDTD), no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e em Repositórios de Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação.

Para realização da leitura dos dados respaldei-me na abordagem quantitativa-qualitativa, tendo em vista que nesta técnica a compreensão da problemática da pesquisa necessita estar vinculada às implicações teóricas e epistemológicas (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002). Para justificar a escolha pelo pluralismo metodológico de análise de dados, mencionado acima, ressalto que este trabalho está

rigorosamente comprometido com a identificação e quantificação que conduziram as análises dos dados, intermediadas por uma descrição reflexiva de cada trabalho encontrado. A junção quanti-quali dará sustentação uma à outra, permitindo que se alcance na integridade os resultados que se espera nesta investigação.

Gatti (2002) entende que quantidade e qualidade não estão plenamente separadas na pesquisa, na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se revela e do outro, precisa ser explicada qualitativamente.

Neste entendimento, ao identificar e recolher o número de trabalhos que abordam a temática pretendida, passei a organizá-los da seguinte maneira: onde se situam os focos das pesquisas com professores iniciantes dos anos iniciais do EFI, depois avancei para a leitura e análise dos resumos para levantar a região que o trabalho foi realizado, o programa de pós-graduação que está interligado, a temática discutida, a metodologia de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e as considerações finais de cada obra. Para a completude dos objetivos desta investigação, foi necessário um mergulho na leitura detalhada dos dados das pesquisas selecionadas.

Assim, o texto está dividido em 4 seções. Na primeira apresentei a introdução deste estudo, com destaque para o objeto de pesquisa, os objetivos, a justificativa pela escolha da temática, com sintética anunciação do percurso metodológico elegido.

Na segunda seção discorri acerca do meu percurso formativo enquanto professora e pesquisadora, apresentando brevemente a trajetória entre as licenciaturas, a iniciação à docência e, por fim o mestrado em educação na Universidade Federal de Rondonópolis. A seguir, apresentei a contextualização teórica acerca do professor iniciante, inserção e indução profissional buscando evidenciar autores e estudos que têm se destacado na construção dessa temática. De uma maneira sucinta expus acerca do grupo de pesquisa InvestigaÇÃO/UFR no qual me integro, apresentando sua característica colaborativa, relatando a ligação do grupo de pesquisa com a professora Marli André (*in memoriam*), ressaltando suas publicações a partir de títulos de artigos e capítulos de livros relacionados diretamente com a temática do professor iniciante, com base no currículo lattes da pesquisadora e apontando alguns teóricos que tratam sobre a temática pesquisada.

Para compor a terceira seção, elegi os caminhos metodológicos da pesquisa, apresentados a partir da escolha minuciosa de encaminhamentos envolvendo fatores importantes, como a relação com as pesquisas da orientadora deste estudo, professora Dra. Rosana Maria Martins. E por esta pesquisa ter início em período de pandemia, esta investigação de cunho bibliográfico e documental possibilitou perfazer todas as etapas com êxito. Diante disso, apresentei as considerações da linha teórico-metodológica assumida, sendo a pesquisa na perspectiva do Estado do Conhecimento, tal como definida por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), entre outros autores.

Busquei realizar um levantamento dos dados históricos das pesquisas acerca do professor iniciante a partir da BDTD, com intuito de evidenciar a progressão dos estudos em programas de Pós-graduação brasileiros. Ressaltei os bancos de dados que foram mediadores no levantamento das produções que abarcam o objeto da pesquisa, sendo a BDTD, CAPES e SciELO, abordando as possibilidades e limitações de cada um deles quanto ao acesso e busca dos trabalhos.

Nessa direção, na quarta seção me detive de forma atenciosa ao procedimento de coleta, análises e interpretação dos dados, apresentando o processo em que foram elegidas as pesquisas, o passo a passo de seleção e exploração do material, e na sequência o tratamento dos resultados e interpretação dos dados agregando a escrita e recursos de quadros, figuras e gráficos. A última etapa deste texto se constituiu da análise das pesquisas selecionadas, constituídas por vinte e dois estudos acadêmicos distribuídos entre teses, dissertações e artigo, os quais deram origem a uma categoria de análise intitulada de Inserção e Indução à Docência, que foi organizada em subcategorias, onde os estudos foram distribuídos da seguinte maneira: dez (10) na subcategoria de Projetos Colaborativos; um (1) em Comunidades de Prática; sete (7) em Mentoria; um (1) em Extensão Universitária; dois (2) em Residência Docente; um (1) em Comunidades de Aprendizagem e um (1) em Políticas de Formação Continuada.

Diante do exposto, tendo em vista que a primeira seção já foi aqui finalizada, será apresentado a seguir a próxima seção dando seguimento, à proposta de construção desta investigação.

## **2 PROFESSORES INICIANTES: UMA PROPOSTA REFLEXIVA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, DO ARCABOUÇO TEÓRICO E DO GRUPO DE PESQUISA INVESTIGAÇÃO**

Esta seção tem como foco a compreensão de conceitos relacionados ao professor iniciante, inserção à docência e indução à docência. Para tanto, inicio a seção relatando meu percurso formativo e aproximação com a temática pesquisada. Neste sentido, propus um diálogo com autores nacionais e internacionais para construção do arcabouço teórico buscando fundamentar a pesquisa realizada. Na busca de contextualizar o processo de iniciação à docência, tomo como apoio o grupo de pesquisa InvestigAção do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, no qual me integro e adianto que ele possui um marco temporal relevante no processo de formação continuada e pesquisas voltadas para professores iniciantes e experientes no estado de Mato Grosso.

Ainda nesse contexto, apresento o elo do grupo de pesquisa com a investigadora Marli André (*in memoriam*), como forma de evidenciar o legado deixado no campo da formação de professores. Por fim, será apresentado um recorte histórico das pesquisas evidenciadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações acerca do professor iniciante, buscando indicar o período em que se constitui as pesquisas no Brasil nos programas de pós-graduação acerca dessa temática e como está sendo conduzida atualmente.

### **2.1 Percursos formativos da autora: entre as licenciaturas, a iniciação à docência e o mestrado em educação**

“Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos.”  
(ARROYO, 2004, p. 14)

O processo de narrar minhas experiências formativas entre as fases acadêmica e profissional, foi um processo de escolha por compreender que estas se constituíram em etapas marcantes quanto à decisão de escolha em adentrar na profissão docente, bem como permanecer nela e vislumbrar a partir dela oportunidades de construção do conhecimento, tanto pessoal quanto coletivo. É no sentido da colaboração que compreendo a minha formação, tanto daqueles que deixaram suas marcas e

continuam a participar da minha história formativa, quanto nas que tenho procurado deixar neste processo entre a vida e a profissão docente.

Contudo, promover essa escrita não foi um processo simples, perpassando desde o delineamento da escolha do espaço/tempo, retornar aos momentos desafiadores e ao mesmo tempo refletir acerca das novas escolhas a partir do ponto presente. Assim, Guedes Pinto (2016, p. 1), em suas análises, considerou que de maneira geral “a rememoração não é espontânea e livre, é um processo que envolve esforços e dedicação”.

Escrever acerca das minhas experiências não se constitui como prática recorrente no decorrer da minha vida, assim, narrar estas etapas exigiu esforços em diferentes fases, a saber: para o seletivo do mestrado em educação no ano de 2019, constituído como etapa classificatória; a seguir a escrita de um memorial autobiográfico, proposto no Plano de Ensino no segundo período do ano de 2021 na disciplina de Estudos Temáticos, intitulada Narrativa autobiográfica e sua dupla vertente: ensino e pesquisa, coordenado pela professora Dra. Rosana Maria Martins, e, por último, este texto descrito como Percursos formativos da autora: entre as licenciaturas, a iniciação à docência e o mestrado em educação.

É importante ressaltar que, para a elaboração das duas últimas etapas citadas acima, houve por parte da pesquisadora uma apropriação da relevância das fontes autobiográficas. Três fatores determinaram tal entendimento: apropriação teórica durante a disciplina de Estudos Temáticos, a participação no Grupo de Pesquisa Investigação/UFR, o qual tem, no decorrer dos anos, se apropriado das narrativas como processo metodológico nas pesquisas e a participação em 2021 no IX Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica.

Ao experienciar a escrita do vivido, concordo com Guedes-Pinto (2016, p. 3) em que “o processo de lembrar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar, e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos”.

Ressalto também que esta narrativa está entrelaçada com a escrita do texto, no sentido que o anseio pela temática parte da minha própria vivência, enquanto professora iniciante e experiente. Por isso, a intenção é que minhas memórias e vivências possam desempenhar o papel de construção do conhecimento, por meio da minha trajetória universitária e profissional. Neste espaço, minhas memórias

desempenham o papel de gerar novas reflexões com vistas à produção de conhecimento em construção. Destaco, ainda, que

As histórias de vida e as pesquisas autobiográficas devem contribuir para produzir conhecimento novo, e não para repetir o que já foi pensado ou simplesmente para apresentar ou descrever histórias. É a capacidade para incorporar novas reflexões e interpretações que constitui o seu interesse principal (NÓVOA, 2014, p. 9).

Assim, na intenção de que meu percurso formativo apresente reflexões para a construção deste texto, tendo como objetivo principal pensar as experiências vividas e não simplesmente descrevê-las, Larossa (2002, p. 21) auxilia-me a compreender que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Neste contexto, apresento a seguir vivências importantes que possibilitaram o início da construção da minha identidade profissional, que continua em processo de (re)construção, sendo: o ingresso na universidade, a pausa na graduação, o retorno à academia, o início da docência como professora iniciante interina/contratada, a segunda licenciatura, o concurso público e, por fim, o mestrado em educação.

De início, retorno ao ano de 2001. Aos meus 21 anos ingressei no curso de licenciatura em Geografia, após realização do vestibular na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina, na cidade de Goiás – GO. Vale ressaltar, que havia nessa mesma instituição outros cursos de licenciatura e também neste município, outra instituição pública formadora com bacharel em outros cursos, portanto foi uma opção. Acredito que a escolha pela licenciatura se deu por três motivos específicos: pela influência do meu pai ter sido professor, de ter tido meu tio como professor nos anos iniciais e de vislumbrar na carreira pública maior estabilidade profissional.

A iniciação na etapa universitária foi uma experiência que exigiu uma conciliação entre a vida familiar e o trabalho. Neste período meu primeiro filho estava com um (1) ano, sendo um processo de tripla jornada entre estudos, família e emprego. Vale ressaltar, que a minha realidade vai ao encontro da realidade de inúmeros brasileiros, principalmente das mulheres. Devido a isso, considero ser um extremo desafio conseguir perpassar a caminhada universitária nestas condições. No entanto, durante este período desafiador foi possível experienciar vivências dentro de uma universidade pública, como: participações em eventos educacionais, bolsista em projetos de pesquisa e trabalhos de campo (aula prática), dentre outros.

Com relação aos eventos educacionais, os professores do curso de Geografia, daquela instituição, incentivaram a participação em: escrita de artigos, mentoria, ouvinte e organizadores de eventos. Dadas essas possibilidades, foi possível adquirir conhecimento além do arcabouço teórico. Considero que os eventos educacionais são momentos importantes no desenvolvimento acadêmico, além de promover o conhecimento acima do espaço formativo local.

Ao rememorar a minha participação como bolsista em projetos institucionais, foi possível refletir acerca daquilo que nos acontece em meio ao processo formativo inicial, e que contribui para experiências significativas no campo da iniciação à docência. Tal envolvimento oportunizou a relação direta com o contexto escolar, onde ressalto a relevância do discente universitário ter oportunidades de participar em projetos de iniciação à docência.

Quanto às aulas práticas (trabalhos de campo), constituiu-se como um processo formativo interno e externo ao espaço institucional. Vale ressaltar que tal viabilidade foi ofertada por universidade pública, onde muitos universitários não haviam ainda se deslocado do seu estado ou município. A relação teoria e prática contribuiu para a construção do meu conhecimento, conduzindo assim a refletir acerca dessas metodologias no processo de docência. Nesse contexto, outros espaços geográficos foram a sala de aula. Destaco alguns: Ilha do Mel (Curitiba), Parque das Emas (Goiás), Chapada dos Veadeiros (Goiás), Avenida Paulista (São Paulo), Cataratas do Iguaçu (Foz do Iguaçu), Paraguai, Argentina entre outros.

Em 2004, estava cursando o último ano da graduação e emigramos para Portugal em busca de melhores condições de vida. Devido a isso, tranquei o curso e tinha como meta ficar poucos anos e retornar em tempo hábil para conclusão, porém o tempo residindo em Portugal ultrapassou nove (09) anos. Nesse período que estive distante do meio acadêmico, desenvolvi apenas curso técnico. Somente no ano de 2012 retornei ao Brasil, e, assim, um dos primeiros objetivos foi o de reiniciar os estudos. Como o curso havia jubulado, realizei o vestibular e fui classificada, ingressando novamente no curso de Licenciatura em Geografia no ano de 2013, com aproveitamento de disciplinas, e em 2016 concluí a graduação.

Tendo em vista que o estado de Goiás estava com mais de oito (8) anos sem concursos públicos na educação, e geralmente os concursos ofereciam maior quantidade de vagas para a Unidocência, resolvi então iniciar a licenciatura em



Pedagogia como segunda possibilidade para concursos e buscar, assim, a estabilidade profissional.

Assim, a segunda licenciatura em Pedagogia deu-se na modalidade de Complementação pedagógica pelo Instituto Superior Albert Einstein. Destaco aqui, que foram realidades diferentes entre a primeira formação em uma instituição pública e a última num contexto privado, devido ter sido realizada com carga horária reduzida, inexistência de envolvimento com a escola, distanciamento com a pesquisa, entre outros aspectos. Sobre como esses contextos refletem na atualidade com a minha prática na docência, relatarei à frente.

Em 2014, ainda cursando licenciatura em Geografia, participei do projeto Mais Educação<sup>1</sup>, o qual me possibilitou estar inserida no contexto escolar, acompanhada de professores experientes. Considero relevante este processo, pois foi a partir dele que houve o conhecimento do meu trabalho por parte da equipe gestora, que no primeiro momento de vaga para assumir a docência como contratada, assim aconteceu. Ressalto aqui, que ao assumir a docência ainda não havia concluído a licenciatura, corroborando assim com aquilo que Anunciato (2019, p. 8) descreve: “Destaca-se no Brasil a inserção precoce, ainda durante a graduação [...]”. Fator este que contribui com os desafios enfrentados pelos iniciantes, devido não terem concluído regularmente a formação inicial.

Diante deste contexto, me tornei professora iniciante dos anos iniciais de uma escola pública estadual em tempo integral (Escola Plena), e continuava os estudos da graduação. Diante dos inúmeros desafios encontrados, tais como indisciplina dos alunos, socialização com as famílias, pouca habilidade pedagógica, gestão do tempo, entre outros, considero o apoio dos profissionais experientes e da gestão como primordiais para conseguir perpassar pelo período iniciático.

Enquanto professora iniciante em regime de contrato, sempre participei das greves, paralisações e me envolvia com o debate em prol dos direitos dos trabalhadores da educação, pois, isto tem relação direta com o envolvimento na luta dentro da universidade pública, a qual considero o berço da minha formação.

Minha primeira turma como professora. Foi um sentimento maravilhoso no sentido de estar ingressando na profissão que havia escolhido, assim, sempre me

---

<sup>1</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>

coloquei pronta ao desafio da docência. E, na verdade, a sala de aula e o contato com os alunos me fizeram muito bem. Após dois (02) anos nesta escola, esta vaga foi ocupada por uma professora concursada. Neste cenário havia concluído a graduação e logo a seguir fui atribuída em outra escola como docente da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II e Médio. Foram novas experiências, onde considero que os anos anteriores me proporcionaram grandes aprendizados. No entanto, uma outra escola, novas turmas e diferente grupo profissional, era como se estivesse iniciando novamente. Vale ressaltar que, notoriamente, havia desenvolvido experiências que facilitariam este processo.

No ano de 2017, o estado do Mato Grosso abriu edital do concurso público em educação, iniciei assim a nova fase conciliando estudos, o trabalho em escola de tempo integral (Escola Plena) e a família. Criei meu próprio plano de estudos entre fins de semana e noite, e assim fiz a escolha no concurso pela Unidocência, devido ao número de vagas e a localização geográfica ser mais próxima do estado de Goiás, onde residia.

Agora sim! Minha primeira turma como professora concursada. Que grande emoção! Ressalto aqui, que a experiência trazida do curso superior em Pedagogia não possibilitou habilidades práticas para atuar com os anos iniciais, devido ter sido um processo de complementação, como mencionado anteriormente.

Por isso, após ingressar na escola, foi novamente momento de retomar os estudos, dando início à Pós-Graduação *latu sensu*, buscando conhecimento para atuar nos anos iniciais. Concluí a formação na modalidade de Educação a Distância (EaD) e ao mesmo tempo participava das formações mediadas pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão este que muito contribuiu com meu período como professora ingressante no estado de Mato Grosso.

Ao me inserir neste concurso, me via novamente como iniciante, devido estar ingressando em um novo sistema educacional. Logo no início, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) promoveu a formação para os professores iniciantes.

Este momento foi de extrema importância para novos olhares sobre o docente em início de carreira. Uma das palestrantes foi a Professora Doutora Simone Albuquerque Rocha, a qual nos apresenta o projeto OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI,

desenvolvido no PPGEdu/UFMT no grupo de pesquisa InvestigaçãO de 2013/2017, que associou, às ações de ingresso do iniciante nas escolas municipais, o acompanhamento de um professor experiente para subsidiar, apoiar, orientar e assessorá-lo na fase iniciática. Pela primeira vez, ao assumir a docência, me encontrava diante de pesquisas direcionadas diretamente para uma etapa que estava finalizando, e assim teve início a inquietação sobre a temática.

Como recém-concursada e em processo probatório, outra experiência importante foi a participação na greve de 2018, que proporcionou conhecimento do processo histórico de constituição do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT), pois reconhecia que o concurso pelo qual estava inserida era fruto de outras lutas anteriores. Assim, pude conhecer o percurso sindical junto aos profissionais mais experientes, e dessa forma a escola a que estava atribuída permaneceu fechada até o último dia da greve.

Neste mesmo ano de inserção no concurso, iniciei a escrita de artigos para publicação e participação em eventos, a partir das formações conduzidas pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). No ano de 2019, formamos um grupo de estudos com um professor pedagogo iniciante, eu e uma professora formadora deste Centro de Formação de Primavera do Leste, a qual tem pesquisas voltadas para o professor iniciante, por meio de sua pesquisa de mestrado no PPGEdu/UFR.

Nesse sentido, este percurso constituiu meu foco de pesquisa para buscar o seletivo de mestrado. Foram tempos de estudos, escrita e ministrando aulas *on-line* em período pandêmico. Diante da nova realidade provocado pela pandemia, a partir da inédita dinâmica na organização escolar, consegui usar este momento para me concentrar e participar de muitos eventos à distância junto com este grupo de estudos.

Realizei em 2020 o processo seletivo do PPGEdu/UFR e, logo depois, a aprovação. Ah! Quanta alegria com este resultado. Meu esposo (Romildo), filhos (Amanda e Gabriel), meus pais (Neuza e Ari) e alguns amigos (Ronaldo, Cleonice, Márcia Lorenzon) compartilharam da minha felicidade neste momento. Sabia que cada momento formativo, desde o início na universidade construindo meu currículo, tinha valido muito o preço de cada esforço empenhado nos diferentes momentos relatados anteriormente.

Em início do ano de 2021, começou o novo ciclo. Como foi bom assistir à primeira aula como aluna regular do PPGEdu-UFR! Evidencio aqui que esta turma é a única a iniciar e finalizar a formação remotamente devido à pandemia mundial, constituindo assim, em desafios para docentes e discentes da pós-graduação.

Nesse contexto, dava início a uma nova trajetória na pesquisa acadêmica *stricto sensu* em uma instituição pública federal. Começava a caminhar ao lado da minha orientadora, Dra. Rosana Maria Martins, a qual se demonstrou em todo momento sensível, compreensiva, engajada, com postura ética, me possibilitando percorrer esta jornada com coerência e dedicação.

A inserção no grupo de pesquisa InvestigAção foi e tem sido um espaço de crescimento ao lado de pesquisadores, os quais têm construído uma história de luta pela formação de professores e de políticas públicas educacionais, no estado de Mato Grosso, o qual tem se articulado como uma rede colaborativa entre a universidade e a escola pública, com olhar especial para o profissional em início da docência.

Outro passo importante neste processo de pesquisa foi o deferimento da licença qualificação no mês de outubro de 2021, a qual possibilitou-me dedicação exclusiva para a pesquisa, e lembrei-me neste momento de quando alguns professores na graduação chegavam se despedindo para suas licenças. Enfim, tinha chegado meu momento em que poderia me dedicar à pesquisa, aos eventos, às leituras, à escrita. No entanto, ressalto aqui que esta não é uma condição da maioria dos discentes de pós-graduação da minha turma, o que revela uma demanda de professores da educação básica em prol da continuidade de suas formações.

Hoje, olho para trás e consigo compreender que muitos dos projetos planejados e sonhados anteriormente, foram possíveis devido aos grandes “profissionais amigos” que percorreram comigo as diferentes fases da minha vida. Por isso, a epígrafe anunciada no início deste capítulo tem um significado especial, devido aos espaços que me fizeram, das pessoas com quem convivi, das histórias que participei e as memórias que carrego comigo.

De acordo com Josso (2006), “entre os laços da idade adulta mais abordados nos relatos, descobrimos os laços profissionais. Eles ocupam um lugar privilegiado tão importante quanto os laços de parentesco e de aliança”. Em suma, ao escrever esta síntese das minhas memórias, foi possível perceber que os processos formativos

se constituíram em todas as fases da minha vida, contudo ressalto a importância da formação inicial e continuada.

Os projetos não podem parar por aqui, o tão sonhado doutorado está sendo projetado, a partir do esforço na construção de um currículo com escritas, vivências acadêmicas e pessoais. Já me perguntaram: – Vale mesmo a pena continuar estudando em um país que não valoriza o profissional da educação? Sempre respondo: – Vale sim! Pois, ao me qualificar estou transformando a minha prática e ocupando os espaços que não foram feitos e nem pensados para a classe à qual pertencço, continuar minha história formativa foi e tem sido um ato de resistência.

Sigo buscando a compreensão sobre o início da carreira docente, com o intuito de estabelecer uma reflexão sobre como esse momento vem sendo conduzido, especialmente quando se trata de políticas públicas, com o intuito de apontar fatores (ANDRÉ, 2013) que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes iniciantes.

É importante ressaltar que, durante o período do mestrado foi possível construir um arcabouço teórico relacionado ao professor em início de carreira docente, os processos de inserção e indução profissional. Mediante, a participação como integrante do Grupo de Pesquisa Investigação e do Grupo de Estudos FormEduc da Universidade Federal de Rondonópolis. Assim, apresento a seguir uma análise a partir de diferentes autores acerca dessa temática.

## **2.2 Professor iniciante, inserção e indução profissional: compreendendo a entrada na carreira docente**

O período iniciático na docência é concebido como uma das fases do desenvolvimento profissional docente. Pesquisas explicitam que essa etapa é permeada, ao mesmo tempo, de complexos desafios e imprecisões como também de diversas aprendizagens, tornando essencial e decisiva para a permanência ou não na profissão, consoante as experiências vivenciadas. Lima (2004, p. 86) descreve: “O início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor”.

Contudo, os estudos no cenário global voltados para esta temática apresentam visibilidade em períodos diferentes. No final do século XX, pesquisadores

internacionais iniciaram as discussões acerca do período de inserção na profissão docente, com destaque para os sentimentos, adaptações, aprendizagens, conhecimentos e práticas pedagógicas e programas de inserção profissional (mentoria e políticas de indução). Em território nacional, os estudos acerca dessa etapa aconteceram tardiamente, e, conseqüentemente, as iniciativas de amparo aos profissionais iniciantes têm sido pontuais (ALMEIDA *et al.*, 2020).

Nas escritas dos autores são evidenciados períodos distintos de acordo com cada construção teórica e consoante às diferentes realidades de onde nos falamos tais estudiosos. Acerca disso, Lima (2006) afirma que:

Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase. Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro [ano] de profissão; para Cavaco (1995), vai até o quarto ano de exercício profissional; Veeman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão (LIMA, 2006, p. 140).

Marcelo (1999) conclui que as designadas etapas ou fases não são consideradas obrigatórias, cada profissional as vivencia de forma diferenciada. Neste trabalho assumo o iniciante, como o profissional com até cinco anos de carreira docente, já que as pesquisas do Grupo InvestigaçãO compreendem o período pelo qual o docente vai constituindo seu repertório pedagógico e se engajando com o dia a dia escolar.

Para refletir acerca das dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes, recorreremos a autores de diferentes espaços e tempo para possibilitar uma visão geral daquilo que tem sido preocupação de pesquisadores, tanto no campo da formação inicial quanto continuada. Consideramos importante refletir sobre alguns conceitos, os quais estão associados ao profissional iniciante para construção de um arcabouço teórico que dê fundamentação a este trabalho científico. Para conduzir as reflexões acerca de ações, programas, projetos e ou políticas voltadas para o período de iniciação à docência concebemos analisar conceitos, como: professor iniciante, professores principiantes, professores ingressantes, professores experientes, inserção à docência e indução à docência.

Nono (2011) concebe que no início da profissão docente os professores iniciantes irão conviver com um número de restrição que interfere diretamente sobre

sua prática, na qual, neste mesmo período, buscam continuar na carreira e tentam garantir uma estabilidade frente às sensações divergentes que se manifestam durante a iniciação na vida profissional.

Huberman (2013) apresenta este período no qual o professor iniciante se encontra em processo de apropriação do espaço escolar e de sua profissionalização, como uma “fase inicial da carreira docente, a qual é marcada pela sobrevivência e a descoberta [...]”, exprimindo “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa)” (HUBERMAN, 2013, p. 39).

Cavaco (1995) aponta que os espaços escolares têm contribuído para acentuar as dificuldades dos professores no início da docência, em que “nas escolas os sistemas de distribuição dos trabalhos contribuem para acentuar as suas dificuldades” (CAVACO, 1995, p. 163), sendo direcionado na maioria das vezes ao professor iniciante os últimos lugares, salas e ou turmas que apresentam grau de dificuldade com relação a alunos tidos como difíceis, e outras condições que os possibilitam vivenciar apreensões nesta fase inicial da carreira docente.

Diante dos diferentes contextos nos quais os professores em início de carreira são expostos, a partir do momento que fazem a transição de alunos para docentes, estes vivenciam uma nova realidade, na qual Tardif (2002) considera, como expõe Veenman (1984), o choque com a realidade, ou seja, o processo de transição entre o ser estudante para na sequência passar à docência. Ainda, de acordo com o autor, a entrada na carreira “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 11). Nessa direção, Mariano (2012, p. 80) esclarece como sendo “a diferença entre aquilo que é aprendido durante os cursos de formação inicial e aquilo que é encontrado no cotidiano das escolas”.

Importa destacar ser um período marcado por muitas descobertas e tensões. Nas considerações de Vaillant e Marcelo (2012, p. 123), “[...] os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”.

Martins (2015), ao discorrer em sua tese sobre a passagem que se dá de aluno a professor, enfatiza ser esse momento marcado de descobertas, choque com a

realidade, angústias, anseios, sendo assim uma fase que agrega “o processo de ensinar e aprender a ensinar e, assim, tornar-se professor” (MARTINS, 2015, p. 45-46). Ainda na busca de conceituar os termos mencionados logo no início deste item, ressaltamos a análise de Cruz, Farias e Hobold (2020), na qual os termos professores iniciantes e professores principiantes são considerados 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 [...] (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 4).

Como se pode observar, as nomenclaturas professor iniciante e principiante não se diferenciam, sendo que o termo principiante foi balizado por Marcelo (1999), em seus primeiros trabalhos acerca do início da carreira docente. Esta compreensão possibilita produzir sentidos e significados para tal profissional.

Gostaria de esclarecer ainda outro termo que aparece na literatura sobre os estudos acerca de iniciantes em uma determinada função, refiro-me ao ingressante. Quanto ao conceito de professores ingressantes, Curado (2017) chama a atenção acerca da necessidade de compreender as particularidades do período iniciático na profissão docente, no que diz respeito a distinguir professores iniciantes/principiantes de professores ingressantes. Considerando assim, “um elemento essencial na construção de uma teorização sobre o desenvolvimento profissional docente que atenda às especificidades da carreira no Brasil” (CURADO, 2017, p. 25).

Mohn (2018) compreende que o professor ingressante é aquele que possui experiências anteriores à nova função que assume, portanto não pode ser considerado iniciante à carreira profissional. O autor ressalta em seus estudos que os professores ingressantes já possuem uma caminhada na carreira docente permeada por maiores vivências do que os professores que estão em fase iniciativa, e conclui afirmando que “não tem como o professor iniciante e o professor ingressante serem colocados em uma mesma condição de análise da carreira docente” (MOHN, 2018, p. 74).

Portanto, professores iniciantes e principiantes são evidenciados a partir de conceitos semelhantes, de início da carreira profissional, enquanto professores ingressantes possuem distinção devido à sua historicidade na carreira docente.



Consoante a essas definições, sigo este trabalho querendo conhecer mais de perto as pesquisas que versam sobre o iniciante/principiante.

Reconhecendo a importância de refletir em relação ao conceito de professor experiente citado anteriormente, no qual me incluo nesta pesquisa como docente experiente/ingressante, recorri à tese de Pereira (2021), que desenvolveu uma reflexão com base em três óticas quanto ao professor experiente, sendo: a primeira a partir dos estudos sobre o ciclo de vida profissional, a segunda por meio dos estudos sobre o professor *expert*, e por último por meio das condições de trabalho docente.

Diante dessas três óticas o autor conclui que

[...] os professores experientes são profissionais imersos em contextos sociais, políticos e culturais, cujas formas de pensar e atuar se transformam ao longo da história com base nas experiências vivenciadas, nas inter-relações sociais, culturais e nos investimentos em estudos e reflexões. São sujeitos que carregam as marcas de sua história de vida e profissional, que acumularam ao longo do exercício da docência experiências diversas, conhecimentos, saberes, superações, conquistas e também frustrações (PEREIRA, 2021, p. 63).

Diante dessa diversidade de especificidades e conhecimentos relacionados aos professores experientes, é possível concordar que estes profissionais possuem, “[...] um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas do ensino. Esse quadro também parece ser mais complexo e menos superficial quando comparado ao de professores iniciantes” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 83-84). Assim, é possível afirmar que dentro dos espaços escolares o professor experiente é peça fundamental no processo colaborativo da inserção à docência.

Nessa perspectiva, outro termo que merece destaque nesta pesquisa compreende a inserção profissional, por estar diretamente ligado ao início de carreira. Assim,

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 (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 3).

Nesse sentido, aspectos destacados até o momento esclarecem a inserção profissional docente sendo um espaço de tempo de introdução ao ensino ou na

profissão docente, porém até a atualidade o mais desamparado no contexto das políticas educacionais remetidas à formação profissional (VAILLANT, 2009; ANDRÉ, 2012, 2013).

Nesse viés, Mira e Romanowski (2016) apresentam que as preocupações referentes a dados legislatórios, quanto ao processo de início da carreira docente em âmbito nacional, remetem a um período próximo, a partir do lançamento do corrente Plano Nacional de Educação (2014-2024), contudo, de maneira sucinta. As autoras evidenciaram que o Plano Nacional da Educação (PNE) é explanado em um total de 14 artigos e composto de 20 metas, dispostas em 254 estratégias. E ao analisar as referidas metas e estratégias, identificaram apenas a meta 18 e, particularmente, a estratégia 18.2 direcionada aos professores em início de carreira docente, revelando assim uma limitação de propostas para a inserção de professores iniciantes.

No âmbito dessa preocupação com o período da inserção docente, diversos pesquisadores destacam a importância de pensar na indução profissional docente, como uma via capaz de assistir os profissionais iniciantes durante a inserção profissional. O último termo que destaco é a indução à docência, como indicativo de uma proposta formativa aos professores em início de carreira docente. Assim, busco a definição deste conceito em Wong (2004),

Indução é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade (WONG, 2004, p. 2).

Marcelo (1993, 1999b, 2006) revela nas pesquisas e estudos a defesa em favor da indução à docência, como sendo um tempo de obtenção de conhecimentos profissionais sobre a docência, que devido às suas demandas específicas que emergem na carreira docente, carecem de ações organizadas de acompanhamento, podendo ser via programas, projetos ou ações de indução e políticas públicas direcionadas a este fim.

No sentido de compreender os conceitos relacionados a inserção docente e indução, trago Cruz, Farias e Hobold (2020), quando esclarecem que

O primeiro [conceito] 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) (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 11).

Diante desses entendimentos, destaco a necessidade e a importância da existência de ações que valorizem a fase de início na docência, seja nas redes públicas e privadas de ensino. Dito de outra forma: “[...] se queremos que nossas escolas sigam sendo espaços onde se constrói o conhecimento das novas gerações, é preciso prestar maior atenção à forma como os novos professores se inserem na cultura escolar” (MARCELO, 2009, p. 55, tradução da autora).

Tem sido consensual na literatura de que o início da docência é um período desafiador e ao mesmo tempo permeado de significativas aprendizagens (HUBERMAN, 1995; MARCELO, 2002; LIMA, 2007, 2006; TANCREDI, 2009; PAPI e MARTINS, 2010; PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, entre outros). Nesses termos, o apoio ao iniciante se faz relevante, com o propósito de oferecer subsídios quanto aos desafios particulares desta etapa.

Nesse viés, da necessidade de investimento em ações de apoio ao professor iniciante, Nóvoa (2019) assinala que o processo de inserção profissional demanda a colaboração das instituições universitárias de formação de professores, das políticas educativas e dos professores mais experientes. Sob esse foco, o autor pontua a necessidade de superar três silêncios existentes, nos quais tem refletido no início da docência, sendo eles:

- o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura;
- o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas;
- o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas (NÓVOA, 2019, p. 200-201).

Nesse sentido, a articulação dos três campos acima possibilitaria ultrapassar por esse “*tempo entre-dois*”, constituído entre o fim da formação inicial e o início da profissão docente. Assim, de acordo com o autor, é a partir do equilíbrio entre estes três contextos que “poderemos imaginar um percurso de formação e de integração na

profissão que, tendo como charneira os primeiros anos de exercício profissional, contribua para reforçar a profissionalidade docente, no plano individual e coletivo” (NÓVOA, 2019, p. 202).

Alarcão e Roldão (2014) já chamavam a atenção para um olhar acerca da indução profissional docente, a partir do investimento das instituições formadoras e as escolas, com foco nos estágios da formação inicial. Para as autoras, a escola se constitui em contexto de trabalho e o *lócus* de socialização profissional.

No que diz respeito às políticas educativas, considera-se “[...] que o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional das políticas públicas” (CUNHA, 2010, p. 4).

Quanto ao compromisso dos profissionais experientes no espaço escolar, no que diz respeito ao processo de inserção à docência, pesquisadores como Marcato (2016), André, Martins, Calil e Pereira (2017) evidenciam a importância dos pares e da coordenação pedagógica no apoio ao professor iniciante.

No sentido de refletir acerca dos silêncios apontados por Nóvoa (2019), o item a seguir tem a intenção de analisar as ações e projetos do grupo de pesquisa InvestigAção como fomentador de investigações e ações direcionadas aos professores iniciantes e experientes, na relação colaborativa entre universidade e escola.

### **2.3 O Grupo InvestigAção: aproximações entre universidade e escola em processos colaborativos**

Meu percurso enquanto integrante do grupo de pesquisa InvestigAção, teve início no ano de 2020 ao ingressar no programa de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso. No entanto, havia tido conhecimento da forte influência das pesquisas voltadas para a temática de formação de professores e suas pesquisas acerca de professores iniciantes. Este conhecimento deu-se por meio da presença da líder do grupo durante uma palestra no Instituto Federal de Mato Grosso na cidade de Primavera do Leste no ano de 2018, promovida pela Secretaria de Educação (SEDUC) em colaboração com o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), atualmente Diretoria Regional de Educação (DRE). Este acontecimento já foi evidenciado no início deste texto, como fator decisivo para

iniciar os estudos acerca desta temática no item intitulado Percursos formativos da autora.

Martins *et al.* (2021) descrevem o percurso histórico do Grupo de Pesquisa ao ser criado no ano de 2004 e cadastrado no CNPq, que esteve ligado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) até 2009, quando foi transferido para o programa de Pós-graduação (PPGEdu), Câmpus Rondonópolis, hoje Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), pela emancipação que ocorreu em 2019. As autoras destacam o projeto aprovado e publicado no ano de 2013 pelo edital do Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI (OBEDUC), o qual tinha como foco a formação continuada de professores iniciantes, coordenadores pedagógicos e professores experientes. Sendo inicialmente desenvolvido com as escolas públicas na cidade de Rondonópolis, no interior do estado de Mato Grosso, entre 2013 e 2017, tornando-se depois um projeto de extensão do PPGEdu/UFR.

Em dezembro de 2019, a propositura deste projeto foi renomeada para Formação de Educadores (FormEduc), um Projeto de Extensão pelo PPGEdu da Universidade Federal de Rondonópolis. Atualmente, a organização dos participantes dá-se da seguinte maneira: no Grupo de Pesquisa (CNPq), participam Doutores, Mestres e Mestrandos com suas pesquisas. Enquanto que no FormEduc, denominado como grupo de estudo e acompanhamento de iniciantes, agrupam-se professores iniciantes das redes municipal e estadual, professores experientes do município e de vários locais da região Centro-Oeste, pesquisadores e estudantes de diferentes estados brasileiros, viabilizando assim uma formação colaborativa entre Universidade e escolas.

Outra característica do grupo de pesquisa dá-se pela relação internacional com a Universidade do Minho, em Portugal, concernente às pesquisas sobre formação de professores e narrativas docentes. Acerca disso, a pesquisadora Sousa (2015), integrante do FormEduc/InvestigAção descreve:

[...] enquanto mestranda pesquisadora dessa temática, com o objetivo de ampliar esse trabalho, tive a colaboração e incentivo da minha orientadora para realizar pesquisas, estudos por meio do intercâmbio existente entre o PPGEdu/UFMT e a Universidade do Minho (UMINHO) em Portugal (SOUSA, 2015, p. 55).

Durante o processo de intercâmbio a autora constatou, ao realizar entrevistas narrativas com professoras iniciantes portuguesas, que os desafios encontrados por

elas iam ao encontro das dificuldades evidenciadas em contexto brasileiro, perpassando aspectos como aquilo que foi idealizado durante a formação inicial e a realidade no contexto escolar, a complexidade no processo de ensinar, falta de segurança e a relação em gerir o tempo.

Um dos aspectos que ressalto nesta investigação e farei ligação direta com o próximo item, dá-se pela articulação do grupo de pesquisa, a partir da interinstitucionalização. Essa característica marcante tem sido referência para pesquisadores e, também, tem se constituído como uma ponte entre as pesquisas locais e aquelas de âmbito mais geral. Sobre isso, é importante esclarecer que em 2021 o InvestigAção contemplava,

[...] em seu *corpus*, quatro projetos de pesquisa, sendo um deles interinstitucional, vinculado à pesquisa cadastrada no CNPq e coordenada pela pesquisadora Marli André (*in memoriam*), envolvendo 14 instituições: “Processos de Indução a Professores Iniciantes nas escolas públicas de educação básica: o que cabe à escola e à Secretaria Municipal de Educação? (MARTINS *et al.*, 2021, p. 2).

Destacam ainda que a articulação do grupo de pesquisa InvestigAção com a pesquisa interinstitucional da PUC/SP foi desenvolver projetos que acrescentam aos resultados das investigações, “sinalizando e contribuindo com dados respectivos aos municípios de Rondonópolis e demais que compreendem o Estado de Mato Grosso” (MARTINS *et al.*, 2021, p. 5). Esse projeto foi finalizado em 2021.

Atualmente, o InvestigAção apresenta uma configuração em rede, na qual diferentes projetos se comunicam e têm interface voltada à investigação-ação-formação, cujo foco é a Formação de Professores, no que tange a temas relacionados a políticas, programas, projetos e práticas na área de formação de profissionais da educação, em diferentes níveis e modalidades em Mato Grosso. Participam dessa rede, Uminho, UFJ, IFGoiano, SEDUC, SEMED, tendo ligações constantes com a PUC-SP e UNITAU.

É neste contexto que, enquanto pesquisadora, me inseri, em 2020, no processo histórico do InvestigAção, o qual tem ocupado espaços em prol da formação continuada de docentes iniciantes e experientes e conduzido investigações de grande relevância no estado de Mato Grosso. Diante desse cenário, considere relevante para este estudo evidenciar as contribuições da professora e pesquisadora Marli André,

sendo uma das pesquisadoras que fizeram parte das minhas leituras e estudos acerca da formação de professores para o processo de seleção do mestrado.

### 2.3.1 Contribuições das produções de Marli André para os professores iniciantes

Após passar pelas disciplinas e delineamento da pesquisa, realizei um levantamento das escritas da pesquisadora brasileira Marli André, pela sua grande influência à temática e ao grupo InvestigaAção, a qual desenvolveu estudos e pesquisas nas áreas de formação de professores e de metodologia da pesquisa em educação, tendo como base o currículo lattes, e as publicações voltadas especificamente para a temática do professor em início de carreira docente. Foram analisados os títulos dos artigos completos publicados em periódicos e os capítulos de livros, a fim de verificar como os títulos de suas publicações enunciam a trajetória desta pesquisadora nas investigações que tratam do início da carreira docente.

Entendo que, ao tratar das investigações acerca dos professores iniciantes, é de extrema importância trazer à memória o legado desta pesquisadora brasileira que deixa uma grande contribuição no campo da educação. Seu primeiro artigo foi publicado no ano de 1978 e em 1985 o seu primeiro capítulo de livro, demonstrando assim sua trajetória dedicada nas pesquisas brasileiras. Portanto, para compor os caminhos desta pesquisa, me apropriei das publicações de Marli André na busca de apresentar as contribuições para este estudo.

#### **Quadro 1** – Temáticas apresentadas nos títulos dos artigos publicados por Marli André em periódicos

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>Quantidade por ano</b>
2012	– Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.	1
2013	– Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores.	1
2014	– Professores iniciantes da rede municipal de ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional.	1
2015	– Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil	1
2017	– Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE;	4

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente;</li> <li>– Professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental: indicação das necessidades formativas;</li> <li>– O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes.</li> </ul>	
2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho;</li> <li>– Inserção de professores em início de carreira no Ensino Universitário;</li> <li>– Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência.</li> </ul>	3
2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes;</li> <li>– Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores.</li> </ul>	2

**Fonte:** elaborado pela autora, por meio do Currículo Lattes Marli André (2022)

Com relação aos títulos dos artigos publicados em periódicos, identifiquei o quantitativo de 13 artigos, os quais estão relacionados diretamente com a fase/etapa de iniciação à docência, sendo distribuídos entre os anos de 2012 e 2019. O primeiro artigo selecionado foi publicado no ano de 2012, onde a pesquisadora objetivou identificar se existia no Brasil políticas e programas direcionados aos professores iniciantes no Brasil. Nos títulos dos trabalhos que foram apresentados, vislumbra-se as temáticas que foram constantes na sua trajetória e sobre as quais exerceu grande influência nas pesquisas da área de formação de professores.

Na busca pelos títulos, um artigo chamou-me a atenção por se tratar de um Estudo da Arte sobre formação de professores no Brasil, publicado por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) que será de grande valia para o Estado de conhecimento que realizarei nesta dissertação. Especialmente, por ser temática correlata a esta pesquisa.

A partir deste levantamento, fica evidente que a produção de Marli André contribuiu e influenciou o debate e reflexão de políticas públicas voltadas para o início da carreira docente. Um recente artigo publicado na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores proporcionou evidenciar o legado da pesquisadora, concluindo que,



Marli André é uma mulher intelectual da educação, cujo legado vai além dos seus escritos, pois os grupos de pesquisa que criou e dos quais participou, seus alunos e orientandos continuam gerando produção intelectual e formando novos pesquisadores e professores consolidando tal legado (PESSANHA, 2022, p. 67).

É com esta clareza que a participação no grupo de pesquisa InvestigaçãO proporcionou conhecer e refletir junto às escritas desta pesquisadora, a qual esteve diretamente ligada ao processo de construção deste grupo, e que seu legado tem constituído minha formação enquanto professora pesquisadora na educação básica.

**Quadro 2 – Temáticas apresentadas nas produções de Marli André em capítulos de livros**

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>Quantidade por ano</b>
2014	– Uma iniciativa de inserção à docência: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; – O Papel do outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes; – Políticas de inserção à docência por meio de parceria universidade e escola.	3
2015	– Políticas de Iniciação à docência; buscando melhor formação profissional; – Políticas de Iniciação à Docência: implicações curriculares na universidade e na escola pública.	2
2016	– Apoio aos professores iniciantes: um caminho para a profissionalização docente.	1
2017	– A inserção profissional dos egressos do PIBID de Mato Grosso do Sul; – Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada.	2
2018	– Desafios e Necessidades Formativas de Docentes Iniciantes da Educação Superior.	1
2019	– Análise de uma Política de Iniciação à Docência: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; – Proposições para a formação de diretores iniciantes em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. – Condições de trabalho de professores iniciantes de uma rede de ensino: implicações na constituição identitária e desenvolvimento profissional.	3

**Fonte:** elaborado pela autora, por meio do Currículo Lattes de Marli André (2022)

A partir da análise dos capítulos dos livros no currículo *lattes*, localizei 12 capítulos, os quais compreendem o processo iniciático na profissão docente entre os anos de 2014 e 2019. Cabe ressaltar que tais publicações são ora individuais, ora acompanhadas de outros pesquisadores.

A pesquisadora contribuiu com posicionamentos importantes, quanto ao processo de inserção à docência ao sustentar:

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Para a autora, tais iniciativas não poderiam partir da individualidade, mas sim da responsabilidade dos órgãos gestores da educação, onde estes devem formular programas e ações que viabilizem às escolas acolher e dar seguimento ao processo de formação continuada.

Destaco outros pesquisadores que se debruçaram em estudar e escrever a respeito dessa temática junto à pesquisadora Marli André, nos artigos publicados em periódicos e capítulos de livros: Giordan e Hobold (2017); Giordan; Hobold e André (2014); Martins e Lucas (2014); André; Passos; Signorelli e Matsuoka (2014); André; Ambrosetti e Calil (2015); Hobold *et al.* (2016); Calil *et al.* (2017); Nogueira *et al.* (2017); Pereira; André (2017); Calil; Martins e Pereira (2017); Príncipe e André (2018; 2019); Hees e André (2018); Reis e André (2019); Signorelli; Gonçalves e André (2019) e Silva; Dalmazo e André (2019).

No Brasil há outros pesquisadores que nos ajudam na compreensão da tensionalidade que acompanha o início da carreira, entre eles Papi e Martins (2010); Anunciato (2019), Souza e Barros (2021); Souza e Reali (2020); Rocha e Lorenzxon (2019); Martins (2015), entre outros.

A seguir apresentarei os caminhos metodológicos desta pesquisa, que traz como objetivo apontar as produções de dissertações, teses e artigos brasileiros relacionados ao professor iniciante dos anos iniciais do EFI entre 2012 e 2022.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo será abordado o caminho metodológico da pesquisa, conceituando-a na perspectiva do Estado do Conhecimento e os passos para efetivar os levantamentos nos bancos de dados, a partir de descritores previamente selecionados. A seguir, destaco a justificativa por adotar o pluralismo metodológico quantitativo e qualitativo e, por fim, apresento os bancos de dados que me possibilitaram realizar as buscas de dissertações e teses que visam apresentar as produções de dissertações, teses e artigos brasileiros relacionados ao professor iniciante dos anos iniciais do EFI. Inicialmente os bancos foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de dados da CAPES e, quanto aos artigos científicos recorri ao portal *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). No decorrer do processo de construção desta investigação, especificamente durante a etapa de qualificação, foi considerada uma ampliação no levantamento a partir dos programas de pós-graduação com evidências de pesquisa acerca desta temática. Nesse sentido, a busca deu-se nos PPGEs: UFMT, UFSCar, PUC e UESB. Ressalto que no programa de Pós-Graduação da UESB<sup>2</sup> não foi mapeado trabalhos.

#### 3.1 O Estado do Conhecimento: considerações da linha teórico-metodológica assumida

O Estado do Conhecimento foi realizado a partir do entendimento de Morosini e Fernandes (2015), quando expõe que essa perspectiva se consolida por meio de quatro etapas ou fases metodológicas, as quais são construídas e, subsequentemente, denominadas de: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e a Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, como mostra o Quadro abaixo.

---

<sup>2</sup> O programa de mentoria *on-line* – Construir Docência (CONSTRUDOC), direcionado para atender professores iniciantes da Educação Básica da UESB, foi implementado no ano de 2021 (julho-dezembro) e executado como atividade de extensão, a partir do Edital 70-2021. Possivelmente, teses, dissertações e artigos poderão ser depositados nos bancos de dados.

**Quadro 3** – Etapas do Estado do Conhecimento

ETAPAS	DEFINIÇÕES
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do <i>corpus</i> de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do <i>corpus</i> de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.
4. Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 127)

Ressalto que antes de ir para a prática dessa investigação, percebi a necessidade de investir em leituras de livros, artigos e *lives* para compreender tal pesquisa. Esta demanda deu-se devido haver muitos autores que denominam o Estado da Arte como sinônimo do Estado do Conhecimento, causando assim uma inquietação enquanto pesquisadora, que ao final do processo de busca e estudos definiu o caminho a trilhar. Desse modo, assumo esta perspectiva de pesquisa com base no livro “Estado do Conhecimento Teoria e Prática” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), mas vale ressaltar que outros autores contribuíram nesta caminhada, tais como: Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006), entre outros.

A escolha pela pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, deu-se por dois fatores: o primeiro devido à relação direta com os caminhos metodológicos trilhados pela professora orientadora desta investigação quanto ao projeto de pesquisa no qual me integro, cadastrado na PROPeq – Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso entre os anos de 2021 e 2023.

O segundo fator determinante está relacionado com a pandemia do coronavírus (Covid-19), que impossibilitou o contato, devido ser uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Mediante tal acontecimento, tinha clareza que ao continuar com este tipo de pesquisa poderia realizá-la sem interferências em todo o processo, por se tratar de uma pesquisa de fontes bibliográficas.

A busca pela realização do Estado do Conhecimento pode ser explicada como: “[...] do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento que apresenta crescimento, tanto quantitativo quanto qualitativo [...]” (FERREIRA, 2002, p. 259). Dessa forma, a ação intencional da pesquisa na perspectiva do Estado do Conhecimento, por meio de seus processos,

oportuniza conhecer as produções desenvolvidas nos programas de pós-graduação, com o propósito de refletir acerca da temática pretendida.

Romanowski e Ens (2006) esclarecem que a realização de um levantamento ou uma revisão de conhecimento sobre determinado tema, como uma etapa imprescindível para promover uma reflexão qualitativa dos estudos em diversas áreas do conhecimento. As autoras definem este modelo de estudo como descritivo e analítico.

A respeito do Estado do Conhecimento, Morosini e Fernandes (2014) assinalam que

A construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

A intenção das autoras é apontar o Estado de Conhecimento, como movimento iniciático para todas as pesquisas, pois possibilita ao pesquisador localizar e direcionar os caminhos da investigação, com base no conhecimento daquilo que já foi produzido relacionado ao objeto de pesquisa. É importante ressaltar que as pesquisas dos mestrandos, integrantes do grupo de pesquisa Investigação, têm construído esta etapa na maioria das investigações, validando assim tal metodologia como base de iniciação das pesquisas.

De acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 127): “Para a realização da pesquisa do tipo EC se faz necessário realizar o *design* da pesquisa, que parte da definição do objetivo, e a escolha da metodologia de análise dos dados”. Desse modo, para alcançar o objetivo desta investigação definido como: realizar o Estado do Conhecimento sobre a inserção e indução docente dos professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I, entre os anos de 2012 e 2022, adotei os métodos quanti-quali como condutores da sistematização e análise dos dados.

Quanto às abordagens Quantitativa e Qualitativa para leitura dos dados coletados, foram escolhidas por compreender que os primeiros passos são de levantar os trabalhos científicos que se relacionam com o tema investigado, a fim de agrupá-los, ou seja, condensar as informações por meio de método quantitativo e seguidamente amparei-me ao qualitativo, para leitura e discussão dos achados de pesquisas, seguindo as categorias de análise que serão compostas, a partir das questões mobilizadoras e dos descritores que serão apresentados nessa seção.

Compreendo as pesquisas concebidas quantitativa-qualitativa como métodos complementares que podem ser combinados para obter resultados aprofundados e abrangentes. “Em síntese, os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica” (SANTOS FILHO, 2002, p. 51).

Gatti (2004) leva em consideração dois aspectos importantes quanto ao emprego dos métodos quantitativos, sendo o primeiro relacionado aos números, frequências e medidas, os quais possuem características que demarcam as operações nas quais estes podem ser usadas, e em segundo lugar considera-se as análises a partir das ações acima referidas. Sendo assim, para que as análises sejam consideradas de boa qualidade necessitam ser acompanhadas de boas perguntas realizadas pelo pesquisador, apoiando-se na qualidade teórica e na forma como irá conduzir o problema, orientando-o nas análises e nas interpretações dos dados levantados. Segundo a autora mencionada, “em si, tabelas, indicadores, testes de significância etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu esforço teórico” (GATTI, 2004, p. 14).

Para Bogdan e Biklen (1997), os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais para o pesquisador, pois possibilitam propor tendências em um determinado local (diminuição ou aumento de algo) e anunciar informações descritivas (ano, local, assunto). “Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob forma de estatística descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 194).

Nas buscas iniciais concentrei-me em professores iniciantes e depois foquei nas produções, especificamente aos iniciantes nos Anos Iniciais do EFI, quanto a: quantidade de dissertações, teses e periódicos científicos; título; autor; instituição depositada; ano de publicação; resumo; objetivos; resultados, entre outros. O objeto de pesquisa são as dissertações e teses defendidas no Brasil no período de 2012-2022 disponibilizadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de dados da CAPES, em PPGEs e nos artigos científicos depositados no portal *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

A temática fomentadora desta pesquisa, relatada no momento inicial deste texto, desencadeou em questões como: Qual a quantidade de pesquisas apresentadas nos últimos dez anos em relação ao professor iniciante dos anos

iniciais, especialmente as que tratam de inserção e indução à docência? Que índice desse quantitativo ressalta políticas e/ou programas que versam sobre a inserção e indução à docência? Essas ações formativas contemplam as necessidades formativas dos iniciantes? Em que regiões brasileiras se concentram essas ações formativas?

Para efetivar esses levantamentos, utilizei os descritores “professores iniciantes”, “inserção docente”, “indução docente”, “anos iniciais”, “ensino fundamental I”, a partir da seleção de unitermos, também conhecidos como descritores construídos com as palavras-chave e operadores booleanos selecionados AND e OR, combinados entre si, que permitiram variadas combinações com essas palavras, as quais foram assumidas para elaboração deste Estado de Conhecimento.

Assim apresento as combinações utilizadas nos três bancos de dados: “professores iniciantes” AND “anos iniciais”; “professores iniciantes” AND “ensino fundamental I”; “inserção à docência” OR “indução à docência”. Os filtros que utilizei foram: o país da publicação: Brasil; o idioma: português; a periodicidade da publicação: 2012 a 2022 e, por fim, a publicação da área de educação em *sites* idôneos. Após apontamentos e indicação da banca de qualificação, recorri aos PPGes da UFMT, UFSCar e PUC-SP utilizando dos descritores “professores iniciantes” e “aprendizagem da docência”, buscando aprofundamento dos dados.

Para compreensão de como a temática vem sendo discutida no Brasil, realizei um levantamento sobre o professor iniciante no período de 1990 a 2022. Tal recorte foi realizado por observar na literatura que as discussões sobre o início da carreira docente se concentram na década de 1990.

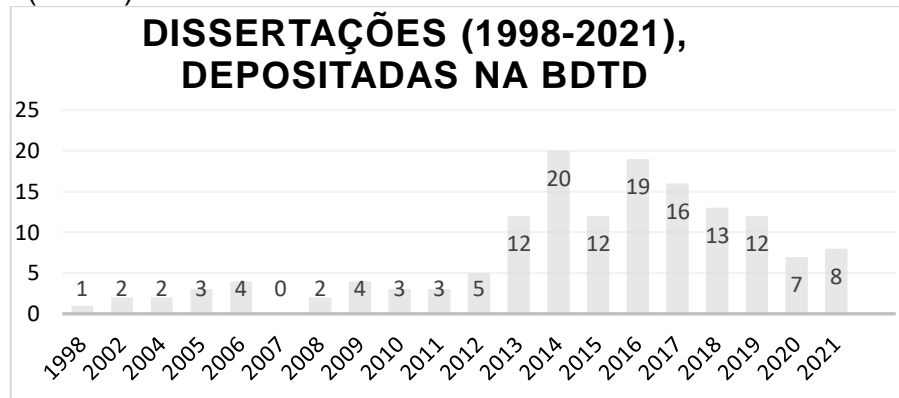
### **3.2 Dados históricos das pesquisas acerca do professor iniciante: retrospectiva a partir da BDTD**

Na busca de apresentar o contexto histórico das pesquisas voltadas para o professor iniciante e a sua inserção na docência, busco apresentar o contexto histórico das pesquisas brasileiras, depositadas no Banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 1990 a 2022. Meu intuito é evidenciar a progressão dos estudos em programas de Pós-graduação brasileiros.

Nessa perspectiva, no primeiro momento para realizar o levantamento anunciado, foi utilizado o termo “professores iniciantes”, os filtros foram: ano de defesa (1995 a 2021) e tipo de documento (dissertações). Ao realizar a leitura dos títulos e

resumos fez-se a seleção de 150 dissertações, as quais tratam do professor iniciante na Educação Básica e Superior.

**Figura 1** – Dissertações depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – 1998-2021



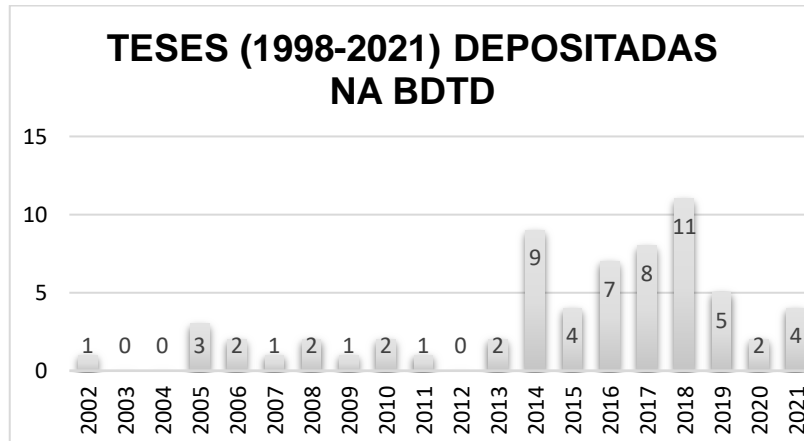
**Fonte:** elaborada pela autora (2022)

Os dados acima indicam que as investigações, voltadas para esta etapa de desenvolvimento profissional do professor no Brasil, foram pouco privilegiadas até fins do século XX e nos primeiros anos do século XXI, corroborando assim com as evidências de Lima (2004), Mariano (2005), Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012), entre outros.

A finalidade deste levantamento foi conhecer quantitativamente a progressão das dissertações que versam sobre o professor iniciante, buscando evidenciar quais os anos com maior número de investigações, promovendo a seguinte reflexão: Os dados têm indicado avanços ou desafios para continuação de pesquisas voltadas para os professores iniciantes? Na busca de responder à questão anunciada, importa também analisar o levantamento, abaixo, de teses realizado na BDTD com o termo “professores iniciantes”. Os filtros foram: ano de defesa (1995 a 2021) e tipo de documento (teses).



**Figura 2 – Teses depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – 1998-2021**



Fonte: elaborada pela autora (2022)

O quantitativo de teses existente na BDTD indica que o avanço das pesquisas se deu a partir da primeira década do presente século, conforme pode ser observado no gráfico acima. Diante disso, é possível buscar responder à questão anunciada anteriormente, afirmando assim que os avanços foram de maneira pontual entre 1998 e 2012, com maior ascensão entre 2013 e 2019 e, a partir de 2020 os dados indicam que os desafios em continuar avançando com as investigações voltadas para o professor iniciante tenderam a fazer parte do cenário educacional brasileiro.

Em âmbito nacional destacam-se autores que realizaram levantamentos de estudos já concluídos, os quais fornecem dados importantes quanto às temáticas abordadas. Mariano (2006) mapeou trabalhos apresentados nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e dos ENDIPEs (Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino), com recorte temporal de 1995 a 2004. Foi evidenciado pelo autor:

A análise dos dados permite apontar, também, como aspectos mais enfatizados nas pesquisas analisadas: a socialização profissional, os saberes docentes e os sentimentos de sobrevivência e descoberta que marcam fortemente este início de carreira, entre outros. Como aspectos pouco enfatizados encontram-se: as relações entre a formação inicial e o momento de inserção profissional e as formas de aprendizagem desenvolvidas pelo professor novato (MARIANO, 2006, p. 7).

Após quatro anos, Papi e Martins (2010) realizam uma revisão de literatura com base nos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd, nos anos de 2005 a 2007, e pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES no período de 2000 a 2007.

Conforme as autoras, os estudos levantados tiveram como foco questões relacionadas à prática pedagógica do professor iniciante, à construção de sua identidade, à socialização profissional e dificuldades identificadas no início da carreira docente. Evidenciam também a pouca existência de ações formativas para os docentes iniciantes e sugerem que as pesquisas avancem, quanto à investigação acerca dessa temática de iniciação na docência.

Depois de dois anos, Corrêa e Portella (2012) analisaram os trabalhos publicados nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd no período de 2008 a 2011 e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos anos de 2008 a 2010, promovendo uma continuação da revisão realizada por Papi e Martins (2010). Concluem apresentando algumas iniciativas brasileiras destinadas à etapa de iniciação à docência e reiteram algumas evidências que afloraram na revisão realizada em 2010, destacando a relevância de realizar pesquisas sobre a temática nas regiões brasileiras.

Ressaltaram também a importância de considerar nas pesquisas o trabalho com professores que exercem a profissão docente em escolas privadas. Os pesquisadores concluem que: “Nota-se que é preciso ampliar os estudos na área, [...] em quatro anos de reuniões do principal encontro de apresentação de pesquisas no Brasil, a ANPEd, foram encontrados apenas quatro trabalhos sobre o tema” (CORRÊA; PORTELLA, 2012, p. 235).

Almeida *et al.* (2020) realizaram uma revisão integrativa da literatura sobre professores iniciantes no período 2000 a 2019, onde buscaram analisar as tendências dos estudos relacionados ao professor iniciante e identificar se as produções têm apresentado recomendações de promoção de políticas de inserção na fase iniciática na docência, especificamente na Educação Básica. Tomaram como análise os trabalhos publicados nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a plataforma SciElo e Educ@.

As autoras concluíram que, após o ano de 2014, houve um avanço significativo de produções relacionadas à temática, ressaltando assuntos como: egressos de programas de iniciação à docência destacando o PIBID, ações de formação continuada advindas de secretarias em âmbito estadual e municipal, ações formativas e apoio ao professor iniciante, a partir de dispositivos de formação e grupos colaborativos. As pesquisadoras concluem, tecendo uma crítica desta feita: “São

poucos os estudos que problematizam seus resultados, aprofundam as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente, permitindo indicar caminhos e ações práticas que favoreçam a inserção” (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 1).

Para finalizar este item, tecei considerações acerca da importância de estudos e pesquisas que se voltam ao mapeamento daquilo que já se tem produzido, possibilitando assim uma visualização e reflexão, tanto de caráter quantitativo como qualitativo, dentro de uma área do conhecimento ou campo de estudo. Com base nestas conclusões e na viabilidade de andamento nas investigações depositadas nos principais bancos de dados brasileiros é que se estende/desdobra esta pesquisa, denominada: O Estado do Conhecimento: a inserção e indução docente de professores iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (2012-2022).

### **3.3 Os bancos de dados como mediadores do objeto da pesquisa: BDTD, CAPES, SciELO e PPGEs**

Iniciar um mapeamento/levantamento em bancos de dados não é uma tarefa simples, pois requer verificação dos critérios estabelecidos para armazenamento das publicações, como também do órgão científico responsável por cancelar tais repositórios. Outra questão que se apresenta, é conhecer como cada um deles tem sua funcionalidade e acesso, tendo em vista as especificidades quanto aos critérios de busca.

Para a presente pesquisa, utilizei dois repositórios que abarcam teses e dissertações, como também uma base de artigos científicos, levando em consideração as pesquisas em nível nacional. A seleção destas bases dá-se, pela abrangência que uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento tem possibilidade de abarcar, na intenção de priorizar as investigações brasileiras com recorte temporal entre 2012 e 2022.

A primeira base de banco de dados utilizada foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a qual foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Essa plataforma teve o seu lançamento oficial no final do ano de 2002, a qual “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e estimula o registro e a publicação de

teses e dissertações, em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia (C&T) publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional” (IBCT, 2021).

Para a completude dessa investigação, no primeiro semestre de 2022 iniciei o levantamento dos dados no Catálogo de Teses e Dissertações (Capes), sendo considerada como “uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto ao Programa de Pós-Graduação do País, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual” (CAPES, 2020). Importante ressaltar que esta plataforma apresentou dificuldades, como erro ao carregar os dados, levando assim à perda de tempo, tendo em vista que teria que selecionar novamente os descritores e filtros.

A seguir, realizei o levantamento dos dados no portal *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), o qual reúne periódicos científicos nacionais e internacionais. Para tal acesso, não houve interferências para se alcançar os resultados, diante disso, considero uma plataforma de grande expressão, tendo em vista que os artigos científicos ora selecionados são analisados com um rigor de critérios, tendo em vista sua política e procedimento admissionais, bem como sua permanência no portal.

Por último, empreendi a busca em três repositórios de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), após indicação da banca de qualificação. O que possibilitou, selecionar produções acadêmicas antes não localizadas nos bancos de dados acima, tendo em vista que a atualização destes bancos de dados tem sofrido oscilações. Quanto a acessibilidade aos repositórios, considerei fácil a busca tendo em vista a possibilidade de seleções como: tipo de produção, período, orientador (a), entre outros.

Para realizar os levantamentos nos bancos de dados mencionados acima, considerei seguir os passos apontados por Morosini *et al.* (2021), em que evidencia critérios para a busca mediante a, “importância da definição dos termos e/ou descritores estar alinhada aos objetivos da pesquisa, bem como estar desenhada para atender a amplitude e a especificidade da temática a ser desenvolvida na pesquisa do Estado do Conhecimento” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 62).

Na próxima seção serão contempladas as etapas de levantamento, análise e interpretação dos dados para realização deste Estado do Conhecimento.

#### **4 O PROCESSO DE COLETA, ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Este capítulo é destinado a apresentar os dados coletados. Assim, defino como uma das etapas desta pesquisa que mais exigiram esforços e empenho por parte dessa pesquisadora, por considerá-las a base de sustentação desta pesquisa, para que se pudesse chegar ao objetivo final da investigação.

Para a etapa do levantamento na Plataforma BDTD foram considerados: os bancos de dados, o recorte temporal, os descritores eleitos e os tipos de documentos (dissertação e/ou tese). Depois dessa etapa, foi realizado um estudo qualitativo, de caráter exploratório, cujo objetivo foi identificar, por meio da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, tendo como foco os trabalhos que mais se aproximaram do objeto de estudo, isto é, o processo de inserção e indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (EFI).

Esse primeiro contato com as pesquisas, a partir da leitura dos resumos, considero como fator determinante para a inclusão ou exclusão das pesquisas no Estado do Conhecimento. No entanto, é preciso ressaltar que muitos destes resumos não evidenciavam dados importantes, dentre eles cito os resultados obtidos, a descrição dos sujeitos da pesquisa, sendo necessário realizar a leitura completa do trabalho.

Diante dessas dificuldades de se encontrar tais dados, Ferreira (2002) ressalta que existem pesquisadores que se posicionam de forma diferente ao lidar com essa situação, em que alguns podem com tranquilidade realizar o mapeamento a partir dos resumos encontrados nos catálogos das diferentes instituições e ignoram as limitações postas; outros pesquisadores fazem a opção por uma única base de dados, e por último há aqueles pesquisadores que, inicialmente, têm acesso à pesquisa pelos resumos e logo após dirigem-se ao trabalho na íntegra.

Assim, os dados foram coletados e organizados em quatro etapas, conforme estabelecido por Morosini (2015), a saber: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, possibilitando, assim, um rigor na organização dos arquivos encontrados durante o processo de buscas, conduzindo uma análise quantitativa e, posteriormente, qualitativa das pesquisas levantadas.

Para a primeira etapa de análises, de caráter mais quantitativo, as categorias foram: tipo de trabalho (tese, dissertação e artigos), ano de publicação, instituição de

publicação, região do país da instituição, título do trabalho, resumo e palavras-chave encontradas. As pesquisas selecionadas foram organizadas em pastas, para que se pudesse estabelecer um quantitativo de análise inicial relativo aos trabalhos identificados e elegidos para constituição do *corpus* da investigação.

Para realização da leitura e interpretação dos dados amparei-me na abordagem quantitativa-qualitativa, tendo em vista que nesta técnica a compreensão da problemática da pesquisa necessita estar vinculada às implicações teóricas e epistemológicas (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2002). Compreendo que a conexão quanti-quali possibilita a sustentação uma da outra, permitindo alcançar, na íntegra, os resultados esperados nesta investigação.

#### **4.1 A coleta dos dados: tempo de eleger as pesquisas**

Para realizar o levantamento dos dados, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e no portal *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), realizei uma investigação antecipada quanto ao manuseio de cada sistema, tendo em vista que possuem suas particularidades. Para isso, a leitura de artigos, dissertações e teses, nas quais utilizavam as pesquisas do Estado da Arte e Estado do Conhecimento, possibilitaram esse conhecimento prévio. Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021) foram os principais mediadores nesse processo, bem como das outras etapas desta investigação.

Para efetivar os levantamentos foram utilizados, a princípio, descritores, a partir da seleção de unitermos, também conhecidos como descritores construídos com as palavras-chave e operadores booleanos AND e OR. Contudo, optou-se pela ampliação da busca e utilização dos descritores “professor iniciante” e “aprendizagem da docência”, diretamente nos Programas de Pós-Graduação da PUC-SP, UFMT e UFSCar, devido aos apontamentos da banca de qualificação ao sugerir buscas diretamente nos programas, por compreenderem a possibilidade de encontrar novos dados. Com relação ao uso dos operadores booleanos, a plataforma da BDTD viabiliza ajuda pelo *site*<sup>3</sup>, possibilitando assim eficácia nas buscas, se constituindo da seguinte maneira: “professores iniciantes” AND “anos iniciais”; “professores iniciantes”

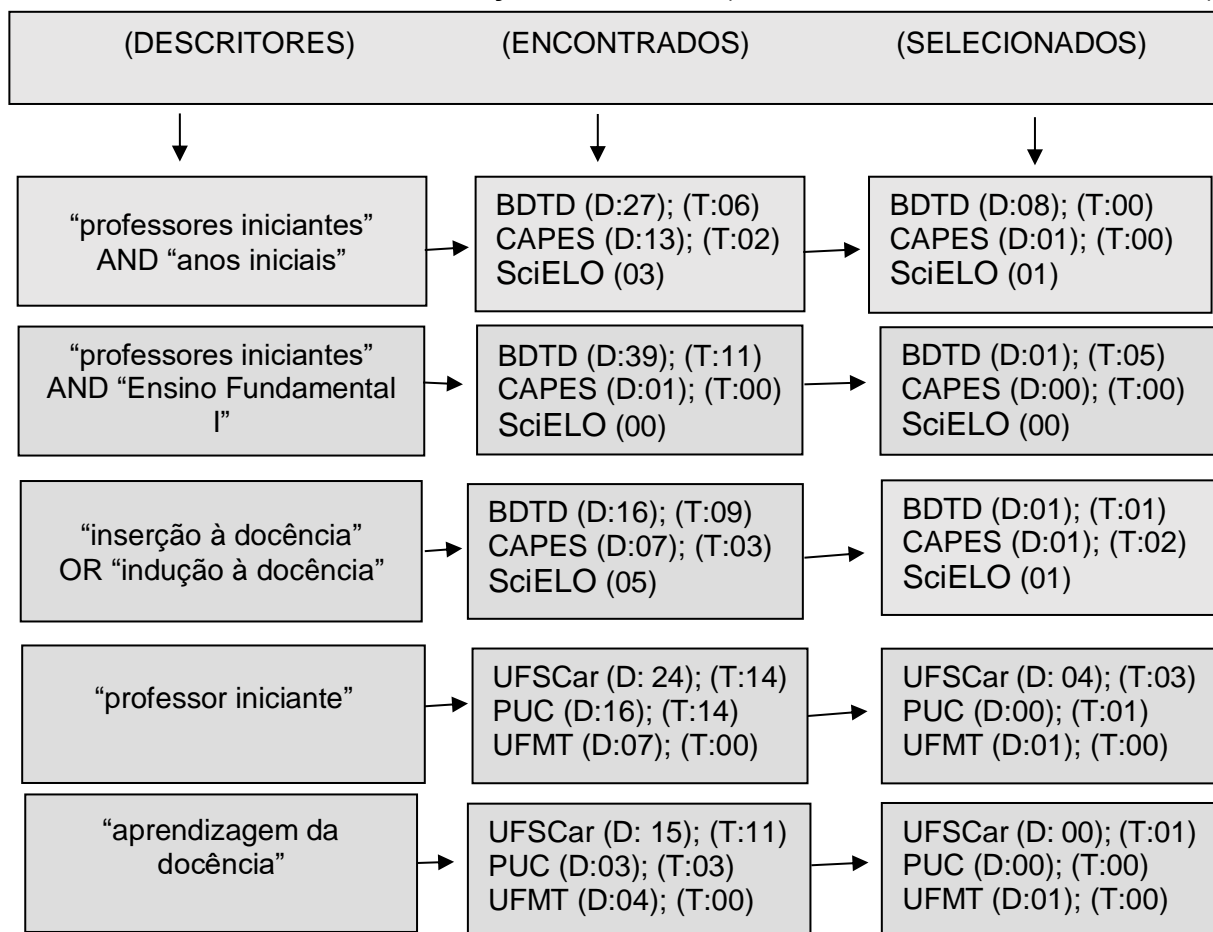
---

<sup>3</sup> <https://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Advanced?edit=40327408#Boolean%20operators>

AND “ensino fundamental I” e “inserção à docência” OR “indução à docência”. Os filtros utilizados foram: país da publicação: Brasil; o idioma: português; a periodicidade da publicação: 2012 a 2022 e, por fim, a publicação da área de educação em *sites* idôneos.

Retornando, assim, o quantitativo de trabalhos, que posteriormente foram lidos os títulos, resumos e quando necessário o trabalho completo e, por fim, após essa etapa criteriosa foram selecionados trabalhos, como demonstra a Figura abaixo. Ressalto aqui que os dados apresentados a seguir são o levantamento final, após o processo de ampliação das buscas diretamente nos Programas de Pós-Graduação. Assim, é importante ressaltar que a construção deste Estado do Conhecimento buscou seguir rigorosamente processos que validem esta pesquisa acerca desta temática.

**Figura 3** – Mapeamento com os descritores “professores iniciantes” AND “anos iniciais”; “professores iniciantes” AND “Ensino Fundamental I” e “inserção à docência” OR “indução à docência” (BDTD, CAPES, SciELO e PPGEs)



Fonte: elaborada pela autora (2022)

Conforme elucidado na Figura acima, a busca nos bancos de dados seguiu os parâmetros booleanos “AND”, para buscar as duas expressões juntas, “OR” para buscar uma ou outra expressão, e, por último, o uso dos descritores “professor iniciante” e “aprendizagem da docência” para a busca diretamente nos PPGes descritos na Figura 3. Assim, apresento os dados com o total de 253 produções acadêmicas encontradas com os descritores selecionados, incluindo todos os bancos de dados.

- **“professores iniciantes” AND “anos iniciais”**: na BDTD, 27 dissertações e 06 teses; na CAPES, 13 dissertações e 02 teses e na SciELO, 03 artigos.
- **“professores iniciantes” AND “ensino fundamental I”**: na BDTD, 39 dissertações e 11 teses; na CAPES, 01 dissertação e 00 tese e na SciELO 00;
- **“inserção à docência” OR “indução à docência”**: na BDTD, 16 dissertações e 09 teses; na CAPES, 07 dissertações e 03 teses; e na SciELO, 05 artigos.
- **“professor iniciante”**: no repositório da UFSCar, 24 dissertações e 14 teses; no repositório da PUC/SP, 16 dissertações e 14 teses; e no repositório da UFMT, 07 dissertações e 00 tese.
- **“aprendizagem da docência”**: no repositório da UFSCar, 15 dissertações e 11 teses; no repositório da PUC/SP, 03 dissertações e 03 teses; e no repositório da UFMT, 04 dissertações e 00 tese.

Após a leitura dos resumos, e quando necessário o trabalho completo, foi realizada uma nova seleção dos trabalhos, retornando assim um total de 32 trabalhos.

- **“professores iniciantes” AND “anos iniciais”**: na BDTD 08 dissertações e 00 tese; na CAPES 01 dissertação e 00 tese; e na SciELO 01 artigo;
- **“professores iniciantes” AND “ensino fundamental I”**: na BDTD 01 dissertação e 05 teses; na CAPES 00 dissertação e 00 tese; e na SciELO 00;
- **“inserção à docência” OR “indução à docência”**: na BDTD 01 dissertação e 01 tese; na CAPES 01 dissertação e 02 teses; e na SciELO 01 artigo.
- **“professor iniciante”**: no repositório da UFSCar, 04 dissertações e 03 teses; no repositório da PUC/SP, 00 dissertação e 01 tese; e no repositório da UFMT, 01 dissertação e 00 tese.
- **“aprendizagem da docência”**: apenas 01 (uma) tese no repositório da UFSCar.



Vale ressaltar que esta seleção dos trabalhos não se consolida como etapa final, tendo em vista que a realização deste processo segue as orientações do livro “Estado do Conhecimento: teoria e prática” de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), cujo desenvolvimento será explicado na seção seguinte, durante a realização da etapa da Categoria Sistematizada.

#### **4.2 Estado do Conhecimento: explorando o material encontrado**

Os trabalhos levantados a partir da BDTD, CAPES, SciELO e PPGEs foram organizados em tabelas no *Excel*, de maneira que possibilitasse construir, a partir desse armazenamento, gráficos, tabelas e mapas para posterior deslocamento das figuras e imagens para o texto final. Neste programa foram construídas as tabelas referentes a Bibliografia anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, com a finalidade de análise e interpretação. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) ressaltam que tais etapas integram a metodologia do Estado do Conhecimento e necessitam ser meticulosamente efetivadas com o intuito de que, no final, possa ser explícita a precisão científica deliberada na pesquisa.

A etapa denominada de Bibliografia Anotada consiste na leitura flutuante dos resumos das dissertações, teses e artigos encontrados durante o levantamento na BDTD, CAPES, SciELO e PPGEs, em que são retiradas informações, como: número do trabalho, ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa, palavras-chave e resumo completo. Dessa maneira realizei a organização dos trabalhos encontrados em planilha eletrônica, totalizando assim 32 trabalhos, como também criei uma pasta no computador com todos os arquivos das publicações selecionadas. A partir disso, seriam conduzidas as etapas posteriores.

A segunda etapa, a Bibliografia Sistematizada, abarca os trabalhos levantados anteriormente com foco nas seguintes informações: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor, título, nível, objetivos, metodologia e, por fim, os resultados. Importante ressaltar que em alguns resumos não constavam todas as informações necessárias para esta etapa, tornando necessário recorrer ao trabalho completo, arquivado na pasta criada anteriormente. Ainda, acerca dessa etapa Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 65) descrevem: “Na construção da Bibliografia Sistematizada, pode ser que alguns dos trabalhos incluídos na etapa da Bibliografia Anotada não sejam aderentes ao objetivo proposto na pesquisa do EC”.

Nesses termos, ao construir a etapa da Bibliografia Sistematizada, constatee aquilo que as autoras anunciaram acima, sendo necessário a não inclusão de alguns trabalhos, devido a uma nova leitura mais diligente do resumo e do trabalho completo. Após essa nova análise criteriosa foi possível constatar que alguns trabalhos selecionados na etapa anterior não estavam de acordo com o objetivo proposto desta pesquisa, dessa maneira não foi incluído o total de nove (09) trabalhos, sendo quatro (04) dissertações e cinco (05) teses. Diante dessas constatações, restaram vinte e três trabalhos para serem analisados.

Assim, a terceira etapa é definida pelas autoras acima como Bibliografia Categorizada, se constituindo em uma “análise mais aprofundada do conteúdo das publicações”, onde o pesquisador irá agrupar os trabalhos conforme as semelhanças temáticas, nomeado de categorias. Para a realização dessa etapa, realizei a visitação na tabela da Bibliografia Sistematizada, na qual possuía as informações basilares, como também na pasta de arquivos onde constavam os trabalhos completos.

De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) “o principal objetivo desta etapa é realizar o que podemos chamar de agrupamento das produções por temáticas, ou seja, com os trabalhos selecionados deve ser realizado o reagrupamento das produções, segundo blocos temáticos”.

Nessa direção, os trabalhos foram agrupados em uma categoria e sete subcategorias de análise, selecionadas conforme a literatura e análise das publicações elegidas. Do mesmo modo que a Bibliografia Sistematizada, na tabela da Bibliografia Categorizada contam 23 publicações entre dissertações, teses e artigos.

Por fim, a quarta etapa, nomeada como Bibliografia Propositiva, nos conduz a pensar a partir da própria nomenclatura, ou seja, se constitui no processo de busca dos resultados dos trabalhos e as possíveis propostas anunciadas pelos autores, bem como a possibilidade da investigação, a fim de criar as proposições emergentes, ou seja, “são aquelas propostas pelo pesquisador, autor do Estado do Conhecimento, a partir da análise realizada” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 70). As autoras afirmam, ainda, que esta última etapa é oportuna para avançar, a partir da leitura aprofundada dos dados. Assim,

O objetivo da etapa da Bibliografia Propositiva é buscar ir além do que está posto, refletir, a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores de determinada área ou temática, sobre como essas pesquisas te auxiliam a pensar em soluções ou questões para avançar o conhecimento corrente. [...] esta é uma etapa que pode diferenciar a

pesquisa do tipo Estado do Conhecimento de outras pesquisas do tipo bibliográficas (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 73).

Nessa perspectiva, é possível evidenciar o conhecimento produzido a contar das pesquisas precedentes realizadas e apreciadas no Estado do Conhecimento. Para as autoras, a intenção desta etapa não é de localizar “brechas ou lacunas” nas pesquisas analisadas, mas proporcionar novas ideias e reflexões a partir das evidências dos autores das teses, dissertações e artigos analisados.

Para essa última etapa, resalto que foi necessário retornar aos trabalhos completos para leitura, com foco nos resultados e considerações finais dos trabalhos selecionados, a fim de compreender e contemplar os resultados apresentados pelos autores de uma forma original e rigorosa, para que, a partir das proposições apresentadas no corpo do trabalho, tornasse possível como pesquisadora realizar as proposições emergentes.

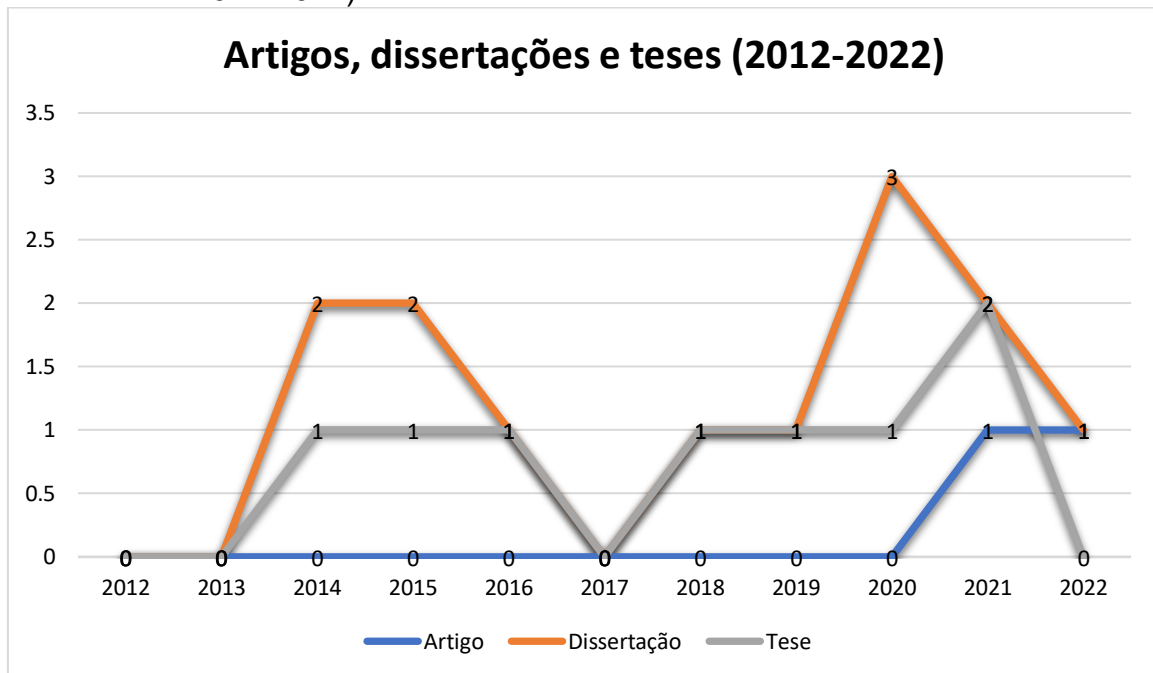
#### **4.3 Tratamento dos resultados e interpretação dos dados**

Este espaço tem por objetivo sistematizar os resultados obtidos na construção do Estado do Conhecimento, cujo objeto de análise desta investigação é o processo de inserção e indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (EFI) entre os anos de 2012 e 2022, o qual tem como objetivo apresentar as produções de dissertações, teses e artigos brasileiros relacionados ao professor iniciante dos anos iniciais do EFI.

Assim, a partir do objetivo proposto e dos resultados obtidos através do levantamento dos dados na BDTD, CAPES, SciELO e PPGEs foi possível selecionar o quantitativo de 23 trabalhos, que compuseram o *corpus* desta investigação, organizados em uma categoria e distribuídos em sete subcategorias, apresentadas e interpretadas a partir de uma análise qualitativa, sendo apresentadas por intermédio de texto descritivo analítico, figuras e gráficos.

Das publicações selecionadas para compor o repertório de análise do Estado do Conhecimento sobre a inserção e indução à docência de professores dos anos iniciais no EFI, dois (02) são artigos científicos, treze são dissertações e oito (08) são teses, distribuídas entre os anos de 2014 e 2022. O Gráfico 1 apresenta a distribuição das publicações por ano.

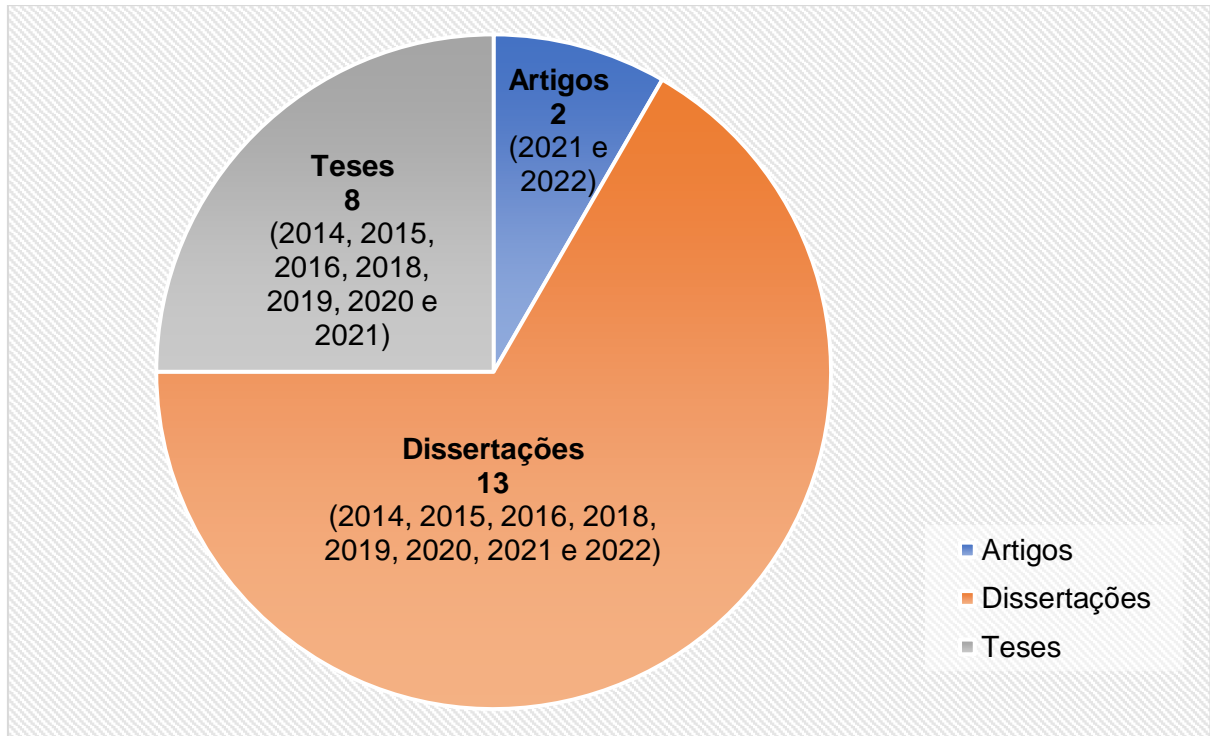
**Gráfico 1** – Distribuição de publicação dos artigos, dissertações e teses (período de 2012-2022)



Fonte: elaborado pela autora (2022)

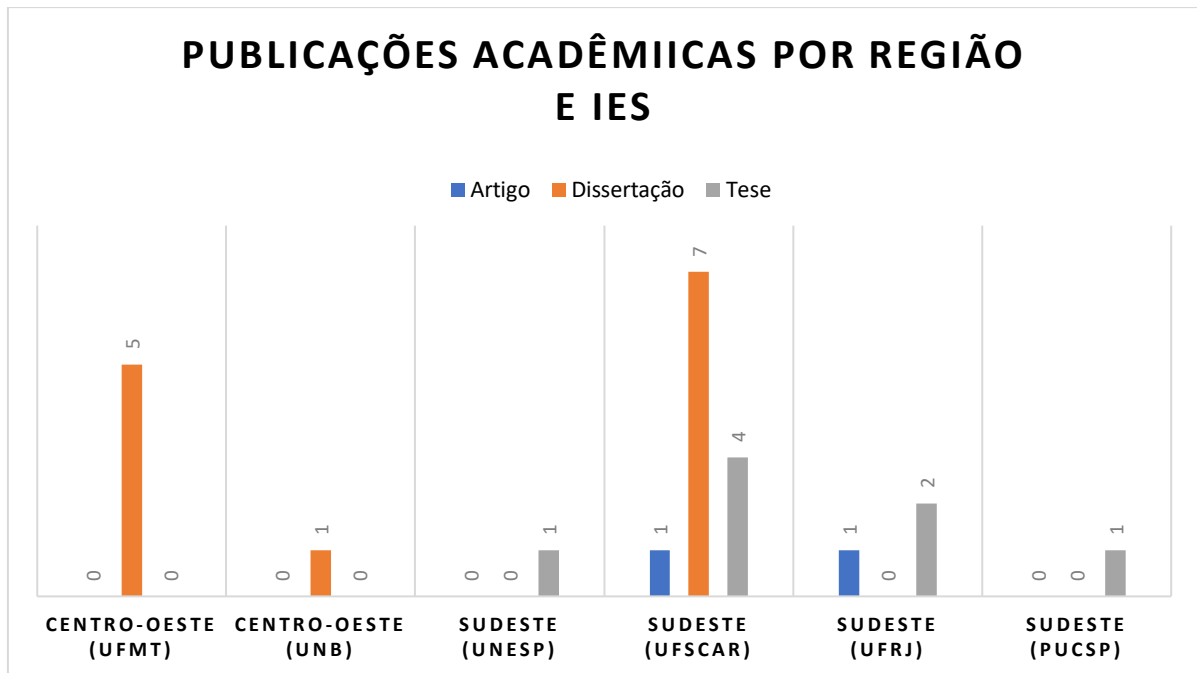
Das 23 publicações analisadas, três (3) são de 2014, três (3) de 2015, duas (2) do ano de 2016, duas (2) de 2018, duas (2) de 2019, quatro (4) de 2020, cinco (5) do ano de 2021 e duas (2) em 2022. Observa-se que não foram selecionados trabalhos nos anos de 2012, 2013 e 2017.

Dois (2) artigos são dos anos de 2021 e 2022, o quantitativo de treze dissertações compreendem os anos de: 2014, 2015, 2016, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022, enquanto as teses estão distribuídas em: 2014, 2015, 2016, 2018, 2019, 2020 e 2021. Desse modo, no Gráfico 2 apresento a distribuição das publicações por tipo de produção acadêmica e ano. Destas, treze publicações foram pesquisas de mestrado, oito (8) de doutorado e dois (2) artigos científicos.

**Gráfico 2 – Distribuição por tipo de produção acadêmica e ano (2012-2022)**

**Fonte:** elaborado pela autora (2022)

Com relação à origem dos trabalhos, foi realizado o levantamento por IES e suas respectivas localidades no País, tendo em vista que os bancos de dados pesquisados armazenam publicações advindas de Programas de Pós-Graduação brasileiros. Esta representação é apresentada no Gráfico 3.

**Gráfico 3** – Distribuição das publicações por região e IES (2012-2022)

**Fonte:** elaborado pela autora (2022)

Percebe-se, a partir da representação acima, que as publicações selecionadas neste levantamento se concentram na região Centro-Oeste (6) e Sudeste (17), respectivamente. Assim, essas duas regiões representam a totalidade de 100 por cento do objeto de análise desta investigação, tendo em vista que as demais regiões não apresentaram trabalhos dentro do objetivo principal desta pesquisa, a qual tem como foco o processo de inserção e indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (EFI).

No Gráfico 3, as Instituições de Ensino Superior (IES) de origem dos trabalhos, que compõem a temática objeto deste EC, apresenta um dado importante que nos chamou a atenção, qual seja, o número de pesquisas sobre a inserção e indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no EFI, a maioria foi realizado no âmbito das Universidades Públicas. As seis Universidades que concentram as 23 publicações selecionadas, considerando a categoria administrativa das instituições, 21 são de instituições públicas federais, uma (1) de instituição estadual e uma (1) de instituição privada.

Nesse sentido, após apresentar quantitativamente os dados de caracterização das publicações que fazem parte deste Estado do Conhecimento, apresento a análise das publicações relacionadas ao objeto de pesquisa desta investigação, definido

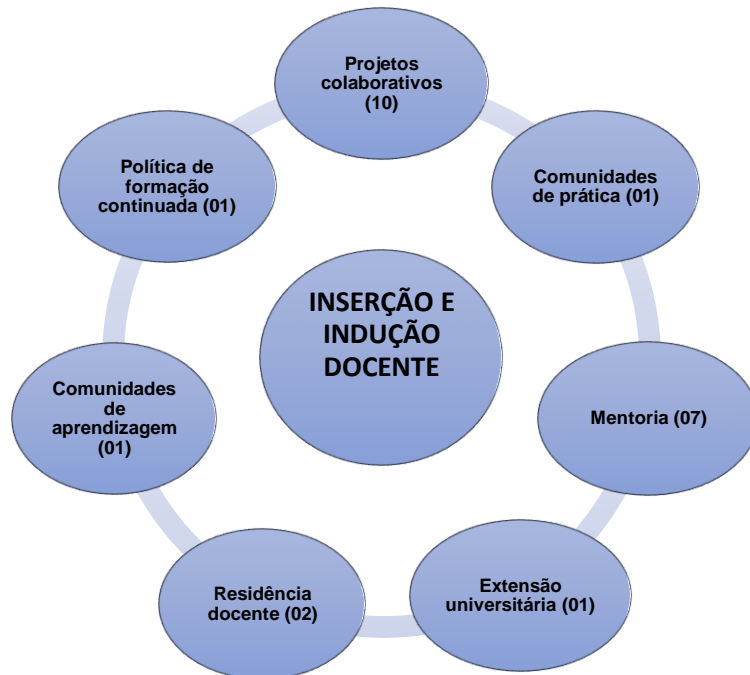
como processo de inserção e indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (EFI) no período de 2012 a 2022.

A princípio, foi pensado em selecionar duas categorias de análise, separando inserção de indução à docência, com critérios na construção teórica de cada termo, porém, após leitura dos trabalhos, optei por uma categoria, a qual se desmembra em subcategorias. Nesse sentido, esta organização das subcategorias está relacionada àquilo que é evidenciado nos trabalhos selecionados a partir do objeto de estudo, objetivos, metodologias e resultados. Dessa maneira, foi eleita uma categoria de análise, a saber: inserção e/ou indução docente, sendo esta composta por subcategorias, tal como apresentado na Figura 4.

No contexto deste Estado do Conhecimento, entendo por inserção profissional docente um conjunto de ações dentro de um espaço de tempo, no qual o professor iniciante é levado ao processo de acolhimento e socialização no local onde passa a ocupar a docência e por indução o processo de formação e apoio sistemático promovido por ações organizadas e sistematizadas. Acerca disso, Cunha (2010, p. 137) afirma que: “[...] o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional das políticas públicas”. Assim, a partir dos processos de inserção e indução, as ações podem ser implementadas no contexto das escolas, das secretarias de educação, universidades, dentre outras emergidas ou não de políticas públicas.

Nesta conjuntura, a distribuição dos trabalhos em subcategorias proporcionou analisá-los de acordo com aproximação teórica, prática e metodológica. Logo, o leitor pode, também, a partir da análise e do referencial teórico já apresentado no decorrer do texto, compreendê-los em outra categoria. Evidencio aqui, que a intenção não é distanciar uma categoria da outra, mas aproximá-las mediante os contextos das pesquisas analisadas. Frente à diversidade das abordagens presentes nas 23 publicações e para facilitar a análise dos dados, foram pensadas as seguintes subcategorias de análise.

**Figura 4 – Categoria e subcategorias de análise**



**Fonte:** elaborada pela autora (2022)

Ao observarmos os resultados da subcategorização, verifica-se que os vinte e três trabalhos selecionados entre os anos de 2012 e 2022 foram distribuídos da seguinte maneira: dez (10) na subcategoria de Projetos Colaborativos; um (1) em Comunidades de Prática; sete (7) em Mentoria; um (1) em Extensão Universitária; dois (2) em Residência Docente, um (1) em Comunidades de Aprendizagem e um (1) em Política de Formação Continuada.

Para analisar a categoria inserção e indução docente, as publicações foram organizadas em subcategorias de análise (Quadro 4), as quais abarcam o *rol* de temáticas pesquisadas pelos autores que constituem este Estado do Conhecimento. Saliento que, no conglomerado dos trabalhos vários apresentaram características polissêmicas, sendo capaz de ter, à vista disso, várias classificações. Busquei assim, por intermédio da leitura dos títulos, objetivos, resumos e resultados, e quando necessário, do trabalho completo, agrupá-los de acordo com o foco central desta investigação e compatibilidade temática.



**Quadro 4** – Subcategorias classificadas quanto ao título, autores, IES e ano

Subcategoria	Título	Autor – Orientador	IES	Ano
<b>Projetos colaborativos</b>	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes (DISSERTAÇÃO)	Silva, Solange Lemes Orientador(a): Simone Albuquerque da Rocha	UFMT	2014
	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência (DISSERTAÇÃO)	Sousa, Rozilene de Moraes Orientador(a): Simone Albuquerque da Rocha	UFMT	2015
	Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada <i>on-line</i> (DISSERTAÇÃO)	Machado, Micheli Fernanda Orientador(a): Rosa Maria M. Anunciato	UFSCar	2015
	Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora (TESE)	Martins, Rosana Maria Orientador(a): Rosa Maria M. Anunciato	UFSCar	2015
	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em pedagogia: um estudo de caso (DISSERTAÇÃO)	França, Márcia Socorro dos Santos Orientador(a): Simone Albuquerque da Rocha	UFMT	2016
	Professoras iniciantes e o aprender a ensinar matemática em um grupo colaborativo (TESE)	Ciríaco, Klinger Teodoro Orientador(a): Maria Raquel Miotto Morelatti	UNESP	2016
	Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD) (DISSERTAÇÃO)	Batista, Mirian Lucia Martins Orientador(a):	UFSCar	2018

		Aline Maria de Medeiros R. Reali		
	Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor (TESE)	Lagoeiro, Aline de Cássia Damasceno  Orientador(a): Rosa Maria M. Anunciato	UFSCar	2019
	Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas (DISSERTAÇÃO)	Clemente, Adriana dos Reis  Orientador(a): Rosana Maria Martins	UFMT	2020
	Possibilidade de ações da gestão escolar para a inserção profissional dos professores dos anos iniciais (DISSERTAÇÃO)	Moretti, Vivian Maggiorini  Orientador(a): Renata Prenstteter Gama	UFSCar	2021
<b>Comunidade de Prática</b>	Comunidade de prática: narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área de matemática (DISSERTAÇÃO)	Carvalho, Andréia Cristina Santiago  Orientador(a): Rosana Maria Martins	UFMT	2020
<b>Mentoria</b>	Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria <i>on-line</i> da UFSCar em foco (DISSERTAÇÃO)	Masseto, Débora Cristina  Orientador(a): Aline M. de Medeiros Rodrigues Reali	UFSCar	2014
	Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental – anos iniciais (DISSERTAÇÃO)	Pinheiro, Tarciana dos Santos  Orientador(a): Ana Paula Gestoso de Souza	UFSCar	2019
	Programa de formação <i>on-line</i> de mentores da UFSCar: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes (TESE)	Gobato, Paula Grizzo  Orientador(a): Aline de Medeiros R. Reali	UFSCar	2020

	Programa híbrido de mentoria: contribuições para a aprendizagem da docência de professores iniciantes (TESE)	Cesário, Priscila Menarin Orientador(a): Rosa Maria M. Anunciato	UFSCar	2021
	Contribuições do programa híbrido de mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes (DISSERTAÇÃO)	Barros, Janailza Moura de Sousa Orientador(a): Ana Paula Gestoso de Souza	UFSCar	2021
	A matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores iniciantes em um programa híbrido de mentoria (DISSERTAÇÃO)	Araújo, Natália Maria de Orientador(a): Rosa Maria M. Anunciato	UFSCar	2022
	Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso (ARTIGO)	Reali, Aline Maria de M. Rodrigues e Souza, Ana Paula Gestoso	UFSCar	2022
<b>Extensão Universitária</b>	Sentidos e Significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante (DISSERTAÇÃO)	Ramos, Nathália Barros Orientador(a): Shirleide Pereira da Silva Cruz	UnB	2019
<b>Residência Docente</b>	O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: escritas de formação na área dos anos iniciais do ensino fundamental (TESE)	Guedes, Luisa Azevedo. Orientador(a): Ludmila Thomé de Andrade	UFRJ	2018
	Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do Colégio Pedro II. (ARTIGO)	Rabelo Amanda Oliveira. Orientador(a): Ana Maria Monteiro	UFRJ	2021
<b>Comunidade de Aprendizagem</b>	Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional (TESE)	Oliveira, Fernanda Lahtermaher Orientador(a): Giseli Barreto da Cruz	UFRJ	2021

<b>Política de Formação Continuada</b>	A formação continuada no município de Sobral (CE) (TESE)	Calil, Maria Gimenes Corrêa Orientador(a): André, Marli E. D. de	PUCSP	2014
--	--	---	-------	------

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Conforme apresentado no Quadro 4, os títulos das publicações vão ao encontro desta investigação, que será explorado na próxima sessão, a partir da análise de cada trabalho, de acordo com a temática de cada subcategoria.

#### 4.4 Análise das pesquisas selecionadas

A primeira subcategoria totalizou dez (10) produções, onde abrange trabalhos com características voltadas para a colaboração. Assim, organizei esta e demais subcategorias de acordo com a aproximação teórica e prática de cada pesquisa selecionada para este Estado do Conhecimento.

Nessa direção, busquei analisar como os trabalhos desta e demais subcategorias evidenciaram os processos colaborativos como recursos mediadores na inserção e indução à docência, evidenciando as temáticas, objetivos, metodologias, análise dos dados e resultados. Assim, essa subcategoria se configura por compreender as vivências colaborativas como possibilidades de cooperação, conhecimento e superação no processo inicial na profissão docente.

A pesquisa de Silva (2014), nomeada *Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes*, teve como objetivo geral investigar e compreender como as práticas formativas educacionais promovidas por intermédio da formação continuada da SEDUC-MT, SEMED/Ro e escolas privadas no município de Rondonópolis – MT promoveram o acolhimento, assessoramento e auxílio ao professor egresso do curso de pedagogia diante dos desafios enfrentados na fase inicial da docência.

Para tal propósito, utilizou da abordagem qualitativa e instrumentos de dados a análise documental, questionário e entrevistas. Colaboram com a investigação: gestores, coordenadores e articuladores da formação continuada e seis (6) professores iniciantes de escolas públicas e particulares. Os resultados das análises dos dados coletados demonstraram que as práticas formativas de Formação

Continuada das redes estadual e municipal de ensino são ofertadas a todos os profissionais da escola, não possuindo uma formação direcionada ao professor iniciante. Com relação à formação continuada nas escolas privadas, os participantes revelaram que esta possui o formato de encontros para orientação e momentos para tirar dúvidas.

Tal investigação possibilitou conhecer a política pública educacional de formação continuada da rede estadual de educação em Mato Grosso centrada na escola, por meio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs) com o Projeto Sala de Educador. No entanto, foi ressaltado que na rede estadual “não há ainda em seu processo de práticas formativas um espaço voltado para o professor iniciante, ou seja, o egresso está incluído na formação, mas não existe uma ação específica para ele” (SILVA, 2014, p. 111).

Quanto à rede municipal, a pesquisadora constatou que o processo formativo da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT (SEMED/Roo) ocorria por intermédio da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), no entanto não se constituía como uma política educacional. Como ponto positivo ressaltado pela pesquisadora, uma das participantes, coordenadora, era membra do Observatório da Educação/PPGEdu/ UFMT/CUR (OBEDUC), projeto este que a conduziu “a ter um novo olhar sobre a Formação Continuada, no sentido de reorganizá-la para atender ao professor iniciante” (SILVA, 2014, p. 112). Assim,

Esse Projeto já tem seu início nas escolas da Secretaria Municipal de Educação onde se desenvolvem o projeto do OBEDUC, no sentido de acompanhar mais de perto esse professor, auxiliando-o em suas dúvidas e dificuldades, para que o mesmo possa avançar e inteirar-se do processo formativo (SILVA, 2014, p. 83).

Nessa perspectiva, além das dificuldades inerentes ao início da carreira docente, constata-se que tal projeto prevê um acompanhamento sistematizado a partir da formação continuada, envolvendo experientes e iniciantes neste processo formativo.

O estudo de Sousa (2015), intitulado *Professores Iniciantes e Professores Experientes: Articulações Possíveis para a Formação e Inserção na Docência*, que objetivou analisar a inserção do professor iniciante no espaço escolar acompanhado por um professor experiente. Para tal, adotou os memoriais da trajetória de formação

profissional e entrevistas narrativas com cinco professoras iniciantes e duas professoras experientes.

Como resultado, a pesquisa apresenta a contribuição do acompanhamento de um professor experiente mediante apoio oferecido ao professor iniciante, em que ambos participaram do projeto Observatório da Educação/ PPGEdU/ UFMT/CUR, cujo foco foi a formação continuada de professores das escolas públicas na cidade de Rondonópolis – MT. A autora afirma que,

A formação ofertada pelo projeto, segundo os professores que participaram ativamente, foi considerada importante para a melhoria de suas práticas docentes, pois o aporte teórico utilizado foi bastante coerente com o conhecimento que realmente precisavam adquirir e desenvolver posteriormente. Além disso, não aprenderam somente conceitos, mas puderam vivenciar a tríade ação-reflexão-ação, pois refletiram, analisaram e colocaram em prática o que aprenderam de forma exitosa. Isso fez com que se sentissem seguras enquanto professoras iniciantes para executar uma tarefa que fazia parte de sua atribuição docente na escola (SOUSA, 2015, p. 105).

Ademais, apresenta a relevância do trabalho colaborativo entre o professor iniciante e experiente, dando visibilidade ao processo de acompanhamento no qual o profissional em início de carreira deve ter nos primeiros anos de inserção na docência.

De acordo com Sousa (2015, p. 104), “as articulações constituintes [...], podem ser consideradas um caminhar em via dupla, na qual um aprende com o outro, contribuindo significativamente com a formação e o desenvolvimento profissional docente de cada um deles”.

A partir do estudo realizado, a pesquisadora atribui grande relevância aos memoriais, pois estes permitiram identificar os principais desafios e dificuldades nos primeiros anos de docência e a compreensão dos processos de formação e autoformação, produzindo o conhecimento acerca de si mesmo e do outro.

A pesquisa de Machado (2015), cujo título é *Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada on-line*, procurou compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira e como se configuram os seus saberes em processo de formação continuada mediados por narrativas em um curso de formação *on-line*. Adotou a metodologia qualitativa e como instrumento de investigação utilizou as narrativas de seis (6) professoras que participaram do curso no ano de 2013.

Por intermédio do curso intitulado “professores iniciantes e licenciando: narrativas de formação em matemática e língua portuguesa”, a autora destacou que

a investigação revelou momentos importantes do período de escolarização (alfabetização) das participantes, pelos quais orientam as ações pedagógicas no início de suas carreiras.

Outro dado importante diz respeito à compreensão das práticas e saberes relacionados ao processo de alfabetização, e, por último, foi evidenciada a importância das narrativas durante a formação por meio do compartilhamento entre os pares e a própria pesquisadora.

Nesse sentido, ao escreverem suas narrativas “a partir de sua trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional, eles vão descobrindo os significados atribuídos aos fatos que viveram e, assim, vão reconstruindo a compreensão que têm de si mesmos” (MACHADO, 2015, p. 6).

Quanto à característica colaborativa do curso, foi destacado que

[..] no ambiente virtual de aprendizagem, portanto, os docentes tiveram papel ativo na sua aprendizagem, pois tiveram a oportunidade de aprender a partir de suas próprias experiências pessoais e profissionais e de seus pares. Além do mais, essa colaboração entre os pares diminui a sensação de isolamento tão presente na profissão docente [...] (MACHADO, 2015, p. 127).

Nesse contexto, é possível refletir que os grupos e ou projetos colaborativos contribuem para o processo de acolhimento do professor iniciante, conseguindo, assim, enfrentar as dificuldades que surgem. Também, percebe-se a importância da formação continuada nesse processo de aprendizado para a consolidação da prática pedagógica, neste caso de professores alfabetizadores.

Martins (2015), a partir da tese de doutorado intitulada *Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora*, buscou compreender como as licenciandas, ainda em formação inicial, sinalizam, em suas narrativas autobiográficas, os indícios de constituição de identidade docente e seus desdobramentos no exercício profissional que principia, especialmente, as aprendizagens construídas em uma comunidade de aprendizagem *on-line*.

Foi um estudo centrado nas investigações (auto)biográficas, com narrativas de formação e narrativas profissionais, a partir de um curso de extensão *on-line* ofertado no ano de 2013 pelo Portal de Professores da UFSCar a professores iniciantes e graduandos em Pedagogia no último semestre do curso. Esse curso vinculou-se em uma pesquisa maior, intitulada “Narrativas de Formação em Matemática e Língua

Portuguesa – 2013”, desenvolvida em uma comunidade de aprendizagem *on-line*, via *internet*, por meio do Portal dos Professores da UFSCar, com recursos da ProEx. Esse curso de extensão *on-line* – 2013 contou com financiamento do CNPq do Edital de Pesquisa em Ciências Humanas.

Os dados da tese passaram pela análise interpretativo-compreensiva das narrativas autobiográficas das licenciandas e de uma professora iniciante. A partir dos dados coletados, as participantes

destacaram o ambiente do curso de extensão *on-line* – 2013, afirmando que ele foi composto pelo apoio intelectual e afetivo, respeito mútuo, reflexão, diálogo e tomada de decisões compartilhadas, tanto das professoras-tutoras quanto dos participantes (MARTINS, 2015, p. 218).

Nesse sentido, a autora destaca as características importantes deste processo formativo envolvendo especificidades colaborativas, tendo o diálogo como mediador do conhecimento, “[...] pois a colaboração é entendida na educação *on-line* como palavra-chave para construção de conhecimento individual e coletivo” (MARTINS, 2015, p. 2018).

Dos resultados apresentados, quanto às futuras professoras, foi assinalado que suas aprendizagens se ampliam desde o curso de formação inicial ao curso na comunidade de aprendizagem *on-line*, sendo este último considerado um ambiente possibilitador de construção da identidade docente e profissional. Depois de findo o curso, a pesquisadora quis acompanhar a inserção profissional daquelas acadêmicas que participaram do Curso. Pelo levantamento realizado chegou-se a duas (02) professoras que conseguiram assumir a docência, logo após a conclusão do curso de Pedagogia. Após convite para participarem da pesquisa, só uma professora aceitou e foi acompanhada pela pesquisadora, durante o ano letivo de 2014, por meio de narrativas profissionais e encontros presenciais, onde discutiam as primeiras experiências e aprendizagens da docência.

No que diz respeito à professora iniciante, esta sinalizou os desafios e aprendizados no período iniciático na docência. Indicou os aspectos positivos do curso, principalmente no processo de reflexão acerca de sua prática pedagógica, refletindo no auxílio dos planejamentos semanais e semestrais.

Por fim, as participantes indicaram as ações do curso na comunidade de aprendizagem *on-line* e o uso da narrativa autobiográfica como propulsores para o



processo constitutivo da identidade profissional docente, compreendendo as diversas vivências experienciadas no processo colaborativo envolvendo professoras tutoras, licenciandas e professora iniciante.

França (2016), em sua dissertação de mestrado denominada *O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em pedagogia: um estudo de caso*, teve como objetivo apresentar os apontamentos de professores iniciantes egressos da Pedagogia acerca do desenvolvimento profissional, por meio da formação continuada ofertada pelo projeto OBEDUC/UFMT, desenvolvido nos espaços da universidade e das escolas.

Utilizou da abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados aderiu a observação, análise documental e narrativas autobiográficas com foco nos memoriais e entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa foram quatro professoras iniciantes dos anos iniciais do EFI de escolas públicas.

Para a coleta dos dados, a pesquisadora despreendeu-se de um “olhar multidimensional”, com foco em três aspectos: primeiro buscou perceber os desafios dos professores iniciantes, a seguir procurou conhecer os sentidos atribuídos dos professores em relação à formação continuada desenvolvida no projeto OBEDUC/UFMT e, por fim, a partir dos memoriais de formação, identificar a existência de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

A autora aponta como resultados que

O projeto OBEDUC/UFMT apresentou características de possíveis programas de inserção de professores na carreira docente, em que o professor foi considerado sujeito participante do processo. Os estudos partiram da necessidade dos professores, houve maior integração entre universidade e escola básica, ou seja, teoria e prática; ensino e pesquisa; o professor iniciante pôde contar com um professor experiente que acompanhava seu trabalho e lhe proporcionava subsídios para enfrentar os desafios [...] (FRANÇA, 2016, p. 131).

A pesquisa ressalta, ainda, a proposta da formação continuada colaborativa entre universidade e escola como via capaz de promover o envolvimento entre “professores pesquisadores, mestrandos, graduandos da Pedagogia e professores iniciantes e experientes da escola básica da rede pública [...] possibilita aprendizagens mútuas [...]” (FRANÇA, 2016, p. 132).

Dessa forma, o projeto OBEDUC/UFMT proporcionou mudanças quanto ao processo de formação continuada na rede municipal de ensino no município de Rondonópolis – MT. Desde sua configuração com formações quinzenais presenciais,

envolvendo participantes do espaço urbano e rural, aos resultados descritos pelos integrantes como “ponto de reflexão sobre suas práticas e também sobre a carreira docente, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento profissional” (FRANÇA 2016, p. 133).

Ciríaco (2016), em sua tese de doutorado *Professoras iniciantes e o aprender a ensinar matemática em um grupo colaborativo*, com base na ação colaborativa de um grupo de professoras em início de carreira, buscou compreender as dimensões envolvidas neste processo. Foram realizadas entrevistas e observações das interações no grupo colaborativo formado por quatro docentes egressas do curso de Pedagogia, em que uma delas atua na Educação Infantil e três nos anos iniciais do EFI e uma de licenciatura em Matemática nos anos finais do EFII.

O pesquisador aponta neste estudo que “o processo formativo em ambas as licenciaturas revelou que a Matemática ensinada ao futuro professor é, em alguns casos, pouco recorrente por ele quando ingressa na carreira [...]” (CIRÍACO, 2016, p. 290).

As professoras iniciantes, integrantes do grupo colaborativo, apontaram sentimento de individualidade nas escolas em que integravam, sem apoio dos professores mais experientes, em que muitas vezes tiveram que lidar sozinhas no processo de ensinar Matemática. O autor aponta como possibilidade para romper com o individualismo

Como os professores iniciantes já estão no espaço escolar, caberia, então, à formação contínua, tentar instituir ambientes de colaboração e a prática do trabalho colaborativo dentro da escola, na tentativa de romper com a cultura individualista (CIRÍACO, 2016, p. 292).

O autor ressalta que as vivências colaborativas realizadas no período de dois (2) anos por meio dos encontros do grupo, contribuíram para a superação das dificuldades que as professoras vivenciavam no dia a dia no espaço da sala de aula. Evidencia, ainda, que “a prática da colaboração oportunizada pelo compartilhamento das experiências profissionais gerou um movimento de confiança e autonomia nas suas ações e isso auxiliou na construção do conhecimento necessário para o ensino” (CIRÍACO, 2016, p. 292).

A pesquisa apontou a necessidade de diálogo entre professores pedagogos e de áreas para compreensão da organização curricular da matéria, tendo em vista que o professor pedagogo conduz um rol de disciplinas nos anos iniciais do EFI. Ciríaco

(2016) conclui a investigação, defendendo o trabalho coletivo como um elemento importante para o desenvolvimento profissional e, ainda, apresenta desdobramentos possíveis de investigação a partir da conclusão da pesquisa.

Batista (2018), na dissertação de mestrado designada *Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)*, objetivou investigar o papel da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) para com os professores iniciantes, tanto na atuação quanto na superação dos desafios no início da docência.

O estudo tem o caráter de pesquisa colaborativa de cunho qualitativo. A coleta de dados ocorreu por meio de atividades realizadas, durante a oferta da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD) em 2016, via questionário *on-line* e entrevista, contemplando um total de cinco (5) participantes iniciantes que haviam participado cem por cento das atividades.

A oferta da Rede de aprendizagem da Docência deu-se por meio do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com participação de professores em diversas etapas da carreira docente e licenciandos do curso de Pedagogia. Com formato híbrido, proporcionou a dialogicidade entre a formação inicial com a participação dos licenciandos e a formação continuada com o envolvimento de professores experientes e professores iniciantes, a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão dentro de comunidade *on-line*.

Os resultados evidenciados na pesquisa, por parte dos professores iniciantes que participaram da ReAD, indicaram a importância das trocas de experiências entre os professores e os alunos no dia a dia em sala de aula. Nesse sentido,

Essa troca fez com que tanto algumas das dúvidas relacionadas ao processo de ensino, quanto aos sentimentos que ele envolve, puderam ser compartilhados, discutidos e amenizados, através da interação entre os profissionais que participaram da rede, por meio de uma aprendizagem colaborativa, ou seja, em grupos (BATISTA, 2018, p. 81-82).

Esses elementos colaborativos vivenciados pelos professores iniciantes durante a participação da Rede de Aprendizagem da Docência, “representou para estas professoras a possibilidade de troca, de compartilhar vivências e experiências entre pares” (BATISTA, 2018, p. 80). Assim, revelou-se que o período de inserção à

docência, com vistas em projetos e ações colaborativas, pode minimizar os desafios nesta fase inicial na profissão docente.

Lagoeiro (2019), na tese de doutorado nomeada *Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor*, investigou, a partir de narrativas de professores iniciantes, as contribuições do percurso formativo no processo de iniciação à docência no contexto de um grupo colaborativo *on-line* titulado de Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD). Este se desenvolveu via Plataforma Moodle no Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Foi uma pesquisa de caráter qualitativo e que utilizou o estudo de caso. Para a produção e análise dos dados recorreu às narrativas de cinco (5) participantes iniciantes licenciadas em Pedagogia. Todavia, a atividade formativa promovida pela Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) teve formato de extensão, sendo ofertada a licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes. Nesse contexto,

[...] o estabelecimento de redes formativas fundamentadas na colaboração e no diálogo intergeracional *on-line* pode contribuir para potencializar as aprendizagens de professores em diferentes fases da carreira, respeitando suas demandas formativas e auxiliando no seu processo de desenvolvimento profissional (LAGOEIRO, 2019, p. 138).

Dentro dessa realidade de aprendizagem *on-line* na perspectiva colaborativa, a autora destaca que, “não se trata apenas de receber informações, mas de compartilhar conhecimentos e atribuir-lhes sentido, estabelecendo conexões com as próprias experiências” (LAGOEIRO, 2019, p. 137). Tal processo possibilitou às participantes a compreensão de que os acontecimentos vividos no decorrer de suas experiências foram desencadeadores de aprendizagens.

A pesquisa anuncia a potencialidade das narrativas no processo investigativo, sendo que elas “trazem consigo o potencial de articular as diversas experiências e conhecimentos construídos ao longo do percurso, gerando a atribuição de significados em uma perspectiva organizada, desenvolvimental (LAGOEIRO, 2019, p. 266). Ou seja, o processo reflexivo de narrar as experiências torna-se formativo àquele que narra.

Diante dos resultados apresentados na pesquisa, vale ressaltar que o formato organizacional *on-line* da ReAD possibilitou maior acessibilidade dos professores

participantes integrando diversas regiões do território nacional, criando um intercâmbio de conhecimentos provenientes de experiências vividas por profissionais em diferentes etapas da profissão, bem como em contextos diferenciados. Reforçando assim, que a relação intergeracional, contexto desta investigação, tem elementos potentes na ação formativa.

Clemente (2020), em sua dissertação de mestrado nomeada de *Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas*, pesquisou os caminhos percorridos por professores iniciantes dos anos iniciais da Educação Básica, com foco nas vivências em práticas de indução ofertadas pelas redes municipal e estadual, no município de Rondonópolis – MT.

Foi adotada a pesquisa (auto)biográfica, privilegiando a abordagem qualitativa, e como coleta de dados amparou-se nas narrativas e entrevistas autobiográficas. Os participantes da pesquisa foram uma (1) professora formadora da rede estadual e uma (1) professora formadora da rede municipal, e oito (8) professoras pedagogas iniciantes, sendo quatro (4) da rede estadual e quatro (4) da municipal. As professoras iniciantes estavam com até quatro anos de docência.

A pesquisadora evidenciou que “no sentido de recepção e acolhimento ao professor iniciante não existe ainda diretriz, cabendo então a cada gestão escolar agir conforme os seus entendimentos sobre esta etapa” (CLEMENTE, 2020, p. 179). A partir do estudo realizado, constatou-se que não existe uma política de indução voltada à docência, porém as secretarias municipais e estaduais desenvolvem ações como propostas de indução, sendo que a SEMED tinha um projeto de formação em andamento.

A SEMED desenvolve ações mais pontuais para a indução do professor iniciante e a SEDUC elaborou a matriz de formação do iniciante e está desenvolvendo a política de formação. Ainda não há uma política de indução à docência, embora haja um esforço para que as ações se transformem em política pública (CLEMENTE, 2020, p. 7).

Quanto aos processos formativos, das duas redes foi evidenciado que a rede municipal apresentou algumas ações de indução desenvolvidas a partir de um programa de formação voltada para os professores em início de carreira, buscando diminuir os desafios nos primeiros momentos no espaço escolar, porém ainda limitado quanto às reais necessidades destes profissionais.

Enquanto a rede estadual apresentou uma matriz de formação ao iniciante, onde contempla tanto iniciantes e experientes, a partir da formação continuada onde engloba professores iniciantes e experientes, demonstrando assim não atender o conceito de indução à docência, mas “tem ajudado a minimizar os impactos, pois impulsiona a construção de projetos coletivos, envolvendo experientes e iniciantes [...]” (CLEMENTE, 2020, p. 180). Ademais, a pesquisadora propõe que ambos os programas de formação continuada possam tornar-se Políticas de Formação ao professor iniciante, em que as iniciativas voltadas para a indução possam ser contínuas.

E como último estudo dessa primeira subcategoria, a pesquisadora Moretti (2021), na sua dissertação de mestrado nominada *Possibilidade de ações da gestão escolar para a inserção profissional dos professores dos anos iniciais*, teve como objetivo evidenciar e analisar as ações da gestão escolar no processo de inserção dos profissionais iniciantes dos anos iniciais.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, recorrendo, para construção e coleta de dados, ao mapeamento dos professores iniciantes da Secretaria de Educação Sorocaba – SP, questionário e entrevistas semiestruturadas. Após seleção dos participantes, conforme critérios da temática investigativa, os dados se construíram com 12 professores iniciantes.

Os resultados apontaram ações de acolhimento por parte da equipe gestora no processo de inserção de professores iniciantes, como:

apostila de orientação ao professor iniciante, dinâmica de apresentação a todos os profissionais da educação escolar, orientações burocráticas, espaços dialógicos de formação com escutas e respeito aos sentimentos despertados nessa fase inicial (medo, insegurança, estresse, solidão) (MORETTI, 2021, p. 64).

Nesse sentido, os desafios vivenciados pelos professores iniciantes puderam ser minimizados a partir de ações promovidas pela equipe gestora e dos espaços de diálogo no ambiente escolar. A partir dos dados, foi possível perceber que

“[...] o compartilhamento de ações e de práticas entre os professores de forma colaborativa podem contribuir para sua confiança profissional e entre os seus pares, que assim têm possibilidade de superar as angústias [...]” (MORETTI, 2021, p. 69).

Outro aspecto que a investigação evidenciou foi a falta de apoio e instrução por parte da Secretaria de Educação de Sorocaba – SP, quanto ao processo de inserção à docência no espaço escolar, bem como a falta de normativas e ou orientativos direcionados a essa demanda. Assim, cada equipe gestora age conforme iniciativas próprias, ressaltando a complexidade do início da carreira profissional docente e a gestão escolar.

Por fim, a pesquisa sugeriu como indicativo de futuro estudo, a investigação acerca das possibilidades de ações e/ou de programas de indução que envolvam os professores iniciantes e seus respectivos gestores na busca de diminuir as dificuldades típicas da fase inicial da carreira, bem como facilitar a permanência na profissão docente.

Em seguida, na subcategoria Comunidade de Prática foi selecionado um (1) estudo, evidenciado a partir da pesquisa de mestrado de Carvalho (2020), intitulada: *Comunidade de prática: narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área de matemática*, buscou analisar o desenvolvimento deste profissional a partir da participação no curso de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A autora informa que a formação foi elaborada no formato de Comunidade de Prática, uma vez que

os participantes assumem posturas colaborativas com o intuito de estudar e sistematizar caminhos de ensinar e aprender matemática. Desse modo, os espaços formativos são constituídos por intercâmbios de saberes, num movimento formativo em que as vozes dos professores estão presentes no diálogo e nas trocas entre os pares, de forma a estreitar os vínculos e ampliar as possibilidades das práticas pedagógicas (CARVALHO, 2020, p. 6).

Na pesquisa, foram utilizadas narrativas autobiográficas e entrevistas com professores de até cinco anos de docência do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. Vale ressaltar que a pesquisadora é integrante da equipe de formação da SEMED. A autora salienta que ao proporcionar espaços reflexivos sobre as práticas profissionais, cujo foco é aprender com o outro, a “Comunidade de Prática, pode-se instituir formas de minimizar as dificuldades encontradas no início da carreira e um caminho para o desenvolvimento profissional do professor” (CARVALHO, 2020, p. 92).

Como resultado, a pesquisadora evidencia que os professores iniciantes ao participarem da Formação Comunidade de Prática “demonstraram ter compreendido a necessidade de uma postura docente mais ativa de responsabilização por sua

formação ao permitir que partilhassem experiências, repertórios e conhecimentos (CARVALHO, 2020, p. 96).

A pesquisadora conclui que, enquanto professora formadora da área de matemática, ficou evidente que “é necessário a criação de uma Política de Formação para os professores iniciantes, capaz de realizar um trabalho contínuo que incorpore a voz dos professores e os convide a protagonizar sua autoformação no sentido de contribuir com o desenvolvimento profissional” (CARVALHO, 2020, p. 98). Ainda sinaliza, a partir dos resultados deste estudo, desdobramentos possíveis de serem investigados, demonstrando assim ser uma temática relevante com amplo campo de pesquisa.

A terceira subcategoria denominada de Mentoria apresenta sete (7) estudos, sendo o primeiro a dissertação de mestrado de Masseto (2014), intitulada de *Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco*. Assim, em seu estudo, a pesquisadora realizou uma análise da contribuição deste programa com dez professores ex participantes e iniciantes dos anos iniciais do EFI.

A pesquisa tem caráter qualitativo, foi utilizado questionário *online* e entrevista semiestruturada, como também as narrativas desenvolvidas durante a realização do Programa. Acerca do programa a autora esclarece que

foi desenvolvido com o propósito de auxiliar professores com menos de cinco anos de carreira a superarem as dificuldades típicas dos anos iniciais da docência, por meio do seu acompanhamento, via correspondências eletrônicas, por professoras experientes – as mentoras (MASSETO, 2014, p. 9).

Destaca, ainda, que os professores iniciantes, por meio dos dados coletados, revelaram que não receberam apoio da equipe gestora, sendo a inserção um processo solitário. Os integrantes afirmaram que o apoio se deu “através das participações no Programa, ou seja, a partir das interações realizadas com a mentora, considerando a importância do conteúdo das mensagens” (MASSETO, 2014, p. 180).

É importante esclarecer que a pesquisa apresentou a interlocução entre professores iniciantes e experientes, na qual as mentoras/experientes contribuíram com “embasamento teórico nas discussões sobre as dúvidas apresentadas, oferecia condições para a reflexão e o repensar a prática, orientações sobre registros como forma de reflexão e ação” [...] (MASSETO, 2014, p. 187).



Nesse sentido, a conclusão da pesquisa apontou a pertinência do uso das interações via modalidade a distância, tendo em vista as dificuldades em relação ao tempo e às demandas pessoais e profissionais. Diante deste contexto a investigadora reforça a visibilidade do Programa de Mentoria, devido ao seu formato totalmente *on-line*, permitindo assim que todos pudessem participar e obter resultados positivos.

A pesquisa de Pinheiro (2019), *Elementos da constituição da Identidade docente de Professoras Iniciantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais*, tem seu contexto de pesquisa voltado para o Programa Híbrido de Mentoria (PHM/UFSCar), em que este buscou “oportunizar um processo de mentoria no qual professoras experientes acompanham iniciantes, objetivando minimizar/superar as dificuldades vividas no início de carreira” (PINHEIRO, 2019, p. 8).

A investigação utilizou narrativas elaboradas em ambiente virtual de aprendizagem e de entrevista narrativa oral, buscando compreender a trajetória e a constituição da identidade profissional de cinco professoras iniciantes, sendo duas na educação infantil e três nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Os dados indicaram que

Para todas as professoras, o início da carreira foi um momento repleto de tensões – insegurança, incertezas, anseios e dificuldades em conectar os conhecimentos teóricos com a prática. Embora as tensões tenham sido conflituosas, mostraram-se necessárias para que as professoras pudessem mobilizar-se na busca das resoluções e assim ampliar seus quadros de referências para atuação profissional (PINHEIRO, 2019, p. 164).

Assim, foi possível compreender que as tensões refletiram em processos de superação, em que foram superados com “o auxílio dos pares, principalmente o suporte da mentoria, apareceu como uma das principais fontes de superação das tensões” (PINHEIRO, 2019, p. 164).

A pesquisadora destaca que os processos de aprendizagem oportunizado pelo Programa Híbrido de Mentoria (PHM) auxiliaram nas reflexões a respeito da prática, ampliando o olhar das professoras acerca das especificidades da prática pedagógica, de acordo com os níveis de ensino. Ainda afirma que “a investigação apontou o método narrativo na formação continuada como uma ferramenta eficaz para a compreensão dos contextos apresentados” (PINHEIRO, 2019, p. 167).

Ela ainda ressalva que o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) se constituiu em um espaço relevante para o desenvolvimento profissional docente, possibilitando

assim a constituição da identidade num processo em construção contínua. E propõe que

[...] este modelo de programa pode ser um exemplo de política pública a ser seguido, pois assim podemos ter alcance maior do número de professores(as) iniciantes sendo acompanhados(as), refletindo, portanto, no desenvolvimento e qualidade do ensino no país (PINHEIRO, 2019, p. 168).

Nesta direção, a pesquisadora conclui que o resultado da pesquisa inspire outras investigações, no sentido de “motivar novas políticas educacionais, quer seja para a valorização profissional docente, quer seja com o compromisso de promover uma formação contínua de qualidade” (PINHEIRO, 2019, p. 169). Aponta, por fim, que a pesquisa proporcionou indagações e campo para continuidade investigativa, elencando vários elementos possíveis de estudos.

Gobato (2020), em sua tese de doutorado intitulada *Programa de formação on-line de mentores da UFSCar: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes*, teve como objetivo analisar como as ações de mentoria do Programa de Formação *On-line* teriam contribuído com o possível desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência pelos professores iniciantes participantes, totalizando 25 professoras iniciantes que concluíram o programa junto aos seus mentores.

Foi utilizada a abordagem qualitativa, mediada por uma pesquisa de intervenção e para análise de dados apoiou-se na metodologia descritivo-interpretativa, a partir dos dados resultantes de um questionário e das produções e atividades realizadas pelos mentores em relação ao acompanhamento dos participantes iniciantes que concluíram o Programa de formação *on-line* de mentores.

Assim,

O processo de mentoria é construído por uma série de fatores: profissionais experientes, com conhecimentos a respeito da prática docente e dos processos de ensino e aprendizagem; um período de acompanhamento com ferramentas que contribuem para o diagnóstico de necessidades formativas; a elaboração de um plano de ação para minimizar essas necessidades; além de paciência, engajamento, empatia, comprometimento e outros aspectos igualmente importantes, tanto por parte do mentor quanto pelo professor iniciante (GOBATO, 2020, p. 164).

Diante da diversidade de especificidades da mentoria, os dados obtidos junto aos professores iniciantes contribuíram para um resultado positivo do Programa de formação *on-line* de mentores da Universidade Federal de São Carlos, onde “[...] foi possível constatar que as PIs se beneficiaram, principalmente, quando as práticas de mentoria eram orientações diretas sobre como fazer” (GOBATO, 2020, p. 167).

A pesquisa evidenciou, a partir das entrevistas com os participantes, a insuficiência da formação inicial no que diz respeito, principalmente, à prática de sala de aula e à ausência de políticas públicas quanto à formação continuada e suporte ao profissional iniciante na carreira docente.

Por fim, ressalto dois aspectos que esta investigação apontou, primeiro a “necessidade de profissionais experientes formados para exercerem o papel de mentores, que possuem conhecimento sobre os processos de ensino de adultos [...]” (GOBATO, 2020, p. 169). E que ao organizar um programa de mentoria, deva-se considerar as melhorias nos processos de desenvolvimento profissional docente e no ensino dos alunos. Em segundo, o compromisso e ou parceria das instituições de ensino superior e de agências de fomento para a realização de iniciativas de mentoria, pois o desenvolvimento profissional docente está conectado ao desenvolvimento organizativo das instituições formadoras.

Cesário (2021), na tese de doutorado denominada de *Programa Híbrido de Mentoria: contribuições para a aprendizagem da docência de professores iniciantes*, objetivou analisar as aprendizagens acerca da docência construídas por duas professoras iniciantes através do diálogo com professoras mentoras no decorrer do acompanhamento das participações no Programa Híbrido de Mentoria (PHM).

A pesquisa foi um estudo de caso instrumental coletivo de natureza qualitativa com análise descritiva interpretativa de narrativas digitais construídas por meio do diálogo entre as professoras iniciantes e suas mentoras no decurso de aproximadamente dois anos. Quanto ao Programa Híbrido de Mentoria (PHM), este é caracterizado como “um programa de indução à docência, que visa oferecer acompanhamento e apoio no início da docência” (CESÁRIO, 2021, p. 5).

As necessidades apresentadas pelas participantes foram organizadas e planejadas ações pelas mentoras, de acordo com as demandas e aprendizagens relacionadas à base de conhecimento para o ensino; as demandas e o início da docência e as demandas e as ações de mentoria. Assim, no decorrer do Programa

Híbrido de Mentoria (PHM) foram desenvolvidas ações de mentoria que vão ao encontro dessas dificuldades apresentadas pelas iniciantes. Nesse contexto,

Tais ações se deram por meio do diálogo, pelos *feedbacks* bem elaborados, pelas perguntas que favorecem a reflexão, pelas sugestões de materiais diversos, pela rapidez da resposta às demandas, pelo apoio nas dificuldades, por meio de sugestões de práticas pedagógicas e estratégias de ensino, proposição de atividades e ações para o enfrentamento e/ou superação de dificuldades, pela valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas e a validação de algumas práticas apresentadas (CESÁRIO, 2021, p. 292).

Diante dessas ações, é possível observar que a organização do programa parte da primícia de buscar na particularidade dos professores iniciantes suas principais demandas, para que ações sejam traçadas e levadas para a prática com acompanhamento das mentoras.

A autora considera que, por intermédio das ações delineadas e acompanhadas pelas mentoras no decorrer do programa, as professoras iniciantes construíram conhecimentos profissionais sobre a docência relacionados ao Ensinar e ao Ser professor. Sendo assim, os programas de mentoria se estabelecem como uma via eficaz no que diz respeito ao apoio ao desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes.

Ressalta também a importância da cooperação entre universidade e escola, no que tange ao suporte de iniciativas de indução à docência, possibilitando assim auxílio à escola e aos profissionais iniciantes, tendo em vista o conhecimento científico já realizado.

A pesquisadora Barros (2021) com a dissertação de mestrado intitulada de *Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes*, buscou identificar e analisar as contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes participantes.

Para a coleta de dados, foi utilizado narrativas, produções desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e entrevista de quatro professoras iniciantes dos anos iniciais do EFI, relacionadas ao desenvolvimento formativo, práticas pedagógicas e aprendizagens no decurso do programa, entre agosto de 2017 e julho de 2019.

Nesse sentido, os dados apresentaram as motivações e expectativas das participantes da pesquisa em participarem do programa. Sendo,

[motivação] compartilhar conhecimentos; aprender com professores mais experientes; melhorar a prática pedagógica. No que concerne às expectativas, [...] compartilhar experiências, dificuldades, inseguranças; aprender novos conhecimentos; tirar dúvidas em relação à sala de aula, ao aluno; melhorar a ação docente e auxiliar os alunos nas dificuldades (BARROS, 2021, p. 7).

Nesta proposta, as professoras iniciantes foram acompanhadas por professores experientes, nomeados como mentores e tutores. Assim, levou-se em consideração que “todo processo de mentoria decorria de uma demanda trazida pelo professor iniciante. Nesse programa, as atividades eram planejadas e organizadas com base nessa demanda manifestada, para o programa e para a sua mentora” (BARROS, 2021, p. 63). Foi evidenciado que as mentoras passaram pelo processo de formação antes de realizarem as mentorias com os professores iniciantes.

A pesquisadora aponta como resultados que

o PHM configurou-se como uma experiência formativa exitosa com foco social, ao realizar o acompanhamento do desenvolvimento profissional de professores, tanto iniciantes quanto experientes, que a partir de suas ações os resultados oriundos podem ser percebidos no contexto escolar, nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos em sala de aula, proporcionando uma melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BARROS, 2021, p. 168).

A partir deste processo formativo, a pesquisadora concluiu que a investigação “promoveu uma discussão quanto à necessária e urgente parceria universidade-escola, no intuito de auxiliar e acompanhar estudantes egressos de licenciaturas nos seus primeiros anos de inserção docente” (BARROS, 2021, p. 170). A autora ainda propõe, a partir dos resultados da pesquisa, questões em aberto, as quais podem servir de desdobramentos para futuras investigações.

Araújo (2022), com fundamento na dissertação de mestrado *A matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria*, objetivou revelar, a partir de narrativas, as relações dos professores em início de carreira docente com a matemática na trajetória pessoal e profissional durante a participação no Programa Híbrido de Mentoria.

Quanto ao procedimento metodológico foi adotada a abordagem qualitativa descritiva do tipo interpretativa, utilizando como instrumento de produção de dados a coleta de narrativas escritas por três Professoras Iniciantes nas atividades realizadas

no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ao longo da participação no programa. Com relação ao Programa, este teve uma proposta de

[...] pesquisa-intervenção desenvolvida por docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre 2017 e 2020, que investigou o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes atuantes na Educação Básica, com base no referencial construtivo-colaborativo por meio de um espaço híbrido, que, além de articular atividades virtuais e presenciais, promoveu uma relação não hierárquica, o que possibilitou o estreitamento da relação entre escola e universidade, aproximando o conhecimento acadêmico e o prático profissional dos envolvidos (ARAÚJO, 2022, p. 7).

Diante da compreensão organizacional do programa, é possível perceber a viabilização “[...] de uma cultura profissional colaborativa com a troca de experiências e conhecimentos específicos relacionados à docência, atentos às demandas formativas” (ARAÚJO, 2022, p. 71). Assim, a pesquisa revela que o caráter híbrido possibilitou a aproximação entre a universidade e o espaço escolar devido à possibilidade de superação da dificuldade da participação em formações no formato presencial.

Os resultados evidenciaram que as relações das professoras iniciantes com a Matemática encontram-se relacionadas às questões afetivas e às experiências de ensino vivenciadas em seus percursos pessoais, o que influenciou em suas trajetórias profissionais. Partindo dessa premissa, foram apresentadas demandas durante o programa por parte das professoras iniciantes relacionadas aos conhecimentos necessários para ensinar Matemática, as concepções sobre resolução de problemas e reflexões sobre as competências relacionadas à Matemática desenvolvidas diante dos impactos da pandemia.

À vista disso foram realizadas intervenções propositivas, colaborativas e reflexivas de acordo com as particularidades de demandas, demonstrando assim que ambientes de formação com formato colaborativo, onde se valoriza a trajetória de professores em início de carreira docente e busca a identificação de suas necessidades se constitui como fomentadores de indução à docência em território nacional.

Finalizando esta subcategoria, o artigo científico de Reali e Souza (2022), a partir do título *Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso*, procurou analisar as práticas formativas de uma

professora experiente, mentora do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) a partir da prática de mentoria de uma professora iniciante em um programa de indução. Para isso foi realizado um estudo de caso exploratório de natureza descritivo-analítica acerca das interações virtuais praticadas entre mentora e professora iniciante.

Com relação ao processo formativo, as autoras informam que, antecipadamente à prática de mentoria, as formações com os professores experientes deram-se antes e durante suas atuações com os professores iniciantes por intermédio de uma “abordagem híbrida, que combina ações virtuais com presenciais assim como a aproximação da universidade com a escola, concebendo-a como espaço privilegiado de aprendizagem da docência” (REALI, SOUZA, 2022, p. 3). Acerca dos processos de mentoria,

podem ser concebidos como uma ajuda que abrange um conjunto de atividades sistemáticas e intencionais, realizadas por um professor experiente, em direção a um iniciante, que tem na conversação sua característica essencial (REALI, SOUZA, 2022, p. 4).

Nessa perspectiva, as ações de apoio planejada pelo mentor experiente ao professor iniciante contribuem com a criação de um espaço dialógico auxiliando os profissionais que iniciam na carreira docente a atenuar os desafios típicos desta etapa. Assim, ao promover processos reflexivos acerca das vivências dos iniciantes, professores mentores são capazes de oportunizar a aprendizagem docente.

Os resultados evidenciam a efetividade das narrativas registradas mediante as interações em ambiente virtual, cujas ações desenvolvidas no programa apontam que “a mentora diversificou as estratégias em vista das ações e dos relatos da PI, sinalizando o estabelecimento de uma atuação focada nas informações oferecidas e nas demandas identificadas” (REALI, SOUZA, 2022, p. 23).

Diante da síntese apresentada, é possível verificar a relevância dos Programas de Mentoria como suporte ao período de início da docência, mediante programas de indução e mentoria dentro de um espaço formativo capaz de conectar a universidade e os diferentes espaços escolares. Assim, os resultados apresentam uma contribuição para o campo da formação de professores no Brasil.

Na subcategoria Extensão Universitária, a pesquisa de mestrado de Ramos (2019), nomeada *Sentidos e Significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante*, teve como objetivo identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelos professores iniciantes concursados da Secretaria de Estado e

Educação do Distrito Federal, que participaram de Programas e Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEACs), alocados na Faculdade de Educação. A pesquisa contou com 16 participantes, sendo todos licenciados em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB).

Nessa perspectiva, a investigação se constituiu em três fases, sendo: levantamento bibliográfico, análise documental acerca da formação de professores e a extensão universitária e, por último, entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes participantes das ações de extensão. A pesquisadora revelou que “após a realização das entrevistas foi possível identificar que os sujeitos da pesquisa se concentram basicamente em três projetos de extensão: FORMANCIPA, GENPEX e AUTONOMIA” (RAMOS, 2019, p. 89). Foi ressaltado pela autora que todos os projetos são institucionalizados.

Os dados da investigação evidenciaram que os projetos de extensão facilitam

na aquisição das competências necessárias para a atuação docente, com ênfase na competência política e estética, que reflete o caráter de construção coletiva dos projetos, bem como a presença da sensibilidade na constituição de uma práxis criadora (RAMOS, 2019, p. 171).

A partir das competências adquiridas pelos participantes nos projetos de extensão, a pesquisadora apresenta pontos positivos das ações desenvolvidas nos projetos em relação à inserção na docência, caracterizados pelo processo de fortalecimento que ocorre no coletivo. Nesse sentido, “esse caráter diferenciador que a extensão conferiu à inserção desses professores se dá justamente pelo apoio recebido pela universidade através dos projetos, que ajudou de forma significativa na superação dos desafios” (RAMOS, 2019, p. 172).

Assim, concluiu apontando o caráter formativo da Extensão Universitária, sendo um espaço articulador do ensino e da pesquisa, na qual os professores iniciantes puderam participar de uma formação que relaciona a tríade universidade, escola e sociedade. Nesse sentido constatou-se, por meio da extensão, que a mesma “possibilitou a construção da profissionalidade docente, que perpassa principalmente pelos sentidos e significados do fortalecimento coletivo, da dimensão política e do apoio propiciado pelos grupos de extensão” (RAMOS, 2019, p. 7).

Ainda ressalta, como desafio, a falta de interdisciplinaridade entre os cursos e as ações de extensão da universidade e como emergência a discussão no princípio



da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na pós-graduação, como um caminho ainda a ser percorrido.

Dois estudos compõem a subcategoria Residência Docente, o primeiro é a tese de doutorado de Guedes (2018), nomeada *O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, que investigou a experiência de formação continuada provida pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD), envolvendo sete (7) professores iniciantes, residentes da área dos Anos Iniciais do programa, no qual a pesquisadora foi coordenadora. A pesquisa foi realizada a partir dos princípios formulados pela pesquisa-formação. Para coleta e análise dos dados, a autora se centrou nos textos solicitados para a conclusão do PRD, onde estavam inseridos os discursos de sete (7) professores residentes do programa. A pesquisadora enfatiza que o PRD “foi criado no Colégio Pedro II, em 2012, em uma parceria com a CAPES. O colégio foi convidado a participar dessa experiência-piloto, sendo então o pioneiro de uma proposta de formação continuada nos moldes de uma residência docente” (GUEDES, 2018, p. 43).

Em 2015, o programa passou a ofertar 11 áreas, incluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Criado dentro de um contexto permeado de reflexões sobre formação de professores, com foco na iniciação do professor na carreira docente. Destaco que a proposta se tornou “um programa com *status* de pós-graduação *lato sensu*, que confere aos professores residentes o título de Especialistas em Docência do Ensino Básico na sua disciplina específica de atuação” (GUEDES, 2018, p. 45).

Nessa direção, a pesquisadora afirma que o Programa do Colégio Pedro II tem aproximação com o “modelo de uma residência médica, ofertado a profissionais recém-formados, com o intuito de oferecer formação continuada e título de especialização” (GUEDES, 2018, p. 17). Nesse sentido, tal programa se diferencia do programa criado pelo MEC em 2018, sendo este último voltado para professores em formação. Quanto às principais características do programa, Guedes (2018) ressalta que seu propósito foi “[...] contribuir para a formação do professor iniciante, no seu momento de indução profissional, período da profissionalização sobre o qual poucas ações ainda têm sido implementadas” (GUEDES, 2018, p. 19).

Levando em consideração a premissa do programa, a pesquisa apresentou como resultado, a partir das escritas dos participantes residentes, que estes ao perceberem que no processo de refletir e escrever acerca do que ensinaram e como

ensinaram, em diálogo com novas teorias e discussões propiciadas pela formação, conseguiram produzir novas formas de fazer. Assim, ficou constatado que o “processo de escrever produziu significados, para os professores, de forma que estes puderam não só reconhecer as suas práticas, mas reconstruí-las discursivamente” (GUEDES, 2018, p. 152).

Dada a importância da escrita alteritária<sup>4</sup> docente, a autora sinaliza que o Programa de Residência Docente (PRD) deveria instituir uma prática de publicação e divulgação de textos produzidos pelos professores residentes, a partir das pesquisas realizadas durante o programa, em que puderam circular fora do contexto da formação. Conclui a pesquisa afirmando que, ao promover a circulação do texto dos professores, isto constitui-se em “uma ação política necessária, quando este ainda ‘não tem voz’, ou melhor, quando a sua voz não ecoa. Esse é um compromisso que pode ser assumido pelas instituições de formação e pelas instituições de ensino” (GUEDES, 2018, p. 156).

O segundo e último trabalho desta subcategoria, é o artigo de Rabelo e Monteiro (2021), intitulado *Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do Colégio Pedro II*, o qual analisa a ação de indução profissional em docentes recém-formados, com foco no diálogo entre instituição de formação e escola, relacionando a ação com os seus resultados. Utilizaram das abordagens quantitativas e qualitativas, recorrendo às narrativas de professores iniciantes dos anos iniciais e da educação infantil participantes do programa-piloto Residência Docente do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, entre 2012 e 2018.

Quanto à organização dos participantes do programa, as pesquisadoras informam que a maioria é residente docente em início de carreira, ou seja, recém-formados, tendo também professores com experiência na docência. Além dos residentes, o programa é composto por outros profissionais, sendo: Professor Supervisor responsável por receber e supervisionar os residentes; os Coordenadores de Área que coordenam a área do Programa e acompanham e controlam as atividades de cada residente nas escolas de origem e a Coordenação do Programa.

---

<sup>4</sup> O conceito de autoria em que a pesquisadora trabalhou está diretamente relacionado aos conceitos de dialogismo e alteridade de Bakhtin, na medida em que as concepções de mundo se revelam, ao enunciar a um outro que o constitui, dando sentido ao seu discurso.

Por meio deste estudo, as pesquisadoras buscaram analisar o impacto desse programa na indução profissional, investigando as dificuldades na prática pedagógica, o papel assumido pelos professores orientadores regentes e dos supervisores docentes do Programa e a influência deste no início da atuação profissional. Assim, a partir da aplicação de questionários e entrevistas pelas autoras aos residentes, constatou que “os docentes buscam esse programa, acima de tudo, para adquirir conhecimento e para receber apoio para superarem as dificuldades vividas, para receberem a certificação do curso, e por ele ser gratuito” (RABELO; MONTEIRO, 2021, p. 14). Acerca disso, as investigadoras evidenciaram

as dificuldades experienciadas pelos professores antes de ingressarem no programa, e a grande importância dele para a atuação profissional dos docentes que participaram, assim como a importância dos supervisores, da troca de conhecimento, do fato de o Colégio Pedro II ser modelo em metodologias modernas e das discussões práticas efetuadas durante o curso, as quais levaram a mudanças significativas na atuação profissional dos participantes (RABELO; MONTEIRO, 2021, p. 14-15).

Contudo, os residentes apontaram como aspecto negativo a não liberação do trabalho docente para a realização da parte prática do curso, levando alguns professores à desistência do programa. Como apontamentos de sugestões por parte dos professores sobressaíram: declaração de dispensa do trabalho; relação mais próxima com a escola do professor participante do curso; que o curso fosse só para profissionais inexperientes.

Os resultados indicaram que o apoio do programa promove

a melhor qualificação dos professores e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino, pois supre a já demonstrada carência de experiência por parte de professores recém-formados, no ambiente escolar. Assim, esses novos profissionais contariam com a supervisão dos docentes em atividade e das instituições de ensino superior e de formação de professores (RABELO; MONTEIRO, 2021, p. 15).

Nesse sentido, as pesquisadoras concluem afirmando que a pesquisa possibilitou a confirmação da relevância do programa, como também ressaltam a emergência de ampliar as poucas experiências existentes nessa área, no Brasil, e a necessidade de pesquisas abrangentes sobre essas experiências em nível nacional e internacional, dentro dos diferentes contextos, “para que seja possível analisar as melhores formas de ampliar o apoio dado a professores iniciantes” (RABELO; MONTEIRO, 2021, p. 15).

A subcategoria Comunidade de Aprendizagem é composta por uma tese de doutorado de Oliveira (2021), intitulada *Comunidades de Aprendizagem Docente como estratégia de indução profissional*, em que a pesquisadora buscou investigar se a comunidade de aprendizagem docente pode se constituir como estratégia de indução durante o período de inserção profissional. Nesse contexto, “a comunidade de aprendizagem docente é reconhecida enquanto espaço social, intelectual e político, que dá suporte ao desenvolvimento profissional de seus membros” (OLIVEIRA, 2021, p. 10).

A pesquisadora apropriou-se do estudo de caso, de modo que fosse possível compreender as expectativas, as experiências e as trajetórias de inserção das professoras, através de entrevistas e observação participante *online*. Fizeram parte da pesquisa quatro (4) professoras iniciantes e duas experientes (2). Os resultados indicaram, quanto à organização e concepção do grupo, que

- i. existe uma rede de relações que favorece a entrada e possível permanência de iniciantes no grupo e, conseqüentemente, na profissão;
- ii. existem indícios de pertencimento e identificação com a profissão;
- iii. são partilhadas concepções comuns sobre a docência;
- iv. a comunidade representa um espaço híbrido em meio às disputas sobre a formação docente (OLIVEIRA, 2021, p. 10).

Ainda sobre os resultados, apresentou os aspectos facilitadores e dificultadores em que as professoras iniciantes se sentiram acolhidas afetivamente, onde algumas demonstram receber acolhimento profissional. Como desafio as professoras iniciantes revelaram a condição de isolamento profissional nos espaços escolares e, por último, foram reconhecidos pelas iniciantes os diferentes desafios na fase inicial da docência. Nesse sentido, o apoio da comunidade foi muito importante no processo de superação.

Nessa direção, os resultados quanto ao aprendizado da docência na comunidade destacaram: “i. a dialogicidade; ii. a desprivatização da prática, e uma postura investigativa; iii. formação a partir da prática profissional; iv. socialização profissional e pertencimento identitário” (OLIVEIRA, 2021, p. 10). A partir disso, a autora conclui que o reconhecimento da aprendizagem docente pode ser desencadeante para a criação de estratégias/ações de indução, ou seja, “é afirmar uma relação indissociável entre universidade, educação básica e comunidades” (OLIVEIRA, 2021, p. 245).

A pesquisadora finalizou a pesquisa com algumas análises em defesa da comunidade de aprendizagem docente, ressaltando a necessidade de um esforço coletivo na busca de superação dos obstáculos, os quais dificultam sua valorização e reconhecimento. Oliveira (2021) buscou também diferenciar a concepção de indução a partir da comunidade de aprendizagem com relação à indução na perspectiva exclusiva da mentoria, cuja proposta destoa-se da concepção coletiva que a autora defende. Em suas palavras: “Acredito que temos a capacidade de criar espaços e projetos permeados pela cultura profissional local, atendendo as necessidades específicas do contexto brasileiro, e que não flertem com a competitividade neoliberal” (OLIVEIRA, 2021, p. 245).

Para finalizar a reflexão a respeito dos trabalhos que constituem este Estado do Conhecimento, a subcategoria Políticas de Formação Continuada é composta por uma tese de doutorado de Calil (2014) intitulada *A formação continuada no município de Sobral (CE)*. O objetivo da tese foi analisar a política de formação continuada no município de Sobral no estado do Ceará, devido ao sistema educacional nesta localidade evidenciar elevados índices nas avaliações e pela existência de formação continuada direcionada aos professores iniciantes.

A investigação adotou a abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados utilizou de entrevista semiestruturada e grupo focal, análise de documento e questionário. Participaram deste processo, diretor, coordenador de formação, 11 professores formadores e 45 professores iniciantes. Os resultados trazidos pela pesquisadora, possibilitaram ser

[...] descortinadas as ações que se articularam para a formação de um sistema educacional na rede municipal e que também adota a meritocracia e a política de resultados como referência para a premiação das escolas e suas equipes [...] (CALIL, 2014, p. 175).

Tal sistema educacional passou por mudanças, adotando medidas como a municipalização, evasão escolar, avaliações externas municipais, plano de carreira para a categoria. Diante disso, todas as ações foram regulamentadas na forma de documentos de política, Decreto ou Leis, promovendo assim o fortalecimento das ações a partir da continuidade de políticas educacionais.

Quanto à formação voltada para os professores iniciantes, foi demonstrado que existe a formação direcionada a estes profissionais durante o período de estágio probatório, em que “a participação na formação durante o estágio probatório é

compulsória. Os professores recebem um incentivo financeiro de 25% do salário base de 4 horas” (CALIL, 2014, p. 131). Há outras ações formativas que são proporcionadas aos iniciantes no coletivo de professores experientes, que nas falas dos iniciantes essa relação iniciante e experiente é fator desencadeador de acolhimento e superação de dificuldades.

Para finalizar, a autora concluiu que a formação continuada no município de Sobral (CE) tem papel relevante no sistema educacional brasileiro, tendo em vista a criação da Escola de Formação Permanente, envolvendo diretores, coordenadores e professores em exercício. Nesse contexto, todos esses agentes são responsáveis pelos resultados no processo de aprendizagem dos estudantes.

Com o propósito de ir além do estudado nas pesquisas apresentadas neste Estado do Conhecimento, a metodologia desafia a apresentar novas proposições com base na etapa da Bibliografia Propositiva. Assim, a categoria Inserção e Indução à Docência sinaliza ou, ainda, me faz refletir sobre algumas proposições possíveis, desde políticas públicas, projetos institucionais e ações nos espaços escolares. Tal como exposto no texto de análise das subcategorias, as produções de dissertações, teses e artigo que constituem o *corpus* de análise, buscam analisar a inserção e indução de professores dos anos iniciais no EFI, a partir de programas, projetos e ações desenvolvidos em diferentes espaços e contextos.

Nesse entender, os trabalhos analisados apresentam uma série de proposições a partir das conclusões de cada pesquisa, o que me leva à apresentação de fatores que não podem ser esquecidos, nem desconsiderados no delineamento de políticas para os docentes iniciantes. Assim, considero importante apresentar elementos no âmbito das políticas públicas, das Instituições de Ensino Superior (IES), como também das secretarias de educação e escolas.

**Quadro 5 – Elementos propositivos para a inserção e indução à docência**

<b>POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<b>IES</b>	<b>Secretarias de educação e Escolas</b>
– Fomentar a continuidade de Programas como o Observatório da Educação (OBEDUC), a exemplo das ações exitosas do projeto OBEDUC em Rondonópolis/MT.	– Incentivar a formação a partir da tríade universidade, escola e sociedade, com propostas de formação continuada, incorporando práticas bem-sucedidas, onde visa a construção de relações mais horizontais	– Investir na instituição de Formação Comunidade de Prática pelas secretarias de educação, como espaço formativo colaborativo, como a proposta da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) Rondonópolis/MT.

	como o caso da Extensão Universitária da Universidade de Brasília.	
– Investir na criação de programas de Residência Docente, que viabilizem políticas de apoio a professores iniciantes, como o caso do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, estado do Rio de Janeiro.	– Estimular a criação de Comunidades de Aprendizagem Docente, que favoreçam o início da docência, como espaço social, intelectual e político. Como foi apresentado na pesquisa de Oliveira (2021).	– Investir na criação de uma matriz de formação do iniciante, como a proposta embrionária apresentada pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) – MT.
– Promover programas de indução, como Programa de Mentoria da UFSCar, o qual oportuniza mentoria de professores experientes para com os iniciantes.	– Reestruturar o papel da parceria entre as universidades e escolas, com o propósito de elaborar propostas formativas a partir da demanda dos professores iniciantes, como é o caso das formações do OBEDUC/UFMT.	– Desenvolver ações formativas no espaço escolar envolvendo professores experientes em apoio aos professores iniciantes. Conforme evidenciado na pesquisa de Sousa (2015) em escolas públicas no município de Rondonópolis/MT.
– Viabilizar propostas de inserção à docência com viés colaborativo, tendo como exemplo a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar. Tendo como apoio, financiamentos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).	– Investir em pesquisa-ação, buscando promover a formação continuada a partir de grupos colaborativos com envolvimento de professores pedagogos e de área, como o grupo colaborativo em Naviraí/MS.	– Estimular o uso de narrativas autobiográficas como possibilidade de diagnosticar necessidades formativas, identificar os desafios nos primeiros anos de docência e como mediadora dos processos de formação e autoformação. Como foi evidenciado na maioria dos trabalhos selecionados.
– Investir na criação de políticas públicas voltadas para a criação de Escolas de Formação Permanente, proporcionando a formação em exercício de gestores e professores. Tendo como exemplo o município de Sobral (CE). Porém, avaliando sempre as possibilidades e consequências do formato meritocrático.		– Valorizar ações e boas práticas de equipes gestoras oferecidas a professores iniciantes durante o processo de inserção profissional docente. Como comprovado em escolas da Secretaria Municipal de Sorocaba – SP.

**Fonte:** elaborado pela autora (2022)

A partir da construção dos elementos propositivos acima, no âmbito das políticas públicas, das Instituições de Ensino Superior (IES), como também das secretarias de educação e escolas, é possível perceber diferentes formatos e iniciativas que buscam promover a inserção da docência de professores iniciantes.

Contudo, é importante ressaltar a necessidade de apoio institucional, principalmente com apoio financeiro para que tais ações possam dar continuidade e ser aperfeiçoadas, e as dificuldades e desafios típicos da iniciação à docência amenizados dentro de contextos colaborativos, reflexivos e de escuta ativa.

Um dos objetivos específicos desta investigação foi apontar e discorrer acerca do que os participantes das pesquisas analisadas consideram importante ao(à) professor(a) iniciante para sua inserção na docência. Para isso, com base nos dados dos 23 trabalhos científicos me propus, num processo de imersão em cada pesquisa, dar voz aos relatos, narrativas, entrevistas, entre outros instrumentos viabilizados aos participantes.

Nesse contexto, foi possível ir além da proposta deste Estado do Conhecimento, a partir da relação entre a pesquisadora desta investigação e aqueles que são as peças fundamentais para que todas as outras pesquisas e estudos mapeados pudessem ser realizados. Assim, neste movimento de mergulhar nas falas dos participantes das várias pesquisas analisadas, encontrei elementos que me emocionaram, pois me levaram a lembrar momentos em que já vivenciei como acadêmica e iniciante na profissão docente, em outros como mãe, esposa e filha.

Outros aspectos que me tocaram e atravessam minha atuação se referem a questões que a maioria das propostas formativas estão articuladas entre UniversidadexEscolaxSociedade, e poucas políticas que foquem projetos de indução à docência para atendimentos das necessidades formativas daqueles que atravessam a inserção profissional. Dentre as políticas e/ou projetos previstos por secretarias municipais e estaduais, o que me chama atenção é ver que o Estado de Mato Grosso, a partir da proposta de Sobral, tem seguido os passos meritocráticos já tratados por Calil (2014).

Faço tal afirmação, por ser professora da rede estadual e acompanhar o novo formato da atual gestão, no que diz respeito à implementação da formação continuada, a partir de instituições privadas dentro de um contexto de plataformas formativas, retirando as formações que aconteciam no contexto dos espaços escolares. Muitos outros aspectos se aproximam, como a municipalização, a

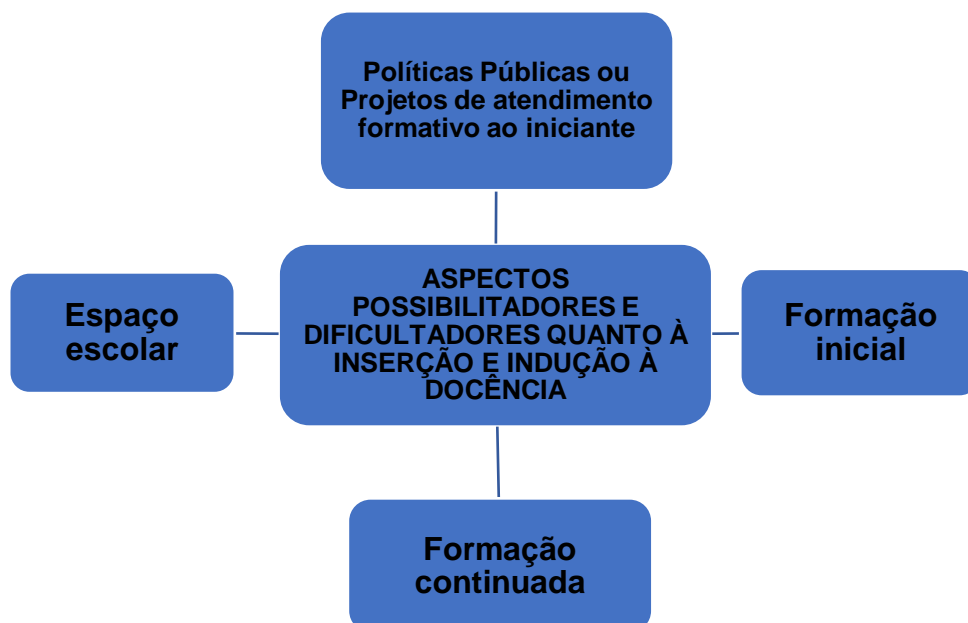


implementação da gratificação dos profissionais da educação, tendo como base os índices das avaliações, a produtividade e assiduidade.

A partir deste contexto, foi possível analisar que este formato de formação continuada caminha em direção oposta ao proposto por Nóvoa (2019), sobre a corresponsabilidade da formação e acerca da formação continuada como um espaço de reflexão e construção de novas práticas. Pois, as práticas coletivas de formação são desconstruídas a partir da implementação de plataformas formativas, pautadas na individualidade e como garantia de gratificações. Deixando assim, de promover a formação como espaço dialógico e emancipador.

Ao voltar aos dados levantados a partir de 13 dissertações, oito (8) teses e dois (2) artigos científicos, procurou-se apontar e discorrer acerca daquilo que os professores iniciantes consideraram importante no processo de inserção à docência. A seguir, são apresentados os dados agrupados em eixos, a fim de facilitar a visualização dos aspectos possibilitadores e dificultadores no processo de inserção e indução docente.

**Figura 5** – Processo de inserção e indução à docência de professores iniciantes revelados a partir de pesquisas científicas analisadas



**Fonte:** elaborado pela autora (2022)

Segue o que se pode apreender dos aspectos apresentados acima podendo servir de indícios para se pensar programas/projetos que tratam da inserção e indução à docência, quanto:

## 1. Políticas Públicas ou Projetos de atendimento formativo ao iniciante

- necessidade de criação de política de indução à docência padronizadas/sistematizadas;
- benefícios aos professores iniciantes de ações de indução profissional do Programa Residência Docente;
- o Programa Híbrido de Mentoria (PHM), como proposta para a construção de programas de indução e/ou políticas públicas para a formação contínua;
- criação de Escolas de Formação Permanente;
- fomentar políticas que busquem a erradicação da evasão escolar;
- proporcionar ações de indução, a exemplo do programa de formação ao iniciante em secretarias municipais e estaduais;
- necessidade de criação de plano de carreira docente que dê atenção ao professor em início de carreira; e,
- propor políticas educacionais assertivas, como alguns projetos do OBEDUC que objetivaram acompanhar professores em início de carreira.

## 2. Formação inicial

- o estágio supervisionado como possibilidade de uma unidade teórico-prática;
- o PIBID e outros projetos como espaços-tempo da formação inicial;
- a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo nas licenciaturas;
- as relações positivas de bolsistas graduandas do curso de Pedagogia projeto OBEDUC, envolvendo professores iniciantes e experientes (apresentação de pesquisas de TCC);
- proposta assertiva da extensão universitária no movimento entre a tríade universidade, sociedade e escola;
- os projetos de extensão auxiliares na aquisição das competências necessárias à atuação docente;
- a extensão universitária como contributo no reconhecimento e escolha da profissão;
- a formação *stricto sensu* como aspiração de professores iniciantes e experientes;
- o diálogo intergeracional como proposta de compreenderem a si mesmos e seu processo formativo;
- investir na formação docente de iniciantes com relação às competências digitais;
- dificuldades na articulação entre conteúdos específicos e pedagógicos da área de ensino;
- atuação de licenciandos no exercício da docência, sem conclusão da graduação;
- pouca prática direcionada à alfabetização no contexto das licenciaturas;
- falta de formação inicial acerca da educação inclusiva;
- necessidade de reformas do currículo dos cursos de formação inicial que atendam as práticas pedagógicas e a inserção docente;
- emergência em se discutir e efetivar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na pós-graduação; e,
- ausência de tempo dos professores para a pós-graduação.

### 3. Formação continuada

- as formações de secretarias de educação como promotoras de reflexão crítica acerca das práticas dos iniciantes;
- valorizar propostas de formação continuada no espaço escolar, tendo um olhar aos anseios dos iniciantes;
- as ações formativas envolvendo exemplos práticos em elaborar relatórios descritivos;
- formação para o desenvolvimento e planejamento de atividades lúdicas na sala de aula a partir da Comunidade de Prática;
- reflexões teóricas e trocas de experiências entre professores experientes e iniciantes como melhoria da prática docente;
- a mentoria como fomentadora da autonomia e segurança na elaboração da prática docente do iniciante;
- as demandas e especificidades das professoras iniciantes, envolvendo as características dos alunos e do contexto escolar como ponto de partida na formação de mentoria;
- o trabalho colaborativo entre mentora e professor iniciante;
- a escrita de memoriais como instrumento de formação;
- construção de aprendizados, a partir das trocas de experiências entre licenciandos, professores iniciantes e experientes;
- o papel integrador entre universidade e escola básica;
- a prática do trabalho colaborativo no contexto escolar como rompimento da cultura individualista;
- a proposta de pesquisa-ação como ação de formação continuada;
- o currículo aberto e flexível do Programa de mentoria;
- o acompanhamento pelas professoras experientes aos professores iniciantes;
- as vivências da tríade ação-reflexão-ação;
- a comunidade de aprendizagem docente como espaço social, político e intelectual sendo possibilitador da indução profissional;
- participações em eventos de formação pelos professores residentes (oficinas, palestras e minicursos);
- ações formativas culturais, a exemplo do Programa Olhares;
- a construção de aprendizagens na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência, a partir das experiências compartilhadas entre os participantes de diferentes estados brasileiros;
- as práticas de registros acerca das experiências vividas no contexto do curso de extensão da comunidade de aprendizagem *on-line* como mediador da ação-reflexão-ação;
- o material do curso de extensão *on-line* como mediador na elaboração das aulas práticas do professor iniciante;
- a empatia dos formadores como fortalecimento dos vínculos na ação formativa;
- as temáticas formativas em encontro e reais necessidades no processo de inserção;
- articulação da carga horária de trabalho com as formações no período de inserção;
- a relação espaço/tempo entre o local de trabalho e o da formação;
- impedimento da realização da parte prática do curso de Residência docente devido à não liberação do trabalho;

- ausência de formação continuada aos professores iniciantes acerca da educação inclusiva e de respeito às diversidades;
- instituir práticas de publicação e divulgação de textos produzidos pelos professores residentes a partir das pesquisas realizadas durante o programa;
- tempo para realização das atividades formativas (conciliar as atividades com as tarefas de preparação de aula, fechamento e entrega de notas);
- problemas de conexão com a internet para a participação de ações formativas *on-line*;
- necessidade de *feedback* em tempo mais rápido;
- demanda de carga horária maior nas formações, a fim de contemplar mais questões sobre o início da docência; e,
- a formação continuada como espaço facultativo e não obrigatório.

#### 4. Espaço escolar

- o acolhimento da equipe gestora aos iniciantes como fator inclusivo e pertencimento ao coletivo;
- a adesão e apoio das equipes gestoras das escolas nas ações formativas dos projetos envolvendo UniversidadexEscola;
- os planejamentos coletivos como mediadores na inserção dos iniciantes;
- o diálogo entre os pares como promoção de acolhimento ao docente iniciante;
- o apoio de professores experientes no processo de inserção;
- as propostas da mentoria no apoio com atividades diversificadas;
- interação entre professores experientes de área específica e pedagogos iniciantes como possibilitadores de aprendizagens;
- dilemas pessoais do professor iniciante entre permanecer ou abandonar a profissão;
- sentimentos de não pertencimento ao grupo durante a inserção na docência;
- responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com deficiência;
- desafios do professor iniciante com turmas consideradas difíceis;
- ações de orientação da gestão escolar no início da docência;
- a violência na escola como fator desafiador pelo iniciante;
- falta de estrutura física e materiais pedagógicos nas instituições escolares como desafios no processo de inserção à docência;
- os obstáculos no desenvolvimento da prática pedagógica do docente iniciante diante das turmas heterogêneas;
- adversidades em organizar a rotina da turma e na elaboração de atividades;
- falta de apoio ao iniciante para o desenvolvimento de estratégias de avaliação;
- pouca habilidade pelo professor iniciante na utilização e manejo de material didático-pedagógico adotado pelas escolas;
- necessidade de ações para acompanhamento das famílias;
- apoio (formação) para incorporar recursos tecnológicos às aulas;
- falta de mediação para utilização de materiais concretos no ensino de conteúdos específicos;
- falta de estrutura física das escolas rurais;
- reconhecer a diferença entre acolhimento afetivo e acolhimento profissional aos iniciantes;
- desafios de professores iniciantes em função de coordenação;
- o contexto pandêmico (dificuldades);

- ações para superação do preconceito racial no contexto escolar; e,
- professores iniciantes com alto número de alunos na sala de aula.

A partir da construção sintetizada dos indicativos positivos e negativos, acerca daquilo que os professores iniciantes consideram importante no processo de inserção à docência no período de 2012 a 2022, foi possível, enquanto pesquisadora, observar que as iniciativas voltadas para o processo de iniciação à docência têm partido principalmente das universidades em parceria com as escolas e muitas vezes com a sociedade.

Esses dados demonstram aquilo que muitas pesquisas nacionais têm indicado acerca da ausência de políticas públicas voltadas para o processo de inserção e indução à docência. Desta maneira buscou-se apontar, a partir dos dados acima, as evidências dos participantes dos estudos selecionados neste Estado do Conhecimento quanto às políticas públicas, à formação inicial, às formações continuadas e aos espaços escolares.

A realização deste Estado do Conhecimento acerca da inserção e indução docente dos professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I, entre os anos de 2012 e 2022, no qual me desafiei a construir a prática do EC, proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), com colaboração teórica de outros autores importantes no contexto nacional acerca deste tipo de pesquisa possibilitou ter acesso as produções acadêmicas no cenário nacional e expor dados importantes que poderão contribuir no andamento das pesquisas no campo educacional.

Nesse sentido, ressalto o rigor empreendido em cada etapa, buscando evidenciar o processo metodológico, tendo em vista a importância do levantamento dos trabalhos, onde estes compõem o objeto de análise da pesquisa.

No caso em questão, a produção científica de teses, dissertações e artigos relacionadas à inserção e indução à docência, dentro de um determinado contexto e tempo, num recorte temporal de dez anos (2012-2022), tende a contribuir para que essa temática proporcione visibilidade quanto à emergência de políticas públicas em âmbito nacional, no que tange ao período iniciático na profissão docente.

Nesse sentido, os programas, ações e projetos evidenciados nos trabalhos selecionados se constituíram em esforços específicos de sistemas de ensino e, diante disso, o Brasil não indica por parte das pesquisas a existência de um programa de inserção e indução decorrente de uma política pública. Assim, considero que,

Se queremos assegurar o direito de nossos alunos a aprender e se queremos que nossas escolas sigam sendo espaços onde se constrói o conhecimento das novas gerações, é preciso prestar maior atenção à forma como os novos professores se inserem na cultura escolar (MARCELO, 2009, p. 55).

Nessa perspectiva, a indução profissional docente é compreendida como uma política pública sistematizada dentro de um processo de inserção de professores em início de carreira docente fomentadora da formação continuada e acompanhamento de profissionais da educação nos primeiros anos de contato com os estudantes, podendo ser capaz de minimizar as dificuldades emocionais, pedagógicas, burocráticas, teóricas, entre outros tantos aspectos dificultadores no início da profissão docente como foram evidenciadas no quadro 6.

Ao finalizar este capítulo, podemos afirmar que os resultados deste estudo mostram que os professores, em início de carreira, aproximando-se das possibilidades de ações e ou programas em sua inserção pelas universidades, secretarias de educação, equipe escolar, assumem seu próprio desenvolvimento, sobretudo quando os espaços formativos e de acolhimento possuem um contexto colaborativo. Assim, são capazes de refletir aplicadamente sobre o que pensam e fazem, quando conseguem visualizar suas próprias necessidades de apoio em uma perspectiva mais ampla de busca pelo conhecimento contínuo.

Portanto, após descrição e análise dos resultados obtidos neste capítulo, a pesquisa apresenta a seguir as considerações finais deste trabalho, que procurou construir o Estado do Conhecimento sobre a inserção e indução docente dos professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I, entre os anos de 2012 e 2022.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, objetivei construir um Estado do Conhecimento sobre a inserção e indução docente dos professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I, entre os anos de 2012 e 2022, a partir do levantamento nos principais bancos de dados brasileiros, propondo apresentar as produções de dissertações, teses e artigos brasileiros relacionados ao professor iniciante dos anos iniciais do EFI.

Para efetivação deste estudo, busquei me apoiar em objetivos específicos delineados sobre os professores dos anos iniciais EFI, sendo eles:

- investigar e apresentar as pesquisas que abordam o início de carreira, especificamente a inserção e a indução à docência (regiões brasileiras e programas de pesquisa);
- identificar e analisar as iniciativas voltadas para o acolhimento e o acompanhamento do professor em início da carreira; e
- Apontar e discorrer o que os participantes das pesquisas analisadas consideram importante ao(à) professor(a) iniciante para sua inserção na docência.

Na busca da compreensão de como a temática vem sendo discutida no Brasil, realizei primeiramente um levantamento relacionado ao professor iniciante no período de 1990 a 2022 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em vista que a literatura, acerca das discussões sobre o início da carreira docente, se concentra na década de 1990.

A finalidade deste levantamento foi conhecer quantitativamente a progressão das pesquisas de mestrado e doutorado que versam sobre o professor iniciante, buscando responder: Os dados têm indicado avanços ou desafios para continuação de pesquisas voltadas para os professores iniciantes?

Os resultados deste levantamento evidenciaram que as investigações voltadas para esta etapa de desenvolvimento profissional do professor no Brasil, foram pouco evidenciadas até fins do século XX e nos primeiros anos do século XXI, corroborando assim com as evidências de Lima (2004), Mariano (2005), Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012), entre outros.

O quantitativo de teses e dissertações existentes na BDTD indicou que o avanço das pesquisas se deu a partir da primeira década deste século. Diante disso, é possível buscar responder à questão anunciada anteriormente, afirmando assim que

os avanços foram de maneira pontual entre 1998 e 2012, com maior ascensão entre 2013 e 2019, e a partir de 2020 os dados indicam que os desafios em continuar avançando com as investigações voltadas para o professor iniciante tenderam a fazer parte do cenário educacional brasileiro.

A partir destes dados, concluí que haveria campo de estudo para investigar e apresentar as pesquisas que abordam o início de carreira, especificamente a inserção e a indução à docência, voltados diretamente para professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I. Assim, selecionei os seguintes bancos de dados: BDTD, CAPES, SciELO e PPGEs, e a seguir os descritores com base no objetivo da pesquisa, elaborados a partir da seleção de unitermos, também conhecidos como descritores construídos com as palavras-chave e operadores booleanos selecionadas AND e OR, combinadas entre si que permitiram variadas combinações com essas palavras, as quais foram assumidas para elaboração deste Estado de Conhecimento.

Assim, as combinações utilizadas nos três bancos de dados foram: “professores iniciantes” AND “anos iniciais”; “professores iniciantes” AND “ensino fundamental I”; inserção à docência” OR “indução à docência”. Os filtros que utilizei foram: o país da publicação: Brasil; o idioma: português; a periodicidade da publicação: 2012 a 2022 e, por fim, a publicação da área de educação em *sites* idôneos. Ressalto aqui, que alguns dos bancos de dados apresentaram dificuldade de acesso, bem como atualização de trabalhos.

Contudo, a partir do processo de qualificação foi acatada a possibilidade de novo levantamento diretamente em alguns programas de Pós-Graduação, tendo em vista que possíveis pesquisas poderiam ser evidenciadas. Nesse contexto, foi realizada nova busca nos PPGEs da UFMT, UFSCAR e PUC-SP, a partir dos descritores “professor iniciante” e “aprendizagem da docência”.

Nessa direção, encontrei o total de 253 trabalhos a partir dos descritores selecionados, nos bancos de dados mencionados, que após leitura dos resumos e quando necessário o trabalho completo, realizei uma nova seleção dos trabalhos, retornando assim a um total de 32 produções acadêmicas. Os trabalhos levantados foram organizados em tabelas no *Excel*, de maneira que possibilitasse construir, a partir desse armazenamento, gráficos, tabelas e figuras com dados quantitativos, para a partir daí possibilitasse a análise qualitativa de cada produção.

Tendo em vista que este Estado do Conhecimento tem como referência metodológica Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), que perpassa pela



organização dos trabalhos em quatro etapas, sendo: Bibliografia anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, onde, de forma abreviada, as duas primeiras etapas condizem com uma nova seleção ainda mais criteriosa dos trabalhos buscando identificar se os trabalhos incluídos estão “aderentes ao objetivo proposto na pesquisa do EC” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 65).

Assim, após nova análise foram selecionados vinte e três trabalhos acadêmicos distribuídos em oito (8) teses, 13 dissertações e dois (2) artigos, sendo seis (6) na região Centro-Oeste e 17 na região Sudeste e, considerando a categoria administrativa das instituições, 21 são de instituições públicas federais, uma (1) estadual e uma (1) de instituição privada.

Das 23 publicações analisadas, três (3) são de 2014, três (3) de 2015, duas (2) do ano de 2016, duas (2) de 2018, duas (2) de 2019, quatro (4) de 2020, cinco (5) do ano de 2021 e duas (2) de 2022. Observa-se que não foram selecionados trabalhos nos anos de 2012, 2013 e 2017.

Para análise dos trabalhos selecionados optei por criar uma categoria intitulada Inserção e Indução à Docência, a qual foi organizada em subcategorias, onde as produções foram distribuídas da seguinte maneira: dez (10) na subcategoria de Projetos Colaborativos; uma (1) em Comunidades de Prática; sete (7) em Mentoria; uma (1) Extensão Universitária; duas (2) em Residência Docente, uma (1) em Comunidades de Aprendizagem e uma (1) em Políticas de Formação Continuada. Nesse sentido, esta organização das subcategorias está relacionada àquilo que é evidenciado nos trabalhos selecionados a partir do objeto de estudo, objetivos, metodologias e resultados.

Nesta perspectiva, realizei a análise dos trabalhos selecionados e evidenciei a proposta investigativa individualizada, na intenção de ressaltar as ações, programas e projetos voltados para o processo de inserção e indução à docência de professores iniciantes dos anos iniciais. Diante disso, por meio dessa etapa foi possível identificar que estas iniciativas têm partido dos sistemas de ensino, enquanto ficou evidente a inexistência de políticas públicas no contexto nacional de programas de inserção e indução docente. Nesse sentido, fica evidenciado sobre o que já discorri neste texto, tendo como fundamento os “silêncios” acerca da responsabilidade pelo professor iniciante.

Ao avançar com a análise dos dados, seguindo a proposta da metodologia do Estado do Conhecimento assumida neste estudo, a qual propõe a possibilidade do pesquisador a partir das proposições levantadas nas pesquisas selecionadas, que este possa também apontar fatores e ou elementos propositivos, tendo em vista o contexto analisado nos trabalhos, sendo este um dos objetivos específicos deste estudo. Faço aqui a ressalva, que foi um momento muito importante retomar nas propostas investigativas de cada trabalho e direcionar um olhar futurístico ou talvez esperançoso para que velhas e novas ações assertivas, evidenciadas nas pesquisas, possam ser reconstruídas em diferentes espaços.

Os dados evidenciaram ações e projetos de inserção e indução à docência, que partiram de iniciativas como: o Projeto OBEDUC/UFMT, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar; o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD); a Extensão Universitária da UNB; o curso de extensão da comunidade de aprendizagem *on-line* – 2013 da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); a Comunidade de Aprendizagem docente (UFRJ); a Formação Comunidade de Prática (SEMED/Roo); a Escola de Formação Permanente em Sobral (CE); a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar e ações da gestão escolar na inserção docente na Secretaria Municipal de Sorocaba – SP.

Assim, foi possível, a partir deste Estado do Conhecimento, concluir a ausência de políticas públicas educacionais em âmbito nacional quanto ao processo de inserção e indução à docência, revelando assim que as ações e projetos existentes no período de 2012 a 2022 são decorrentes da iniciativa das redes de ensino, principalmente pelas universidades públicas brasileiras, dentro de um trabalho colaborativo envolvendo a tríade universidade/escola e sociedade.

Após realizar o mapeamento e a identidade de cada projeto e ou ação, o próximo e último passo foi mergulhar em cada produção acadêmica, buscando apontar e discorrer sobre o que os participantes das pesquisas analisadas consideraram importante ao(à) professor(a) iniciante para sua inserção na docência. Neste momento foi possível, enquanto pesquisadora, conhecer as inúmeras trajetórias de professores iniciantes no que tange aos processos formativos e pessoais, os desafios nos primeiros anos da prática docente e suas aspirações.

Diante deste desafio, me emocionei diversas vezes diante dos excertos de cada participante, traduzidos em inúmeros sentimentos e muitas vezes em razão da invisibilidade da ausência de políticas públicas inclusiva e formativa no espaço

escolar. Percebi também os desafios da formação inicial e continuada na busca de contemplar a iniciação à docência dentro de um contexto atual de políticas neoliberais.

Contudo, novos conhecimentos trouxeram outras inquietações, despontando questões que podem desencadear pesquisas futuras, entre elas: o que tem impedido a criação de uma política pública nacional que atenda o iniciante em sua inserção, prevendo a indução à docência que atenda as demandas específicas e singulares destes principiantes? Quais os desafios para a construção de programas de formação de professores com inserção do futuro professor no ambiente escolar pelas universidades brasileiras? Como têm sido construídas as propostas de formação continuada por parte das secretarias estaduais e municipais, tendo em vista o contexto neoliberal atual? Qual o perfil profissional dos formadores dos professores iniciantes em processo de indução à docência? Como a gestão escolar tem realizado a inserção e o acompanhamento formativo do iniciante no contexto das escolas?

Assim, em muitos momentos me vi como professora iniciante nas vozes dos colaboradores de cada pesquisa, em outros como pesquisadora, diante de desafios em tempos de pandemia, em alguns instantes abraçada por muitos pesquisadores que procuram, na temática do professor iniciante, continuar avançando e dialogando em busca de políticas públicas de inserção e indução à docência.

É importante ressaltar que esta investigação contou com a colaboração de várias mãos que se uniram, desde os professores iniciantes meus colegas na escola fonte de inspiração para esta investigação, o grupo de pesquisa InvestigAção e grupo de estudos FormEduc, minha orientadora que abraçou este projeto, meus colegas e professores do mestrado em educação da Universidade Federal de Rondonópolis, os gestores no espaço escolar em que atuo, a banca de qualificação, minha amada família, entre outros tantos.

Devido a esse coletivo, e aos inúmeros pesquisadores nacionais e internacionais que tem se dedicado a esta temática é que acredito que podemos avançar e inovar na busca em apoiar os professores iniciantes e resistir frente aos inúmeros retrocessos desafiadores propostos neste contexto de políticas neoliberais no qual estamos inseridos.

Por fim, retomo minha fala descrita no início deste texto, em que acredito na busca do conhecimento por meio de uma qualificação profissional dentro de um sistema de ensino com viés contrário às propostas de desmonte da educação. Assim, concluo que, a união de diferentes agentes constitui-se como via capaz de resistir a

continuação e implementação de políticas negacionistas e oportunizar a retomada de projetos por meio da atuação de um novo governo brasileiro.

## 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.

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, p. e4152113, 2020. DOI: 10.14244/198271994152. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ANDRÉ, M. et al.. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. DOI: 10.1590/S0101-73301999000300015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 mai. 2023.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

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. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002302796>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ANDRÉ, Marli E. A. D. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6).

ANDRÉ, M. E. D. A.; AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Políticas de Iniciação à docência; buscando melhor formação profissional. *In*: MACHADO, Joaquim; PALMEIRÃO, Cristina; CABRAL, Ilidia; BAPTISTA, Isabel; AZEVEDO, Joaquim; AIRES, José Matias; ROLDÃO, Maria do Céu (org.). **Educação, territórios, Desenvolvimento Humano**. I Seminário Internacional. Porto: Universidade Católica do Porto, 2015, p. 878-889. v. II.

ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G. C.; MARTINS, F. de P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes (The role of the other in the constitution of the professionalism of beginning teacher). **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 505–520, 2017. DOI: 10.14244/198271992231. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231>. Acesso em: 28 set. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F.; SIGNORELLI, G. G.; MATSUOKA, S. O. O Papel do Outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes. *In*: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Dalila; HIPÓLITO,

Álvaro (org.). **Trabalho Docente e Formação**: políticas, práticas e investigação – pontes para mudança. Porto: EDIÇÃO CIE, 2014, p. 5271-5282. v. IV.

ANUNCIATO, R. M. M. O início da docência em dois países: reflexões em um fórum online. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019028, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.6971. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6971>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ARAÚJO, Natália Maria de. **A matemática na trajetória pessoal e profissional**: narrativas de professores iniciantes em um Programa Híbrido de Mentoria. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARROS, Janailza M. S. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente**: perspectiva de professores iniciantes. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2021.

BATISTA, Miriam Lucia Martins. **Aprendendo a ser professor**: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1997.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. IMPRESSO), [s. l.], v. 16, p. 891-909, 2017.

CARVALHO, Andréia Cristina Santiago. **Comunidade de Prática**: narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área de matemática. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado). 2020.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191. 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2010.

CESÁRIO, Priscila Menarin. **Programa híbrido de mentoria**: contribuições para a aprendizagem da docência de professoras iniciantes. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2016.

CLEMENTE, Adriana dos Reis. **Inserção e Indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas**. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado). UFMT, 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Critérios gerais e princípios do modelo de qualis referência**. Brasília: DAV, set. 2020.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012.

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”. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, Minas Gerais, 2010.

FERREIRA, N. S. de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [s. l.], n. 9, 2002.

FRANÇA, Márcia S. dos Santos. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em pedagogia: um estudo de caso**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) – UFMT, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes da rede municipal de ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 8, p. 39, 2014.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLDT, M.; ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: indicação das necessidades formativas. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 27, p. 312-330, 2017.

GOBATO, Paula Grizzo. **Programa de Formação On-line de Mentores da UFSCar: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

GUEDES, Luísa Azevedo. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2018. 161 f. Tese (Doutorado), Rio de Janeiro, 2018.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação**: registro de um percurso. Unicamp-SP, 2016. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf\\_memoriais14.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf). Acesso em 30 nov. 2022.

HEES, L. W. B.; ANDRÉ, Marli. Inserção de professores em início de carreira no Ensino Universitário. **Indagatio Didactica**, [s. l.], v. 10, p. 65-86, 2018.

HOBOLD, M. S.; ANDRÉ, Marli; GIORDAN, M. Z.; GLASENAPP, D. Apoio aos professores iniciantes: um caminho para a profissionalização docente. *In*: NOVAES, Adelina; VILLAS BOAS, Lucia; ENS, Romilda T. (org.). **Formação de professores**: das políticas educativas à profissionalização docente. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2016. p. 99-127.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto editora, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Histórico**. Brasília. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br/aceso-a-informacao/sobre-o-ibict-1/historico>. Acesso em: 30 nov. 2022.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 02, p. 373- 383, maio/ago. 2006.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **REVISTA PANORÂMICA**, [s. l.], v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LARROSA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 28 nov. 2022.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, [s. l.], v. 29, n. 2, 2004.



LIMA, E. F. (org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livros, 2006.

MACHADO, Micheli Fernanda. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada on-line**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

MARCELO, C. (coord.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona, ES: Edições Octaedro, 2009.

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

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. **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.

MARIANO, A. L. S. A Aprendizagem da Docência no Início da Carreira: Qual Política? Quais Problemas? **Revista Exitus**, Santarém, v. 2, n. 1, p. 79-94, jan./jun. 2012.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARIANO, André Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd**. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Minas Gerais, 2005.

MARTINS, F. P.; LUCAS, M.; ANDRÉ, Marli. Uma iniciativa de inserção à docência: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. In: Cianciarullo, T. I.; Pnhoca, I.; Bonini, L. M. M. (org.). **Políticas Públicas estudos e casos**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 450-464.

MARTINS, Rosana Maria. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se: as narrativas de si no processo de vir a ser professora**. 2015. 324 f. Tese (Doutorado) – UFSCAR, São Carlos, SP, 2015.

MARTINS, Rosana Maria *et al.* O grupo Investigação/UFR e os movimentos que entrelaçam pesquisas em rede. In: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL, 2021, Brasília. **Anais [...]**. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ivsimplimposiodesgruposdepesquisadeformacaodeprofesores/341863-o-grupo-investigacaoufr-e-os-movimentos-que--entrelacam-pesquisas-em-rede/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MASSETO, Débora Cristina. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, São Carlos, 2014.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum. Education**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 283-292, 1 ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27641>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. 2018. 332 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MORETTI, Vivian Maggiorini. **Possibilidades de ações da gestão escolar para a inserção profissional dos professores dos anos iniciais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, M; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M.; TERRIEN, Jackes. Trabalhos Científicos e o Trabalho da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos de Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

NOGUEIRA, E. G. D.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; SOUSA, S. N. A inserção profissional dos egressos do PIBID de Mato Grosso do Sul. *In*: URT, Sonia da Cunha (org.). **Políticas Educacionais e formação: produção, projetos e ações em educação**. Campo Grande: Editora Oeste, 2017, p. 91-104.

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

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos. *In*: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco, (org.). **Um baú de histórias**: narrativas e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. **Comunidades de Aprendizagem Docente como estratégia de indução profissional**. 2021. 294 f. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PEREIRA, M. L.; ANDRÉ, Marli. A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente. **Devir Educação**, [s. l.], v. 1, p. 5-18, 2017.

PESSANHA, E. Marli André - O legado de uma mulher intelectual do nosso tempo e espaço. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [s. l.], v. 13, n. 28, p. 67-78, 2021. DOI: 0.31639/rbpf.v13i28.548. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/548>. Acesso em: 8 nov. 2022.

PINHEIRO, Tarciana do Santos. **Elementos da Constituição da identidade docente de professores iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental** – anos iniciais. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, 2019.

PRÍNCEPE, L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Condições de trabalho de professores iniciantes de uma rede de ensino: implicações na constituição identitária e desenvolvimento profissional. *In*: GIOVANNI, Lucian Maria. (org.). **Identities profissionais de professores**: construções em curso. Araraquara: Junqueira e Marin, 2019, p. 143-176. v. 1.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, [s. l.], v. 3, p. 03-15, 2018.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II. **Educação em Revista [on-line]**, v. 37, e32723, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469832723>. Acesso em: 28 nov. 2022. Epub 20 Dez. 2021. ISSN 1982-6621.

RAMOS, Nathália Barros. **Sentidos e significados atribuídos à Extensão Universitária pelo professor iniciante**. 2019. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2019.

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 33, n. Pro-Posições, e202000062, 2022.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MISUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria *on-line*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1 p. 77-95, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>. Acesso em: 16 fev. 2023.

REIS, A. T.; ANDRÉ, Marli. Análise de uma Política de Iniciação à Docência: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *In*: RONCA, Antonio Carlos; ALMEIDA, Laurinda R. (org.). **50 Anos de Produção em Psicologia da Educação Relatos de Pesquisa**. Campinas: Pontes, 2019, p. 133-154. v. 1.

ROCHA, S. A. da; LORENZZON, M. R. Diário de campo reflexivo de uma professora iniciante: um revisitar de suas práticas pedagógicas durante a formação / Diário de campo reflexivo de uma professora iniciante: uma revisão de suas práticas pedagógicas durante a formação. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [s. l.], v. 5, n. 8, p. 13240-13255, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n8-133. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2922>. Acesso em: 29 nov. 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; Ens, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS FILHO, José C. dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIGNORELLI, Glaucia de Queiroz Gonçalves; ANDRÉ, Marli. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes. **Devir Educação**, [s. l.], v. 3, p. 27-52, 2019.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

SILVA, C. F.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Proposições para a formação de diretores iniciantes em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. *In*: PASSARELLI, Lilian G.; PASSOS, Laurizete F.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. (org.). **Formando Formadores para a escola básica do século XXI: Relatos de pesquisa IV**. Campinas: Pontes, 2019. p. 51-72. v. 4.

SOUZA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, 2015.

SOUZA, A. P. G. de; BARROS, J. M. de S. O processo de inserção profissional de professores da educação básica: revisão sistemática. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v. 14, n. 1, p. 147-162, 2021. DOI: 10.18554/rt.v14i1.5198. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5198>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1910-1937, out. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2020000401910&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000401910&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 28 nov. 2022. Epub 31-Dic-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.067.ao02>.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EduFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 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.

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

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, Espanha: Narcea, 1988.

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

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