



## Indução Profissional Docente: Ato de Cuidado e Acolhimento

*Rejane da Fonseca Velasco Braga*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, São Gonçalo, Brasil

*Vânia Finholdt Angelo Leite*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, São Gonçalo, Brasil

### RESUMO

O presente artigo discute o conceito de indução profissional relacionado ao início da carreira docente em diálogo com uma pesquisa de mestrado concluída. O objetivo é problematizar os entendimentos de indução e sua relevância na formação continuada de professores iniciantes, a partir de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa que, no primeiro momento, teve o objetivo de se aproximar das produções sobre o tema da indução docente. A segunda etapa da pesquisa constituiu-se na elaboração e aplicação de um questionário exploratório com perguntas abertas e fechadas, para identificar quais professoras, atuantes nas redes públicas de ensino do Leste Fluminense, atendiam aos critérios delimitados para o estudo. Por fim, a realização de entrevista semiestruturada. Após a transcrição e leitura das entrevistas, foram categorizados os temas recorrentes. Os resultados indicam que a indução se vincula a ações contínuas e intencionais de acompanhamento ao docente em inserção profissional. Conclui-se que tais ações se associam a práticas institucionais de acolhimento e apoio pedagógico.

Palavras-chave: indução profissional docente; formação de professores; desenvolvimento profissional docente.

### TEACHER PROFESSIONAL INDUCTION: AN ACT OF CARE AND SUPPORT

#### ABSTRACT

This article discusses the concept of professional induction regarding the beginning of a teaching career, drawing on a completed master's research project. The aim is to critically examine understandings of induction and its relevance to the continuing professional development of novice teachers. This is an exploratory, qualitative study; the initial phase sought to engage with existing literature on teacher induction. The second stage involved developing and administering an exploratory questionnaire—comprising both open- and closed-ended questions—to identify teachers working in public school systems in the Leste Fluminense region who met the study's specific criteria. Finally, semi-structured interviews were conducted. Following the transcription and review of the interviews, recurring themes were categorized. The results indicate that induction is linked to continuous, intentional efforts

to support teachers as they enter the profession. The study concludes that such efforts are associated with institutional practices of welcoming and pedagogical support.

Keywords: professional teacher induction; teacher training; professional teacher development.

## **INDUÇÃO PROFESIONAL DOCENTE: UN ACTO DE CUIDADO Y ACOGIDA**

### **RESUMEN**

Este artículo aborda el concepto de inducción profesional en el contexto del inicio de la carrera docente, basándose en un proyecto de investigación de maestría ya concluido. El objetivo es examinar críticamente las concepciones sobre la inducción y su relevancia para el desarrollo profesional continuo de los docentes principiantes. Se trata de un estudio cualitativo de carácter exploratorio; la fase inicial tuvo como propósito analizar la literatura existente sobre la inducción docente. La segunda etapa consistió en elaborar y aplicar un cuestionario exploratorio —que incluía preguntas tanto abiertas como cerradas— para identificar a docentes de sistemas escolares públicos de la región de Leste Fluminense que cumplieran con los criterios específicos del estudio. Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas. Tras la transcripción y revisión de dichas entrevistas, se categorizaron los temas recurrentes. Los resultados indican que la inducción está vinculada a esfuerzos continuos e intencionales para apoyar a los docentes en su incorporación a la profesión. El estudio concluye que tales esfuerzos se asocian con prácticas institucionales de acogida y apoyo pedagógico.

Palabras Clave: inducción profesional docente; formación de profesores; desarrollo profesional docente.

### **1 INTRODUÇÃO**

A entrada no mercado de trabalho e o início do exercício da profissão docente constituem um objeto de estudo consolidado e debatido na literatura educacional contemporânea. Os estudos teóricos e os dados empíricos decorrentes de investigações já consagradas sobre professores iniciantes<sup>1</sup>, inserção<sup>2</sup> e indução profissional docente evidenciam, de forma unânime, que o começo da trajetória em sala de aula é marcado por um emaranhado de tensões estruturais, desafios cotidianos e um intenso processo de aprendizagem. Essa etapa da carreira assume papel decisivo, pois pode influenciar diretamente a decisão do novo professor de permanecer ou abandoná-la precocemente. Tais instabilidades decorrem, sobretudo, do fato de que aprender a ensinar implica mobilizar diferentes saberes para o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que exige responder às demandas burocráticas e institucionais da profissão. Trata-se de um período de transição em que o profissional necessita,

---

<sup>1</sup> Entendemos como professores iniciantes aqueles que iniciam a carreira profissional, que concluíram sua formação inicial, foram certificados para exercer a profissão e passaram de estudantes para professores, ou seja, não possuem nenhuma experiência profissional como professores (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 2).

<sup>2</sup> Destacamos o conceito de inserção profissional docente o período em que o professor iniciante entra na vida profissional como educador na escola/rede de ensino, ele começa a “aprender a ensinar” (Marcelo Garcia *in* Cruz; Farias, Hobold, 2020, p. 3).

concomitantemente, inserir-se na proposta pedagógica específica da rede de ensino da qual passou a fazer parte, gerenciar a organização do espaço e do tempo da sala de aula, enfrentar episódios frequentes de indisciplina discente e criar estratégias que favoreçam a aprendizagem de seus alunos.

Para além dos desafios estritamente didáticos e pedagógicos que emergem no chão da escola, as condições objetivas de trabalho também influenciam significativamente a subjetividade do docente e sua decisão de permanecer ou não na profissão. O cenário encontrado pelo professor iniciante, ao ingressar na escola, exerce papel preponderante em seu bem-estar e na sua projeção de carreira. Entre os fatores de maior impacto, destacam-se a qualidade da infraestrutura da escola, os recursos materiais da instituição, a existência de um plano de cargos e salários que valorize a formação, a estabilidade proporcionada pelo ingresso por concurso público que valorize a formação, a estabilidade proporcionada pelo ingresso, a disponibilidade de recursos pedagógicos, a garantia de tempo destinado ao planejamento coletivo pedagógico entre os pares e a presença de apoio pedagógico para as demandas cotidianas. Na ausência desses suportes institucionais e materiais, o professor, em início de carreira, pode vivenciar um período prolongado de angústias e isolamento. Esse isolamento afeta o docente de diversas formas, gerando impactos profundos nas dimensões emocional, social, intelectual e psicológica. O profissional passa a sentir-se, em decorrência disso, desqualificado e incapaz de realizar o seu trabalho docente, para o qual foi habilitado, configurando-se o que a literatura denomina como choque do real (Huberman, 1989).

Diante desse contexto complexo e frequentemente desestimulante, defendemos a indução docente como uma resposta institucional e formativa, necessária aos desafios presentes no início da carreira. O debate proposto neste artigo dialoga com uma pesquisa de mestrado concluída, que teve como participantes professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas da região do Leste Fluminense. Essa investigação buscou mapear, descrever e analisar as ações concretas realizadas junto a essas professoras dos anos iniciais, durante o período de sua inserção profissional. Por essa razão, este presente artigo assume como objetivo principal problematizar os principais entendimentos conceituais de indução profissional dos professores, presentes em estudos nacionais e internacionais recentes, avaliando sua relevância para propostas da formação continuada de professores iniciantes. Para fundamentar essas análises, recorreremos às contribuições de Cruz e Ávalos (2024), Cruz, Farias e Hobold (2020) e Nascimento, Silva e Costa (2024), cujas produções evidenciam as possibilidades e os limites das políticas de apoio aos docentes iniciantes.

Os procedimentos metodológicos adotados assentam-se em uma abordagem qualitativa de caráter analítico. Como base documental, foram utilizados dois textos científicos discutidos

na disciplina *Tópicos Especiais de Formação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)*, na linha de pesquisa intitulada Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A esse referencial somou-se parte das referências constitutivas da investigação concluída. No campo empírico, este artigo analisa uma entrevista semiestruturada realizada com uma participante da pesquisa já concluída<sup>3</sup>, cujo depoimento permite identificar existência de práticas de indução docente na rede pública de Niterói/RJ. Consideramos pertinente esclarecer que, embora o estudo tenha contado com doze participantes no conjunto da investigação, apenas a experiência de uma professora foi mobilizada neste artigo, por sua forte aderência ao objetivo proposto. Trata-se de um caso particularmente elucidativo que acreditamos ser de experiência de indução profissional docente, cuja densidade de seus relatos permitiram aprofundar dimensões analíticas que poderiam não ser plenamente exploradas em uma análise transversal do conjunto de entrevistas. Assim, a opção por um recorte único não se configura como limitação, mas como estratégia metodológica de aprofundamento, orientada pela centralidade do caso na compreensão do fenômeno investigado. A articulação entre a empiria e as referências teóricas selecionadas constitui o eixo metodológico, que sustenta as reflexões expostas ao longo do texto.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que no primeiro momento teve o objetivo de aproximar-se das produções sobre o tema da indução dos professores. Apoiamo-nos em Moreira e Caleffe (2008, p. 69), quando afirmam que “o intuito da pesquisa exploratória é ter uma visão geral acerca de um fenômeno com vistas à formulação de problemas mais preciso”. Assim, a primeira etapa constituiu-se em um levantamento e na análise da literatura especializada sobre indução e inserção docente, com objetivo de obter um panorama das políticas públicas globais e regionais voltadas ao acolhimento de professores em início de carreira.

A segunda etapa da pesquisa constituiu-se na elaboração e aplicação de um questionário exploratório, com perguntas abertas e fechadas, para identificarmos quais professoras, atuantes nas redes públicas de ensino do Leste Fluminense, atendiam aos critérios delimitados para o estudo. Os critérios estabelecidos exigiam que as participantes tivessem, no mínimo, sete anos

---

<sup>3</sup> O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob o CAAE nº 85965125.8.0000.5282 e o parecer nº 7.593.492.

de carreira, que tivessem iniciado a docência, como regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que tivessem ingressado, originalmente, por meio da rede pública de ensino. O território geográfico investigado abrangeu os municípios de Niterói, São Gonçalo, Rio Bonito e Tanguá/RJ.

Após a fase de seleção e triagem realizadas por meio do questionário, foram identificadas 12 professoras que foram convidadas a participar de entrevistas semiestruturadas. Devido às condições de realização, os encontros ocorreram por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, gerando um acervo empírico de grande densidade, que somou uma carga horária total de 17 horas de gravação em áudio. Para os fins analíticos do presente artigo, destacaremos e utilizaremos a experiência singular de uma participante selecionada, cuja trajetória teve início como professora regente de uma turma de 5º ano no ano de 1990. Ela ingressou no magistério na condição de bolsista vinculada ao projeto inicial de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). A escolha desse relato justifica-se pelo fato de seu conteúdo revelar elementos estruturais e formativos, que coincidem com as definições contemporâneas de programas de indução docente.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções científicas recentes permite mapear e explicitar os principais entendimentos teóricos sobre a indução profissional docente. É fundamental compreender que tais entendimentos não se apresentam dissociados na literatura educacional, ao contrário, podem ser articulados em suas especificidades conceituais, uma vez que se relacionam a uma etapa crucial, sensível e determinante para o desenvolvimento profissional dos professores<sup>4</sup>: o início da carreira docente. Para compreender esse conceito, convém realizar um resgate etimológico e semântico do verbo induzir. No dicionário de língua portuguesa<sup>5</sup>, o termo induzir carrega três grandes acepções. A primeira refere-se ao ato de levar alguém a algo, no sentido de compelir, cativar, atrair, aliciar, aconselhar, conduzir, convencer, encorajar, impelir, impulsionar, incentivar, incitar, instigar, persuadir ou seduzir. A segunda acepção diz respeito a ser causa de algo, significando provocar, suscitar, inspirar, causar o incutir. A terceira vincula-se ao ato de concluir, isto é, deduzir, inferir, depreender, entender, formular ou ler. Essa

---

<sup>4</sup> Compreendemos como desenvolvimento profissional docente como atividade contínua de aperfeiçoamento, um continuum profissional de investimento individual e coletivo que acompanha o professor ao longo da vida (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 2-3).

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/induzir/>. Acesso em: 14 mai. 2026.

amplitude terminológica precisa ser cuidadosamente mediada, quando transposta para o campo da formação de professores.

A indução profissional docente não deve ser compreendida em um sentido restrito e utilitarista, limitado a convencer ou aliciar o docente iniciante a permanecer na profissão a qualquer custo, mesmo quando submetido a condições materiais precárias de trabalho. Para além dessa perspectiva, Cruz e Ávalos (2024) defendem que a indução dos professores precisa ser entendida como uma instância propulsora, promotora, desencadeadora e facilitadora de espaços permanentes de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional docente. Para essas autoras, ela deve estar intrinsecamente articulada ao desenvolvimento profissional e comprometida com perspectivas teóricas e práticas que favoreçam a autonomia do professor, e não a sua mera e cega submissão a diretrizes burocráticas. As autoras alegam, amparadas por suas pesquisas empíricas, que, ao longo de toda a vida biográfica e profissional, diversos fatores complexos influenciam diretamente a aprendizagem da docência. Entre eles, destacam-se os conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial e continuada, as decisões tomadas no cotidiano, as crenças pessoais e pedagógicas, a concepção que o sujeito constrói de si mesmo e do outro e as formas particulares de compreender e atuar na profissão.

Todo esse conjunto de variáveis constitui um universo novo, denso e, muitas vezes, desafiador para o professor em início de carreira que assume a regência de uma turma. Concordamos com a perspectiva epistemológica das autoras, quando afirmam que, diante de tantos desafios e desestabilizações identitárias, a indução deve ser considerada um componente fundamental do desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, ela deve integrar um *continuum* formativo articulado, sem rupturas entre a formação inicial realizada nas universidades e a formação continuada, desenvolvida nas redes de ensino. É por meio desse acompanhamento sistemático que dúvidas, inseguranças e inquietações características do início da carreira são gradativamente esclarecidas, ressignificadas e transformadas em saberes experienciais ao longo da trajetória profissional. Essa perspectiva do *continuum* formativo dialoga diretamente com as formulações clássicas de Huberman (1989) acerca do ciclo de vida profissional dos professores. Para o autor, a fase inicial da carreira, compreendida entre os dois primeiros anos de atuação, caracteriza-se pela coexistência de dois aspectos: o de sobrevivência e o de descoberta.

De acordo com Huberman (1989), o aspecto de sobrevivência manifesta-se no choque com a realidade escolar, no confronto com a complexidade da sala de aula e no distanciamento entre as idealizações construídas durante a formação e as exigências da atuação docente. Já o aspecto de descoberta traduz-se pelo entusiasmo inicial, pela apropriação da identidade

profissional e pela satisfação de assumir a própria turma. Ao proporem a indução como um espaço de acolhimento, Cruz e Ávalos (2024) defendem a oferta de suporte institucional necessário para que a dimensão de sobrevivência não se sobreponha à de descoberta vivenciada pelo docente iniciante. Em contrapartida, a ausência de um programa de indução estruturado faz com que o choque da realidade, identificado por Huberman (1989), imponha ao iniciante o isolamento pedagógico, transformando as angústias próprias da inserção na carreira em um fator de abandono precoce da docência.

As pesquisas de Cruz e Ávalos (2024) trazem contribuições valiosas para o entendimento do cenário global, ao mapearem e sistematizarem algumas experiências exitosas internacionais de ações e programas de indução. O estudo demonstra que, em diversos países, há uma preocupação em estruturar dispositivos práticos de apoio ao docente novato. Entre as estratégias documentadas, estão a realização de *workshops* temáticos e oficinas práticas, desenvolvidas logo após a certificação acadêmica e durante o primeiro ano de docência, além de oficinas oferecidas em ambientes virtuais *online*. Essas iniciativas caracterizam-se por uma forte ênfase na formação coletiva, privilegiando a troca de experiências entre pares e o desenvolvimento de competências e habilidades docentes demandadas pelo cotidiano escolar. No âmbito individual, as autoras destacam o uso sistemático de diários digitais, portfólios reflexivos e E-Portfólios, dispositivos voltados à formação individualizada e ao fortalecimento da reflexão sobre própria ação ministrada em sala de aula. No entanto, as reflexões das professoras precisam considerar que a sala de aula está inserida em um contexto macro de políticas educativas, para que não caiam na sua própria culpabilização.

Outra modalidade de indução, apresentada por Cruz e Ávalos (2024), consiste nos programas de imersão na comunidade do entorno da escola. Essa estratégia visa promover uma atividade de formação coletiva, de caráter investigativo e etnográfico, com objetivo de propiciar ao professor iniciante um conhecimento aprofundado da cultura local e das especificidades sociais da comunidade atendida pela escola. Desse modo, busca fornecer subsídios para elaboração de propostas de ensino contextualizadas, socialmente referenciadas e inclusivas. Além disso, as autoras evidenciam os modelos de residência docente, que se configuram como atividades formativas intensivas, desenvolvidas após a conclusão do curso de formação inicial, estruturadas a partir de uma parceria entre a universidade formadora e a escola de educação básica.

A mentoria também é apresentada por Cruz e Ávalos (2024) como uma estratégia formativa e reflexiva de grande impacto, geralmente realizada em dupla. Esse processo envolve o docente novato, beneficiário direto das ações de apoio e um docente experiente. Para exercer

a função de mentor, este deve possuir mais de cinco anos de exercício profissional, ser reconhecido como um *expert* no campo do ensino e receber uma formação específica para desempenhar essa função, assumindo o acompanhamento, orientação e apoio ao iniciante no cotidiano da sala de aula. Além disso, os estudos internacionais apontam a relevância das comunidades de aprendizagem docente, cujo propósito é fomentar uma formação coletiva, participativa, investigativa e reflexiva, desenvolvida inteiramente no contexto prático da escola, com a participação ativa de professores experientes e iniciantes. Por fim, integra esse leque de possibilidades a pesquisa-formação, compreendida como uma atividade de formação coletiva, participativa e orientada metodologicamente pela narrativa, com ênfase na troca entre pares e na consolidação da prática reflexiva<sup>6</sup>.

Conforme demonstrado por Cruz e Ávalos (2024), existem diversas possibilidades e arranjos institucionais de indução, amplamente, distribuídos em países como Inglaterra, Escócia, Noruega, Estados Unidos, Peru, México, Israel e Austrália. A literatura internacional evidencia uma tendência contemporânea de promover ações coletivas, voltadas ao fortalecimento da prática reflexiva, investigativa e narrativa. Em consonância com esses estudos, compreendemos que modelos coletivos e colaborativos apresentam maior potencial para favorecer o desenvolvimento profissional docente, do que intervenções meramente instrumentais ou burocráticas.

Com intuito de ampliar esse quadro analítico, recorremos ao conceito de indução profissional docente formulado por Cruz, Farias e Hobold (2020). Segundo as autoras, a indução refere-se as ações sistematizadas de acompanhamento do trabalho docente, desenvolvidas tanto por meio de programas de indução estruturados no âmbito de políticas públicas, quanto por outras iniciativas institucionais intencionais voltadas a essa finalidade. Nessa perspectiva, tais programas contribuem para minimizar os impactos do choque do real na subjetividade do docente e oferecem uma formação intencional, sistêmica e contextualizada aos docentes iniciantes, durante o período de inserção profissional. Com base em pesquisas de mapeamento nacional e internacional, as autoras atribuem à indução diferentes finalidades, caracterizando-a como um processo multidimensional que envolve formação continuada, socialização profissional, desenvolvimento da identidade docente e imersão monitorada na cultura profissional, tendo como eixos centrais o ensino e a dinâmica da escola.

Cruz, Farias e Hobold (2020) também compreendem a indução como uma estratégia formativa voltada à permanência da carreira do magistério, contribuindo para enfrentar o abandono docente, observado em diferentes sistemas de ensino. Trata-se, portanto, de uma

---

<sup>6</sup> Trecho retirado do Quadro 6 – Ações de indução docente (Cruz; Ávalos, 2024, p. 18-19).

proposta pedagógica específica desenhada para uma etapa distinta e autônoma da formação inicial e da formação continuada. Entre os modelos analisados, as autoras alertam para a existência de políticas de indução orientadas ao desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, rigidamente avaliadas durante o estágio probatório, como ocorre em Portugal. Em contrapartida, identificam políticas comprometidas com o desenvolvimento profissional integral, estruturadas por meio de processos permanentes de formação coletiva, a exemplo das experiências consolidadas nos Estados Unidos e na Inglaterra.

No que se refere às realidades geopolíticas mais próximas, Cruz, Farias e Hobold (2020) estabelecem distinções acerca das ações desenvolvidas na América Latina. Os dados evidenciam que países como Chile, México, Peru e República Dominicana possuem políticas nacionais de indução instituída e respaldada por lei, garantindo financiamento, estrutura e obrigatoriedade às ações de apoio aos docentes iniciantes. Em contrapartida, no Brasil, constata-se a ausência de uma política pública de indução instituída nacionalmente por órgãos federais. O que se observa são iniciativas pontuais, fragmentadas e localizadas, promovidas por algumas secretarias municipais ou estaduais de educação, além de programas extensão e de pesquisa promovidos de forma isolada por universidades públicas. Essas experiências encontram-se em estados como Ceará, Espírito Santo, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

À luz dos conceitos formulados por essas pesquisadoras, percebe-se que sua perspectiva teórica se aproxima e complementa a proposta apresentada por Cruz e Ávalos (2024). Em consonância com esse estudo, compreendemos que o Brasil precisa avançar na formulação de uma política nacional, voltada para o desenvolvimento profissional docente de forma contínua, iniciando-se pelo momento da inserção na rede de ensino. Tal política deve fundamentar-se em um acompanhamento intencional, sustentado pela escuta ativa, pelas trocas entre pares, pelo uso formativo das narrativas e pelas observações participantes da prática cotidiana.

Em consonância com as pesquisadoras mencionadas anteriormente, apresentamos também o conceito de Nascimento, Silva e Costa (2024) sobre a indução profissional. Para as autoras, a indução caracteriza-se como um conjunto de ações sistematizadas, decorrentes de políticas públicas ou outras iniciativas intencionais, destinadas ao acompanhamento do trabalho docente no início de carreira. Em seu estudo analítico, as autoras confirmam que o Brasil ainda dispõe de uma política nacional institucionalizada. Entretanto, evidenciam que há consenso na literatura especializada de que, mesmo diante da ausência de uma política federal, ocorrem ações pontuais que favorecem o período de inserção profissional. Segundo as autoras, essas ações iniciativas materializam-se por meio de fatores como,

o clima institucional favorável, o estilo democrático de gestão escolar, a presença de uma coordenação pedagógica atenta e que promova momentos coletivos de reflexão sobre o trabalho escolar. Esses fatores parecem contribuir significativamente para um sentimento de acolhimento e maior segurança, tal como expressados por professores iniciantes com os quais dialogamos (Nascimento; Silva; Costa, 2024, p. 4).

Esses fatores microestruturais favorecem a construção de um sentimento de acolhimento e segurança profissional, conforme relatado pelos professores iniciantes participantes da pesquisa das autoras.

Nascimento, Silva e Costa (2024) também situam a escola como um lugar privilegiado de formação. Para elas, a instituição não pode ser concebida como um espaço meramente físico, cimento e tijolos; trata-se de um ambiente social dinâmico, marcado por interações contínuas, pela constituição de rotinas e pela construção de uma cultura profissional que influencia diretamente toda a comunidade escolar. Além disso, as autoras destacam, com base em evidências empíricas, que a forma como ocorre o início da carreira é determinante para a permanência ou abandono da profissão. Esse percurso é influenciado pelas condições de trabalho encontradas, pelo clima organizacional da instituição e pela qualidade das lideranças pedagógicas locais. Também é atravessado por sentimentos contraditórios que marcam a prática docente. Entre eles, estão o domínio de conhecimentos pedagógicos específicos, as dificuldades na gestão da sala de aula, os ruídos na comunicação com a comunidade escolar e a percepção de desvalorização profissional. Somam-se ainda a carga horária extensa e exaustiva, as questões salariais defasadas e a ausência de planos de carreira atrativos. Diante desse conjunto de desafios, o professor frequentemente se vê sozinho, sem encontrar apoio institucional ou suporte coletivo para enfrentá-lo. Desse contexto emerge, segundo as autoras, a necessidade de estruturar de um trabalho colaborativo e reflexivo capaz de minimizar a solidão e o isolamento pedagógico pelo docente novato.

Em sua pesquisa empírica realizada especificamente no contexto da cidade do Rio de Janeiro, Nascimento, Silva e Costa (2024) salientam a relevância central do papel desempenhado pela coordenadora pedagógica no interior da escola. Ela é caracterizada como uma agente articuladora, formadora e transformadora potencial, cuja atuação pode colaborar diretamente com o trabalho do iniciante e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem dos alunos. Cabe à coordenadora pedagógica acompanhar o desenvolvimento profissional docente e articular o trabalho coletivo à reflexão crítica, à criatividade e à inovação pedagógica. Desse modo, ocupa uma posição estratégica na orientação e apoio aos professores em início de carreira. Entretanto, as autoras revelam um dado alarmante: em razão do acúmulo de demandas burocráticas, administrativas e emergenciais, que permeiam o cotidiano das escolas públicas,

esse profissional não consegue desempenhar de maneira satisfatória as formações continuadas, nem oferecer o acompanhamento devidos aos docentes recém-ingressados na instituição.

Entre as poucas ações viáveis no cenário atual das escolas cariocas, Nascimento, Silva e Costa (2024) destacam práticas de acolhimento que incluem a apresentação formal dos professores iniciantes à equipe escolar no início do ano letivo, visitas guiadas aos espaços físicos da escola, apresentação das diretrizes do Projeto Político Pedagógico (PPP), oferta de algumas poucas formações específicas e a ocorrência de experiências de mentoria informal. Diante desse quadro, as autoras também apresentam sugestões para qualificar a inserção profissional. Entre elas, destacam-se o apoio sistemático da coordenadora pedagógica na elaboração e no aprimoramento do planejamento de ensino e a realização periódica de conversas individuais de orientação. Incluem-se também o acompanhamento pedagógico mais próximo em sala de aula e a implementação de programas de mentoria, nos quais um professor experiente acompanha o docente iniciante. Soma-se ainda a apresentação dos documentos curriculares e orientadores da Secretaria Municipal de Educação. Observa-se que essa concepção se aproxima das perspectivas desenvolvidos por Cruz e Ávalos (2024) e Cruz, Farias e Hobold (2020). Entretanto, Nascimento, Silva e Costa (2024) conferem especial destaque aos gestores escolares, especialmente à coordenadora pedagógica, pelos esforços despendidos no interior das escolas para orientar e amparar o professor no início de sua docência e em seu processo formativo.

Além do debate teórico que fundamenta a literatura contemporânea, torna-se importante confrontar essas matrizes conceituais com os achados empíricos da pesquisa concluída no Leste Fluminense. Com o objetivo de contribuir para debate sobre a indução dos professores, a partir de uma perspectiva histórica e regional, apresentaremos a análise de um dos resultados da investigação concluída, centrado na experiência de uma participante. Trata-se de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atua na rede pública de ensino do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, que iniciou sua carreira docente na década de 1990. Conforme descrito na seção metodológica, a pesquisa utilizou, inicialmente, um questionário exploratório, com o objetivo de realizar um mapeamento inicial e verificar se as professoras dos anos iniciais, atuantes nas redes de ensino da região do Leste Fluminense, atendiam aos critérios científicos delimitados para a amostragem da pesquisa: possuir 7 anos de carreira ou mais, ter iniciado como professora regente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ter desenvolvido sua carreira em redes públicas de ensino. A participante selecionada para esta análise iniciou sua regência de classe no ano de 1990, assumindo uma

turma de 5º ano, na condição de professora bolsista vinculada ao projeto de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

O CIEP, em que a professora iniciou sua trajetória profissional, localizava-se no bairro do Engenho do Mato, uma região periférica do município de Niterói. A caracterização social do alunado revela a vulnerabilidade e o perfil popular da instituição: os estudantes eram, em sua maioria, filhos de caseiros de sítios locais, cuidadores de cavalos, trabalhadores de granjas da região, pedreiros e empregadas domésticas. Tratava-se de uma unidade escolar de grandes proporções, na qual havia mais de 800 crianças matriculadas em regime de tempo integral. Para atender à complexidade social e pedagógica desse contexto, o CIEP contava com uma estrutura organizacional robusta, incomum aos padrões das escolas tradicionais. A equipe diretiva era composta por cinco diretores, distribuídos em áreas específicas de atuação: diretor geral, diretor administrativo, diretor comunitário, diretor pedagógico e diretor educacional. Além desse grupo, a escola contava com mais dois coordenadores: um pedagógico e um educacional. Havia, portanto, uma equipe gestora e de supervisão organizada para atender às diferentes demandas do cotidiano escolar.

Como a estrutura física do CIEP ainda se encontrava em fase final de construção e a proposta de educação integral representava uma ruptura radical com o modelo de ensino vigente, a Secretaria Extraordinária de Educação — um órgão governamental destinado exclusivamente à gestão e implementação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro — elaborou e ofereceu uma formação específica aos professores admitidos na condição de bolsistas. Cabe contextualizar que, naquele momento inicial de implantação, ainda não havia concurso público para atuação nos CIEPs. Assim, o corpo docente era constituído, em sua maioria, por professores jovens, recém-formados e contratados como bolsistas do projeto. A formação oferecida pelo órgão central era inteiramente voltada para a proposta da educação integral. Todo esse trabalho pedagógico e social representava um universo novo, tanto para a equipe diretiva, quanto para o corpo docente, que integravam a instituição. Para sustentar a prática desses profissionais, a rotina institucional do CIEP foi estruturada de modo a garantir a realização de planejamento coletivo diário, apoio pedagógico constante em sala de aula e a realização de estudos dirigidos entre os profissionais.

Apesar desse conjunto de ações de sustentação institucional, as principais dificuldades e tensões subjetivas encontradas pela professora, em seu início de carreira, emergiram de forma nítida em seu depoimento:

Aquela insegurança de tudo, apesar da gente ter uma base muito legal de profissionais, né? Cuidando da gente, orientando, mas eu era muito nova. Eu

tinha acho que 20 anos. Eu era muito nova, então, sempre aparentei ter menos idade. Na época eu era magrinha, sabe, parecia uma menina mesmo. Tinha algumas pessoas que diziam que eu era a única professora, muito magrinha, a carinha de novinha, e isso me traz uma certa insegurança, sabe? Ficava com medo do famoso domínio de turma, né? [...] Se falava tanto no tal do domínio de turma, isso era uma palavra que me trazia uma certa preocupação, gente, o que é isso? As pessoas falam que a gente tem que ter, mas ninguém ensina, como que é. A gente nasce com isso? Que história é essa? Então, isso me preocupava um pouco (Participante).

Na entrevista, a professora relatou sentir aquela insegurança típica de quem inicia, associada à pouca idade, pois tinha apenas 20 anos, na época, e aparentava ser mais jovem por ser magrinha, o que despertava o receio de não ser respeitada ou ser menosprezada por parte da comunidade escolar. No entanto, o principal ponto de desestabilização mencionado relacionava-se ao significado atribuído, naquela época ao domínio de turma. Segundo seu relato, tanto na formação inicial, quanto nas discussões formativas do CIEP enfatizava-se a necessidade de o professor possuir domínio de turma. Contudo, ela vivenciava um sentimento de medo e angústia, por não compreender exatamente o que essa expressão significava, já que todos cobravam essa postura, mas ninguém ensinava, metodologicamente, como obtê-la. Essa experiência evidencia como determinados conceitos presentes na cultura escolar podem transformar-se em fatores de pressão psicológica sobre o docente novato, em consonância com as análises de Nascimento, Silva e Costa (2024) sobre os sentimentos contraditórios que atravessam a prática na inserção profissional.

Apesar das preocupações relacionadas à indisciplina e ao domínio de turma, a participante relata que não vivenciou situações concretas de violência ou desordem entre os estudantes, no início de sua trajetória. Em sua memória docente, o choque do real foi rapidamente mitigado e superado por meio da recepção afetuosa, carinhosa e acolhedora dos estudantes:

Isso é o que eu lembro, meu imaginário, um monte de crianças com os olhinhos brilhando, olhando pra mim, sabe? Querendo ouvir a minha voz, querendo me conhecer, querendo me transmitir carinho. Isso é o que eu lembro, todo dia. Eu recebia flores todo dia, eu recebia bilhetinho. Então, aquilo foi me trazendo segurança, entende? Foi muito mais por conta delas do que por aquilo que eu estava fazendo. Acho que a recepção das crianças quebrou essa insegurança (Participante).

Entretanto, como pesquisadores, entendemos que esse fenômeno precisa ser analisado, para além da dimensão estritamente afetiva e individual. A inserção profissional dessa docente e a superação rápida de suas angústias estiveram fundamentadas, sobretudo, na sólida estrutura organizacional, material e humana oferecida pelo modelo do CIEP. A instituição contava com uma equipe diretiva numerosa e presente no cotidiano, uma proposta pedagógica consistente,

acompanhada pela coordenação, e a garantia de tempo na jornada de trabalho, para a realização de planejamento coletivo diário. Além disso, a proposta dos CIEPs estimulava e exigia dos sujeitos a formação contínua e o estudo em grupo, consolidando, na professora, a compreensão de que a educação é uma atividade construída, que se realiza de forma coletiva.

Essa experiência empírica, recuperada pela pesquisa, demonstra que a formação específica, realizada ao longo de um semestre, antes de assumirem a regência efetiva de turmas, associada ao acompanhamento pedagógico contínuo e às reuniões diárias de planejamento coletivo, configurou-se como um indício de indução docente naquele contexto. Os desafios estruturais da inserção profissional na carreira e as dificuldades subjetivas, vivenciadas pela docente em seu percurso inicial, foram minimizados e pedagogicamente mediados por uma política pública implementada, temporariamente, pelo Estado, à época. Esse arranjo empírico dialoga, diretamente, com as formulações teóricas de Cruz, Farias e Hobold (2020), ao evidenciar que ações sistematizadas de acompanhamento são capazes de reduzir os impactos da entrada na carreira e favorecer a permanência do profissional no magistério. A experiência do CIEP de Niterói demonstra que, quando o poder público assume a responsabilidade de estruturar um ambiente de acolhimento material e pedagógico, a inserção deixa de representar um processo solitário e doloroso, tornando-se uma etapa significativa de desenvolvimento profissional e de construção da identidade docente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A problematização dos conceitos teóricos analisados, em articulação com os dados empíricos provenientes da pesquisa de mestrado desenvolvida no Leste Fluminense, permite cumprir o objetivo deste estudo, qual seja, problematizar os principais entendimentos de indução dos professores, veiculados em pesquisas recentes, e avaliar sua relevância estratégica na estruturação da formação continuada de professores iniciantes.

Diante do panorama construído, torna-se possível sustentar e defender a concepção de que a indução docente não se reduz a um mero procedimento administrativo, nem a um estágio probatório de caráter, exclusivamente, punitivo e fiscalizatório. Ao contrário, refere-se essencialmente a um conjunto de ações, sistematizadas por políticas públicas governamentais ou implementadas, de forma intencional no cotidiano das unidades escolares, voltadas para o apoio pedagógico contínuo, solidário e intencional ao docente iniciante. Esse acompanhamento tem como finalidades propiciar o desenvolvimento profissional do docente, assegurar sua permanência qualificada na profissão do magistério e minimizar tensões, angústias e dificuldades materiais e pedagógicas que historicamente marcam o ingresso na carreira.

Em consonância com o referencial teórico estabelecido entre as principais pesquisadoras brasileiras e internacionais da temática, reiteramos a urgência da consolidação, no cenário educacional brasileiro, de um Sistema Nacional de Educação, que incorpore uma política pública nacional institucionalizada, centralizada e financiada, sobre a indução profissional docente. Essa política precisa estar comprometida com a valorização da docência e fundamentar-se em uma perspectiva acolhedora, cuidadosa e formativa, direcionada aos profissionais, que se encontram em seu período de inserção na carreira.

Os resultados e as discussões, tecidas ao longo deste trabalho, contribuem de forma relevante para ratificar a centralidade dessas ações de indução, a favor do desenvolvimento profissional dos professores, ao mapear as dificuldades recorrentes encontradas no início da carreira e apontar estratégias institucionais passíveis de implementação, tanto no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação, quanto no cotidiano das escolas, por meio da atuação de gestores e de coordenadores pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

- CRUZ, G. B.; ÁVALOS, B. Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva. *Revista Eletrônica de Educação*. [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6475003, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996475>. Disponível em: <https://reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/6475>. Acesso em: 14 maio. 2026.
- CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*. [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Disponível em: <https://www.reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/4149>. Acesso em: 14 maio. 2026.
- CRUZ, G. B.; FERNANDES, I. C. B. Estratégias de superação: caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. *Revista Portuguesa de Educação*. 37(2), e24027, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.29699>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29699>. Acesso em: 14 maio. 2026.
- HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A (org.). *Profissão professor*. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1989. p. 31-61.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NASCIMENTO, M. G. C. A.; SILVA, Y. R. O. C.; COSTA, S. A. Inserção e indução profissional dos professores iniciantes/principiantes: estratégias formativas e papel dos coordenadores pedagógicos. *Revista Eletrônica de Educação*. v. 18, p. 1-22, e6479016, jan./dez, 2024. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996479>. Disponível em: <https://www.reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/6479>. Acesso em: 14 maio 2026.

## SOBRE AS AUTORAS

*Rejane da Fonseca Velasco Braga* é mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Gestão Escolar, com ênfase em Administração, Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar, e em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Ludopedagogia. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Atualmente, é orientadora educacional da Prefeitura Municipal de Tanguá (RJ) e professora da Educação Infantil da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

 Email: [velasco.rejane@gmail.com](mailto:velasco.rejane@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0007-0508-0096>

*Vânia Finholdt Angelo Leite* é pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande (2023–2024). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2012). Mestra em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (2005). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Uberaba (1987). Atualmente, é Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

 Email: [vfaleite@uol.com.br](mailto:vfaleite@uol.com.br)

 <https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>

*Recebido em 05 de junho de 2026.*

*Aprovado em 24 de julho de 2026.*

*Publicado em 28 de julho de 2026.*