REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

# A indução docente ou sua ausência: vivências de professores de matemática em início de carreira

# Teacher induction or its absence: Lived experiences of early-career Mathematics teachers

# La inducción docente o su ausencia: experiencias de profesores de matemáticas en inicio de carrera



Brian Yohan Corrêa Alves Leonel[1]
Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro[2]

**Resumo:** O estudo, apoiado pela FAPESP, analisa os processos de indução caracterizados por ações de acolhimento, apoio, acompanhamento e formação, vivenciados por professores de Matemática em início de carreira, formados entre 2020 e 2024, problematizando a inserção docente como dimensão estruturante da profissionalização. Desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa e de caráter descritivo-analítico, com 46 egressos da Licenciatura em Matemática de 13 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio de questionário virtual e entrevistas semiestruturadas, analisadas segundo a análise de prosa. Os dados evidenciam a heterogeneidade das experiências de indução, variando entre redes colaborativas de suporte formal e informal e contextos marcados por isolamento e responsabilização individual, permitindo a proposição do conceito de desindução. Conclui-se que a indução constitui responsabilidade institucional e política, sendo determinante para a permanência, o desenvolvimento profissional e a sustentabilidade da docência contemporânea.
**Palavras-chave: Indução docente. Início da docência. Formação de Professores. Colaboração.**

**Abstract:** Supported by FAPESP, this study analyzes the induction processes—characterized by welcoming, support, mentoring, and professional development actions—experienced by early-career Mathematics teachers who graduated between 2020 and 2024, problematizing teacher induction as a structural dimension of professionalization. A qualitative, descriptive-analytical investigation was conducted with 46 graduates of the Licentiate Degree in Mathematics across 13 *campi* of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), using a virtual questionnaire and semi-structured interviews analyzed through prose analysis. The data highlight the heterogeneity of induction experiences, ranging from collaborative networks of formal and informal support to contexts marked by isolation and individual responsibility, leading to the proposal of the concept of disinduction. The study concludes that induction constitutes an institutional and political responsibility, serving as a decisive factor for teacher retention, professional development, and the sustainability of contemporary teaching.
**Keywords:** Teacher induction. Early-career teaching. Teacher education. Collaboration.

[1] Estudante do curso de Licenciatura em Matemática. Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – *campus* Itapetininga. ORCID https://orcid.org/0009-0000-4489-5852. E-mail: b.yohan@aluno.ifsp.edu.br
[2] Doutora em Educação. Docente do IFSP *campus* Itapetininga. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência e Práticas Colaborativas. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4255-8358. E-mail: aline.lagoeiro@ifsp.edu.br

**Resumen:** El estudio, financiado por la FAPESP, analiza los procesos de inducción caracterizados por acciones de acogida, apoyo, acompañamiento y formación, experimentados por profesores de Matemáticas en inicio de carrera, graduados entre 2020 y 2024, problematizando la inserción docente como dimensión estructurante de la profesionalización. Se desarrolló una investigación de naturaleza cualitativa y de carácter descriptivo-analítico con 46 egresados de la Licenciatura en Matemáticas de 13 *campi* del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP), mediante un cuestionario virtual y entrevistas semiestructuradas, analizadas según el análisis de prosa. Los datos evidencian la heterogeneidad de las experiencias de inducción, que oscilan entre redes colaborativas de soporte formal e informal y contextos marcados por el aislamiento y la responsabilización individual, lo que permite la propuesta del concepto de desinducción. Se concluye que la inducción constituye una responsabilidad institucional y política, siendo determinante para la permanencia, el desarrollo profesional y la sostenibilidad de la docencia contemporánea.
**Palabras-clave:** Inducción docente. Inicio de la docencia. Formación del profesorado. Colaboración.

**Submetido 04/07/2026** **Aceito 08/11/2026** **Publicado 18/11/2026**

**Introdução**

A docência, ao longo das últimas décadas, vem sendo ressignificada em razão das dinâmicas de uma sociedade em constante transformação, na qual o conhecimento e os processos de ensinar e aprender assumem novos sentidos e significados (Anunciato; Lagoeiro, 2025).



A investigação apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº 2024/08195-0, intitulada "Processos de indução docente: um estudo sobre as vivências de professores de Matemática egressos de uma instituição federal", tem como objetivo identificar as experiências de indução de professores de Matemática em início de carreira docente.

A motivação deste estudo decorre, da constatação, evidenciada por pesquisas recentes, que a formação inicial e continuada de professores permanece historicamente marcada por baixos níveis de reconhecimento e valorização, configurando um processo de fragilização simbólica da docência (Vaillant, 2022).

Não obstante, evidências oriundas de investigações empíricas reiteram que a ausência – ou a implementação fragmentada e descontinuada – de políticas públicas voltadas à indução configura-se como uma realidade em diferentes regiões do Brasil (Gatti; Barretto; André, 2011, Vaillant; Marcelo, 2017, Lima; Carneiro, 2021, Castro; Farias, 2023, Cruz; Ávalos, 2024, Reali; Souza; Anunciato, 2024).

A partir de um mapeamento de pesquisas realizado entre 2010 e 2025, "o conceito de indução remete a um movimento orientado à inserção ou ao direcionamento, o que se articula com o uso contemporâneo do termo em diferentes campos e áreas do conhecimento, incluindo a Educação" (Leonel; Lagoeiro, 2025, p. 4).

Nesta sequência, diferentes autores atribuem significados diversos à etimologia da palavra "indução", evidenciando sua natureza polissêmica, com especial incidência na área de Matemática (Pozzobon; Rodrigues; Grutzman, 2022; Teles; Silva, 2023). Portanto, depreende-se a indução como uma etapa fundamental no início da docência, caracterizada por ações sistemáticas de acolhimento, apoio, acompanhamento e formação desenvolvidas em contextos colaborativos, as quais contribuem para o movimento de ser e tornar-se professor (Cruz; Farias; Hobold, 2020, Cruz et al., 2024).

De acordo com Ambrosetti et al. (2020), existem seis contribuições fundamentais para o desenvolvimento de iniciativas de políticas públicas voltadas ao delineamento de processos de indução, a saber:

> (i). Desenvolver processos de indução que atendam às necessidades formativas dos professores iniciantes; (ii). Compreender a escola como espaço de aprendizagem colaborativa; (iii). Constituir comunidades de aprendizagem; (iv). Promover estratégias formativas baseadas na análise das práticas docentes, (v). Entender a formação continuada como processo de formação de adultos e (vi). Investir na formação dos formadores como potencializadora dos processos de indução de professores iniciantes (Ambrosetti et al., 2020, p. 15).

A efetividade dos processos de indução está condicionada à convergência sistemática de uma tríade composta por políticas institucionais, práticas colaborativas e espaços de formação continuada. Em uma perspectiva ampliada, "também são distinguidas três dimensões e três tipos diferentes de suporte dos programas de indução – profissional, social e pessoal. Quanto mais coerente, em vez de ações separadas, mais eficaz será a indução" (Rabelo, 2019, p. 84). Sob essa lógica, a indução ultrapassa um caráter meramente instrumental de inserção, configurando-se como um suporte complexo, no qual o docente se (re)constrói – em um movimento entre experiências passadas, presentes e futuras –, a partir da problematização e da revisão de suas crenças, concepções e valores profissionais (Fiorentini; Nacarato; Pinto, 1999, Marcelo, 2009).

Nas últimas décadas, diante da intensificação das demandas, complexidades e transformações que caracterizam o cenário educacional contemporâneo, as experiências de indução, quando existentes, apresentam-se como iniciativas raras, pontuais e marcadas pela descontinuidade (Reali; Souza, 2022, Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2024). De modo complementar, Gallego-Domínguez, Marcelo e Murillo-Estepa (2019) destacam a necessidade de maior comprometimento supranacional dos órgãos educacionais diante dos desafios sociais prioritários, incluindo políticas de indução. Nessa perspectiva, o suporte adequado a jovens professores, inclusive na condição de licenciandos, contribui para a construção de sentimentos de pertencimento e de segurança profissional, fundamentais à consolidação da identidade docente (Leonel; Lagoeiro, 2024).

A inserção docente não se restringe aos processos de formação inicial, articulando-se, de modo indissociável, às condições de trabalho, aos modelos de governança educacional e às reconfigurações performativas que atravessam o cotidiano escolar (Reis; André; Passos, 2020, André, 2012, Gatti, 2012). Nessa mesma direção, "a inserção profissional docente considera as políticas de formação de professores, os riscos sociais, as oportunidades de emprego e as trajetórias de forma articulada" (Lahtermaher, 2024, p. 7). À luz dessas reflexões, tais dinâmicas podem desencadear resistências, tensões e conflitos, resultando em processos de hierarquização e estigmatização de saberes e práticas profissionais.



Na atualidade, observa-se a ausência de uma regulamentação nacional do período de indução, o que transfere para as escolas – e, em especial, para diretores e coordenadores pedagógicos – a responsabilidade pela organização de sistemas de suporte aos docentes iniciantes (Castro; Farias, 2024).

No contexto português, por exemplo, "subsiste um hiato entre a dimensão discursiva e a sua efetivação, a propósito do acolhimento a professores na fase inicial da atividade profissional" (Almeida et al., 2018, p. 206). Nesse cenário, embora os diretores reconheçam a relevância do suporte pedagógico, sua atuação permanece limitada, transferindo-se ao corpo docente a responsabilidade por esse suporte, constituído na interação entre as trajetórias, experiências e expectativas dos professores e os contextos culturais e relacionais da prática docente (Ferreira, 2003, Mizukami, 2004, Reali; Reyes, 2009, Flores, 2024).

A profissão docente configura-se como um espaço *continuum* de reflexão, no qual as práticas profissionais são moldadas em função do perfil do professor iniciante (Schön, 1993, Marcelo 2010, Nono, 2011). Ademais, "a escola é o lugar privilegiado onde se realiza o trabalho docente. Esse lugar não é apenas um espaço físico, mas também, principalmente, um meio social, que pode favorecer ou dificultar o processo de socialização profissional" (Nascimento; Silva; Costa, 2024, p. 3). Consequentemente, as interações entre os pares configuram-se como um espaço privilegiado de diálogo intergeracional entre professores experientes e iniciantes, constituindo um eixo central da profissionalização docente, ao favorecer a circulação de saberes, a aprendizagem situada e a consolidação de uma cultura colaborativa nas instituições escolares (Vilas-Boas, 2016, Lagoeiro, 2019, Lagoeiro; Anunciato, 2025).

**Percurso metodológico da pesquisa**

A investigação interinstitucional realizada em 13 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática, apresenta, em termos metodológicos, um caráter qualitativo (Bogdan; Bicklen, 1994), descritivo (Gil, 2008) e analítico (André, 1983, Gatti; André, 2011). Considerando a participação de seres humanos, o estudo foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSP (CEP-IFSP), e aprovado sob o Parecer nº 7.631.062 e CAAE nº 89115025.0.0000.5473.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o método qualitativo contribui com a pesquisa educacional e, de modo especial, para a formação docente, na medida em que possibilita a apreensão aprofundada dos sentidos expressos nos dados e das relações que deles emergem. De modo harmônico, segundo Gil (2008, p. 42), pesquisas descritivas "[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Nesse processo, o conteúdo empírico orienta o olhar do pesquisador em um movimento indutivo, sustentado pela compreensão das experiências, percepções e significados atribuídos a professores de Matemática em relação às suas trajetórias profissionais.

No âmbito dos estudos sobre docência, Hargreaves (2005) delimita o início da docência aos cinco primeiros anos de exercício profissional. Com base nesse referencial, procedeu-se à seleção dos participantes entre os 611 egressos formados no período de 2020 a 2024, sistematizando-se o perfil pessoal e profissional, por meio de um questionário aplicado a 77 participantes, no qual todos os respondentes foram convidados a participar da etapa de entrevista. Dos 77 egressos iniciais, 27 não responderam ao convite e quatro recusaram a participação, resultando em um conjunto de 46 docentes entrevistados.

A realização das entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 1986) foram conduzidas por meio das plataformas *Skype, Google Meet, WhatsApp e Microsoft Teams*.

Considerando o elevado volume de dados produzidos, optou-se por não reduzir o número de participantes e assegurar voz ativa à todos os 46 egressos entrevistados a partir da amostra dos 13 *campi* do IFSP – *campus* Araraquara (ARQ), Birigui (BRI), Bragança Paulista (BRA), Campos do Jordão (CJO), Caraguatatuba (CAR), Cubatão (CBT), Guarulhos (GRU),

Hortolândia (HTO), Itapetininga (ITP), Itaquaquecetuba (ITQ), Salto (SLT), São José dos Campos (SJC) e São Paulo (SPO). Nesse sentido, priorizou-se a exploração aprofundada da questão central da entrevista: "Referente ao seu momento de iniciação docente, houve algum tipo de suporte à sua atuação profissional? Relate como você percebe essa questão e, caso tenha ocorrido, indique os tipos de apoio recebidos", de modo a fundamentar-se na compreensão de que a pluralidade de experiências constitui elemento central para a análise dos processos de indução.



O processo de análise dos dados, orientado pela perspectiva da análise de prosa (André, 1983), tem se mostrado profícuo ao garantir credibilidade e rigor científico à pesquisa qualitativa no campo educacional brasileiro (Zanette, 2017). A análise de prosa é compreendida, ainda, como um procedimento voltado à investigação dos significados atribuídos aos dados qualitativos, constituindo um meio de problematização do conteúdo do material analisado: "O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? Isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não-verbais, alternativas ou contraditórias" (André, 1983, p. 67).

De acordo com Gatti e André (2011), os métodos de análise qualitativa contribuem para a valorização do procedimento interpretativo, ao enfatizar a produção de conhecimentos no próprio percurso investigativo, e não apenas em seus resultados (Zanette, 2017), ao mesmo tempo em que as análises colaboram para o fortalecimento do campo teórico, ao evidenciar lacunas e potencialidades das pesquisas.

A observância integral dos direitos dos participantes foi assegurada por meio da anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em consonância com o Conselho Nacional de Saúde (CNS), conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016. Desse modo, os professores foram identificados por códigos alfanuméricos, sem discriminação por sexo, segundo o padrão: "*Professor(a)X – sigla do campus do IFSP*".

## Em busca da indução docente: entre aproximações e distanciamentos

A inserção de professores não se configura de maneira homogênea. Ao contrário, é atravessada por condições institucionais, organizacionais e relacionais, podendo ser fortalecida ou fragilizada pelas redes de suporte constituídas entre gestão escolar, coordenação, pares

docentes e família. Nos dados, identificam-se experiências que podem ser compreendidas como configurações ampliadas de indução, nas quais o suporte ultrapassa ações pontuais e se materializa em práticas articuladas e sensíveis às demandas do professor iniciante. Os relatos dos egressos a seguir ilustram essa dinâmica:



> "Esse apoio veio tanto dos professores, de querer fazer amizade, quanto da coordenação. [...] O abraço foi muito acolhedor, no sentido de não assustar! [...] A rede de professores e a rede de coordenação me deram esse suporte!" (Professor(a) 3 – BRA).

> "A equipe foi muito receptiva comigo! [...] O acolhimento foi muito grande, tanto por conta da gestão e equipe de professores quanto dos alunos" (Professor(a) 4 – ITP).

> "Eu tive apoio da família, de amigos e de colegas de trabalho. [...] Toda a gestão da escola me deu apoio. Principalmente por eu ser autista, eu me senti muito bem apoiado!" (Professor(a) 2 – CAR).

Nesses casos, o suporte assume caráter multidimensional, articulando dimensões profissionais, sociais e pessoais. O acolhimento, descrito em termos afetivos – como nas expressões *"abraço"* e *"receptiva"* –, indica que a indução se configura também como reconhecimento simbólico e relacional, para além da orientação técnico-pedagógica. O relato do(a) Professor(a) 2 – CAR amplia essa compreensão ao discursar que o apoio recebido foi determinante para sua legitimação enquanto docente, inclusive em sua condição de professor(a) autista. Tal aspecto sinaliza que processos de indução consistentes podem operar como práticas inclusivas, ao reconhecer especificidades e favorecer condições mais equitativas de inserção profissional.

Entretanto, as experiências de indução variam conforme as especificidades institucionais e culturais de cada unidade escolar. O Relato do(a) Professor(a) 1 – BRA, apresenta essa variação: *"no primeiro ano, foi um pouco estranho, né? Não tive contato com a coordenação, nem com a direção, só com alguns professores. [...] Em outra escola em que eu estive mais tempo, aí sim, tive mais contato!"*. O excerto indica que o suporte não se configura como política institucional estruturada, mas como prática relacional dependente do contexto organizacional, assumindo caráter contingente e desigual.

Essa heterogeneidade também se evidencia entre docentes ingressantes por meio de segunda licenciatura, cuja trajetória anterior favorece uma leitura comparativa dos processos de indução. O(a) Professor(a) 1 – ITQ, licenciado(a) em Química, assegura: *"Já tive escolas em que recebi apoio, acolhimento, boa recepção e que tiveram instruções básicas. [...] Dos colegas eu não tenho o que reclamar! Eu acho que os professores são muito prestativos, todos! De modo geral, é mais da gestão mesmo a ausência de apoio"*. Nesse contexto, a experiência prévia não resulta em conformação diante da ausência de indução, mas opera como recurso analítico, permitindo relativizar situações e enfrentar com maior criticidade a falta de suporte institucional formalizado.



À luz dessas constatações, distinguem-se diferentes instâncias de suporte nos processos de indução, entre as quais se destaca o contexto familiar. Quando há histórico docente na família – pais, tios, irmãos, avós ou outros parentes – esse vínculo tende a oferecer referências profissionais e maior segurança interpessoal. Tal aspecto aparece no relato do(a) Professor(a) 3 – ITP, que menciona ter se sentido apoiado(a) pelo pai, ex-professor na própria instituição em que atualmente leciona.

Entretanto, o suporte familiar não se restringe à transmissão de referências profissionais. Afinal, ele também se manifesta como apoio emocional e incentivo à permanência na carreira. O(a) Professor(a) 1 – BRI afirma*: "O apoio da família nunca faltou! [...] Aliás, sou muito grato por todo esse processo inicial"*. De modo semelhante, o(a) Professor(a) 2 – BRI relata: *"A minha família me apoiou demais, porque no começo a gente quer desistir, né?"*. Nesses cenários, a família atua como espaço de regulação emocional e de reafirmação da escolha profissional, especialmente em momentos nos quais o desejo de desistência se faz presente. O apoio familiar opera, portanto, como instância de sustentação simbólica da identidade docente em formação, oferecendo segurança afetiva diante das inseguranças iniciais.

Há situações em que as referências familiares compensam falhas nos mecanismos formais de indução, segundo o relato do(a) Professor(a) 4 – SJC:

> "Não tive muito suporte! Foi muito do 'se vira'. Eu vim de uma família de professores, então acho que eu já entrei nessa área entendendo como acontece e como é esse ambiente. E, às vezes, a equipe não é muito acolhedora, não é uma equipe tão legal! Não estou falando que é o padrão, mas pode acontecer!".

O excerto indica que a familiaridade prévia com a profissão possibilitou expectativas mais ajustadas ao cotidiano escolar, especialmente diante de um ingresso marcado pela lógica do "*se vira*". Ao afirmar que *"já entrou entendendo como acontece"*, o(a) docente sinaliza que o repertório familiar funcionou como preparação simbólica para enfrentar contextos em que *"a equipe não é muito acolhedora"*. Contudo, essa antecipação não elimina a ausência de indução formal, nem desloca para o âmbito individual ou familiar a responsabilidade pelo acompanhamento profissional. Ao contrário, pode favorecer a internalização da adaptação como tarefa privada, deslocando para o plano pessoal fragilidades que deveriam ser enfrentadas institucionalmente pelos órgãos educacionais.



Nos contextos em que o suporte institucional é limitado ou inexistente, a rede de pares docentes assume centralidade na inserção profissional. Essa dimensão relacional aparece de forma recorrente nos relatos, como nas falas do(a) Professor(a) 7 – ITP: *"Nós (docentes) nos apoiamos enquanto professores"* e do(a) Professor(a) 4 – CJO: *"Eu fui bem mais acolhida pelos professores do que pela gestão"*. Outros depoimentos relatados pelos egressos aprofundam essa dinâmica:

> "Eu senti apoio por meio dos colegas de trabalho. A equipe em que eu trabalho é muito acolhedora e não foi só comigo esse acolhimento, sabe? [...] A gente entrou numa mudança por causa da pandemia. Estava um caos! Então, acho que estava todo mundo ajudando todo mundo. [...] Existia e existe um acolhimento de todos os professores, não só da área da Matemática" (Professor(a) 3 – GRU).

> "O meu começo foi bem conturbado, pegando aulas que ninguém queria! [...] Na escola eu enfrentei muita dificuldade por parte da coordenação e da gestão e não recebi nenhuma orientação. Quem me ajudou mesmo foram os professores que já lecionavam naquela escola. A coordenação literalmente me jogou e falou: 'um beijo, um abraço e se vira'" (Professor(a) 2 – ARQ).

> "Eu acho que é um mundo em que você entra e não tem tanta noção. Na graduação em si, você aprende muito, mas não chega a ver a realidade da prática. [...] Você fica à mercê dos professores te ajudarem. Eu tive muito apoio! Tive ótimos professores que me ajudaram, mas por muito tempo também foi uma perdição!" (Professor(a) 3 – HTO).

Os relatos indicam que o apoio entre pares ultrapassa a orientação técnica tradicional. Observa-se que, mesmo em contextos adversos – como distribuição de turmas indesejadas,

ausência de acompanhamento da gestão ou situações de crise, incluindo cenários pandêmicos –, a interação entre docentes experientes e iniciantes opera como instância de mediação profissional. Assim, a rede de pares não apenas complementa o suporte institucional, mas, em muitos casos, o substitui, constituindo-se como elemento estruturante da inserção e do desenvolvimento docente em um contexto educacional de intensas transformações.



A indução formal, quando mobilizada pela coordenação e pela gestão escolar, assume papel estruturante na inserção de jovens professores. Contudo, os relatos indicam que essa atuação não ocorre de modo sistemático, manifestando-se de forma pontual em determinadas instituições de ensino. O(a) Professor(a) 6 – ITP, ao afirmar ter se sentido *"um peixe fora d'água"*, descreve o estranhamento inicial do ingresso na escola. Posteriormente, destaca o suporte oferecido pela coordenadora e pela diretora, tanto na dimensão pedagógica quanto na burocrática. Esse sentimento de desorientação inicial também aparece em outros relatos:

> "No Estado, quando eu cheguei, eu acredito que eu tive bastante sorte, que eu encontrei um coordenador, que ficou duas horas e meia conversando comigo. Ele é meu amigo até hoje e contribuiu muito comigo, mas no grupo de professores, especialmente de matemática, foi bem desafiador" (Professor(a) 3 – SPO).

> "A coordenação tem ajudado bastante! Hoje eu falo que a coordenação é o eixo central entre a gente (docentes), alunos e pais dos alunos. E a gente como professor sempre está se apoiando neles" (Professor(a) 1 – ITP).

> "Eu confesso que estava perdido. As escolas estaduais possuem uma burocracia muito forte! Aí, eu me acolhi muito nas coordenadoras" (Professor(a) 5 – CBT).

> "O grupo de professores que eu trabalhei era ótimo! Um apoiava o outro, mas eu acho que quem mais me apoiou no meu início de carreira foi a minha vice-diretora e a minha diretora, também da área da matemática" (Professor(a) 2 – GRU).

> "Até o presente momento eu já tive grupos de área bem unidos, então sempre tive esse respaldo de minha coordenadora, direto!" (Professor(a) 1 – CJO).

> "Eu senti mais cobrança, mais exigência e mais qualidade de serviço (da gestão). Porém, eu também senti um suporte maior, no quesito de apresentar a escola e explicar quais são as regulamentações, quais são as diretrizes e esse tipo de planejamento!" (Professor(a) 3 – SJC).

A análise conjunta indica que o suporte formal contribui para mitigar o sentimento inicial de desorientação, ao mediar as exigências institucionais – normativas, administrativas e pedagógicas – e as necessidades do egresso iniciante. Entretanto, esse acompanhamento não se configura de modo linear na trajetória docente. O relato do(a) Professor(a) 3 – SJC revela a coexistência entre *"mais cobrança"* e *"mais suporte",* evidenciando o caráter ambivalente da atuação da gestão escolar. A indução formal, portanto, não se restringe ao acolhimento, mas envolve a introdução às expectativas institucionais de desempenho e responsabilidade profissional.



Observa-se ainda que, quando significativo, esse suporte tende a produzir efeitos formativos duradouros. Destacam-se os(as) Professor(a) 8 – ITP e Professor(a) 2 – ITP, atualmente em funções de coordenação, mobilizam experiências anteriores para fundamentar práticas de suporte a novos professores. De modo semelhante, o(a) Professor(a) 2 – SPO, ainda em fase inicial da carreira, passou a orientar estagiários de Licenciatura, assumindo papel ativo na formação de futuros professores de Matemática. Tais movimentos sugerem que experiências positivas de indução podem converter-se em referência para práticas posteriores de acompanhamento e acolhimento profissional.

Para além das situações em que egressos assumem funções de coordenação, identificam-se trajetórias nas quais passam a atuar como formadores de professores. Esse movimento amplia sua responsabilidade profissional, deslocando-a da indução na educação básica para a formação inicial de licenciandos, o que os posiciona estrategicamente na constituição de novos quadros para a docência. Destaca-se o(a) Professor(a) 5 – ITP, atualmente no ensino superior, em uma instituição federal, cuja prática formadora é influenciada pelo suporte recebido no início da carreira – especialmente da coordenação, então conduzida por profissional da área de Matemática. Observa-se, assim, um processo de retroalimentação formativa e ressignificação da experiência inicial, que passa a orientar sua atuação na formação de novos docentes.

Há também situações em que o apoio ao ingresso decorre das redes estabelecidas durante a formação inicial. O(a) Professor(a) 2 – CBT, ao iniciar a docência em uma instituição federal, relata ter vivenciado familiaridade com o ambiente profissional em razão de vínculos previamente construídos. A recepção foi descrita como *"muito boa",* favorecendo a transição simbólica da condição de estudante para a de docente, como sintetiza: *"Agora eu não troco*

*mais experiência, professor e aluno, e sim de professor para professor".* Entretanto, os relatos indicam que esse suporte assume caráter relacional e informal, conforme aponta o(a) Professor(a) 1 – CAR: *"Foram meus colegas e amigos da instituição. Eu tive esse suporte deles!",* enquanto o(a) Professor(a) 4 – SPO destaca:



> "Eu recebi bastante apoio informal de amigos, inclusive de professores da faculdade, com os quais, ainda, mantenho contato. [...] Na primeira escola, não foi a gestão que me ajudou! Obtive ajuda de outros lugares, e foi extremamente necessário. Sem essa ajuda, eu estaria perdida até hoje!".

A análise dos relatos evidencia que o ingresso, em diversos casos, sustenta-se em redes informais construídas ao longo da formação inicial no IFSP. O apoio proveniente de amigos e antigos professores revela-se decisivo para a adaptação profissional. Contudo, a recorrente necessidade de *"manter contato*" e "*buscar apoio*" – inclusive "*em outros lugares*" – indica que o acolhimento inicial não se configura como política institucional estruturada, mas como iniciativa individual. Tal dinâmica desloca para o próprio docente a responsabilidade por sua inserção e permanência, naturalizando a mobilização de redes externas como estratégia para suprir lacunas na indução formal.

Em alguns contextos, os processos de indução ultrapassam a lógica relacional informal e assumem contornos estruturados, por meio de Programa de Mentoria e mecanismos de desprivatização da prática docente (Ferreira; Ferraz; Ferraz, 2024). Nesses casos, o acompanhamento sistemático de professores iniciantes por colegas experientes rompe com a tradição da docência como prática isolada. Desse modo, a indução deixa de depender exclusivamente de iniciativas individuais e passa a integrar uma cadeia na comunidade escolar. O(a) Professor(a) 2 – SJC, que atuou no ensino técnico com programação, evidencia essa configuração ao relatar:

> "Em algumas aulas, elas (as coordenadoras) pediram para os professores de sala que já davam aula, se estivessem livres, acompanharem um pouco as minhas primeiras aulas para me dar algumas dicas, ajudar no controle da sala. Aí foi, né? Um acolhimento muito bom que eu tive!".

O depoimento revela uma prática que supera o acolhimento discursivo e se materializa em acompanhamento pedagógico deliberado. Ao organizar a presença de docentes experientes nas aulas iniciais, a coordenação instituiu um espaço estruturado de observação e devolutiva formativa. Nesse contexto, a observação não assume caráter fiscalizador, mas constitui oportunidade de reflexão sobre estratégias didáticas e gestão da turma através de feedbacks. Em vez de individualizar dificuldades – não as restringindo a um cenário de possível inadequação docente – a instituição as reconhece como parte do processo formativo do jovem iniciante, evidenciando uma concepção compartilhada de responsabilidade pela qualidade do trabalho docente.

Dispositivo semelhante aparece no relato do(a) Professor(a) 3 – ARQ, que vivenciou processo sistematizado de indução em instituição privada, por meio de um Programa de Mentoria. A inserção profissional incluiu acompanhamento contínuo e desprivatização da prática, com participação direta da gestora. Ao descrever a experiência, o(a) Professor(a) 3 – ARQ afirma:

> "Eles sabiam que eu não tinha experiência em sala de aula e falaram que iam me contratar, mas, nos seis primeiros meses, fiquei uma manhã inteira acompanhando uma professora prestes a se aposentar e que possuía muita experiência! [...] Aí, eu tinha quatro manhãs de aula e uma para acompanhá-la. Foi toda uma rede de apoio que eu acho que é muito difícil de encontrar!".

Ao reconhecer a ausência de experiência prévia e destinar carga horária específica para acompanhamento – no que concerne à observação de uma professora experiente prestes a se aposentar –, a gestão organizou condições concretas de aprendizagem profissional. A reserva de uma manhã semanal para observação configura prática formal de formação em serviço, transformando a docência em experiência construída em diálogo. Deste modo, a dimensão intergeracional da "*rede de apoio*", na qual a convivência formativa com mentores favorece a circulação de saberes experienciais acumulados ao longo de décadas e estratégias consolidadas de atuação escolar.

As experiências relatadas indicam que o acesso a redes efetivas de suporte não constitui realidade universal entre docentes iniciantes. Em determinados contextos, emergem dinâmicas marcadas por rivalidades entre pares e competição simbólica, como apontam os discursos do(a)

Professor(a) 2 – BRA e do(a) Professor(a) 4 – GRU. Soma-se a isso a restrição de acesso a direitos formativos e oportunidades de capacitação, especialmente em regimes contratuais temporários ou eventuais (Categoria O), conforme destaca o(a) Professor(a) 2 – CJO. Tais elementos revelam dimensões estruturais de vulnerabilidade na docência. As lacunas tornam-se evidentes nos seguintes relatos:



> "Na escola foi bem assim: 'Agora você é professor! Não me interessa para a gente se você acaba de se formar ou já é formado há 20 anos! Agora, a turma é sua. Boa sorte!'" (Professor(a) 1 – SJC).

> "A escola que eu comecei a dar aula é a mesma do estágio, né? [...] Eu tive apoio dos professores e tudo mais, mas eu creio que eu não tive tanto apoio quando eu comecei a dar aula (de forma autônoma), porque talvez eles pensaram: 'Ah, ela já conhece a escola, já está acostumada com o ambiente'! Então, para mim, foi um pouco mais difícil nesse sentido" (Professor(a) 5 – SPO).

> "Eu não senti tanto apoio. Eu achei que o pessoal era mais territorialista. [...] Eles não queriam muito estender a mão para ajudar quem estava chegando (Categoria O). Então, se você chegou, você já tinha que saber o que deveria fazer!" (Professor(a) 4 – BRA).

Os depoimentos evidenciam formas de indução negativa, nas quais o ingresso ocorre sob a lógica da autonomia compulsória e da responsabilização imediata. A afirmação *"Agora você é professor! [...] A turma é sua. Boa sorte!"*, acompanhada de expressões como *"não me interessa"*, expressa a desconsideração da condição de iniciante e a expectativa de desempenho integral sem mediação formativa. De modo semelhante, a suposição de que o conhecimento prévio da escola equivaleria à competência pedagógica autônoma, conforme o discurso do(a) Professor(a) 5 – SPO, revela confusão entre familiaridade institucional e domínio profissional. A referência a um ambiente *"territorialista"* indica restrições ao compartilhamento de saberes e à integração coletiva. Nesses contextos, o professor iniciante não é progressivamente inserido, mas submetido a uma lógica de prova individual e adaptação solitária.

Em contextos nos quais a indução é reduzida ou inexistente, os desafios enfrentados pelos egressos ultrapassam a dimensão prática e atingem sua identidade docente. A ausência de apoio é acompanhada pela circulação de discursos que reforçam estereótipos depreciativos sobre a docência, como evidenciam os relatos a seguir:

> "Quando você entra, tem esse estereótipo de que você é um professor jovem, vai estar cheio de ilusões, vai querer mudar o mundo e estar com o coração cheio. E aí você entra numa sala de professores com docentes, ali, que já têm muitos anos de carreira, e eles te dão um 'banho de água fria'. Te mandam sair! Perguntam: 'Você não é muito nova? Vai fazer outra coisa da sua vida, porque aqui não tem futuro!' Os próprios docentes não nos incentivam" (Professor(a) 1 – SPO).

> "Alguns dizem: 'Você tem certeza de que é isso mesmo que você quer? Não quer desistir?'" (Professor(a) 1 – ARQ).

> "O problema é você chegar numa sala de professores sendo muito novo. A maioria deles vai falar: 'O que você está fazendo aqui? Por que não vai fazer outra coisa? Você é novo' [...] A gente ouve dos próprios professores para se afastar dessa profissão. E isso é meio triste de se falar!" (Professor(a) 1 – CBT).

> "Assim que eu cheguei, eles me viram como uma professora nova, né? Jovem, que sonha alto, e disseram: 'Acredita que não vai ser assim do jeito que você pensa que é! Não é um mar de flores'" (Professor(a) 4 – CBT).

Os depoimentos revelam a construção do *"professor jovem"* como figura associada a ilusões, inexperiência e desconhecimento da *"realidade"* escolar, frequentemente descrito como alguém *"cheio de ilusões"*. A metáfora do *"banho de água fria"* sintetiza o choque simbólico do ingresso, enquanto enunciados como *"aqui não tem futuro"*, *"Você tem certeza?"*, *"Não quer desistir?"* e *"O que você está fazendo aqui?"* operam como mecanismos de questionamento da legitimidade da escolha profissional.

A recorrente advertência de que *"não é um mar de flores"* reforça uma narrativa de desencanto antecipado, na qual à docência é apresentada como trajetória inevitavelmente frustrante. Nesse cenário, os próprios pares deixam de constituir rede de apoio e passam a reproduzir um imaginário pessimista sobre a carreira, configurando uma forma de indução negativa no plano simbólico.

A ausência de suporte formal, associada a práticas institucionais pouco acolhedoras ou hostis, interfere diretamente na autoestima e no sentido de permanência na carreira. Os relatos indicam que, mesmo docentes com formação consolidada ou experiência prévia em outras áreas, quando inseridos em contextos desprovidos de indução, tendem a vivenciar desânimo, frustração e sentimento de inadequação.

O(a) Professor(a) 1 – HTO, formado(a) em Ciências Contábeis e ingressando na docência como segunda opção profissional, recebeu apoio restrito a aspectos burocráticos, frustrando-se diante de exigências externas e da multiplicidade de plataformas, o que contribuiu para o abandono da carreira. De modo semelhante, o(a) Professor(a) 1 – SLT relata que a inexistência de acompanhamento, combinada a demandas externas, comprometeu sua permanência. O(a) Professor(a) 3 – CJO, ao enfrentar o início sem qualquer mediação institucional, experimentou insegurança que culminou na evasão após um ano de docência. Já o(a) Professor(a) 3 – CBT, além da ausência de suporte, relatou situações de assédio por parte da gestão, permanecendo apenas seis meses na docência. Tais experiências evidenciam que a indução não se limita ao suporte inicial, mas constitui elemento estruturante da sustentação subjetiva do professor iniciante e da sua permanência na profissão.

Por outro lado, mesmo quando há suporte estruturado, a saída da sala de aula pode ocorrer como reconfiguração da trajetória profissional, e não como consequência de inserção fragilizada. O(a) Professor(a) 2 – HTO, atualmente na Secretaria da Educação, relata ter integrado a uma rede de indução multifacetada e consistente que favoreceu a consolidação de sua prática, ainda que posteriormente tenha redirecionado sua atuação. De modo semelhante, o(a) Professor(a) 1 – GRU, hoje no mercado editorial e na área de Educação Matemática, destaca que o apoio entre pares e a coordenação por área foram determinantes para sua adaptação inicial, mesmo tendo migrado para funções ligadas à análise de livros didáticos e ao planejamento curricular.

Essas trajetórias indicam que a mobilidade profissional não configura fracasso formativo, mas expressa a pluralidade de possibilidades abertas pela Licenciatura. Quando articulada a processos consistentes de indução, a formação inicial pode ampliar horizontes de atuação, permitindo a circulação entre sala de aula, planejamento curricular, gestão, produção editorial, pesquisa e funções administrativas no âmbito educacional.

## Considerações finais

Os achados desta investigação indicam que a inserção de professores de Matemática na docência não pode ser compreendida como etapa meramente administrativa, mas como processo de socialização e construção do pertencimento profissional. Tal processo envolve

dimensões institucionais e relacionais que moldam o exercício e o significado da docência no interior das escolas.

Essa compreensão dialoga com o princípio da valorização dos profissionais da educação previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), cujo artigo 67, §2º, assegura aperfeiçoamento profissional continuado e condições adequadas de trabalho, situando a inserção como responsabilidade sistêmica e não como contingência organizacional.



Em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação, os resultados apontam que a entrada na docência deve ser mediada por vetores institucionais formalizados, capazes de articular políticas públicas, culturas escolares e dispositivos formativos.

A ausência de tal mediação tende a deslocar para o plano individual a responsabilidade pela adaptação profissional, produzindo trajetórias marcadas por improvisação, isolamento e vulnerabilidade simbólica. Assim, mais do que verificar iniciativas pontuais de suporte, torna-se analiticamente necessário examinar quais culturas profissionais se consolidam nas instituições escolares e quais formas de reconhecimento estruturam a legitimação do professor iniciante entre seus pares.

Os dados indicam, ainda, que a inexistência de uma política formal de indução não constitui condição neutra. Ao contrário, determinadas práticas institucionais – inclusive silenciamentos, naturalizações do sofrimento e expectativas de desempenho imediato – operam como mecanismos de fragilização identitária.

Para nomear esse fenômeno, propõe-se o conceito de desindução, entendido como o conjunto de ações, omissões e discursos que, ao invés de promoverem o desenvolvimento profissional, produzem efeitos de deslegitimação, isolamento e responsabilização individual do docente iniciante. A desindução manifesta-se tanto por meio de enunciados explícitos, quanto por dinâmicas simbólicas que naturalizam o abandono institucional como rito de passagem à profissão. Sustenta-se, portanto, que a indução constitui dimensão estruturante da qualidade do trabalho escolar e da renovação profissional. Ao integrar o iniciante a comunidades orientadas pela colaboração, reflexão e circulação intergeracional de saberes, a escola assume função formadora que impacta a permanência e o desenvolvimento docente. Reconhecer essa centralidade implica compreender a inserção docente como responsabilidade política dos

sistemas de ensino, demandando regulamentação, financiamento e monitoramento público dos órgãos educacionais.

Em um cenário de intensificação do trabalho docente e vínculos laborais instáveis no Brasil, a consolidação de políticas públicas de indução constitui condição para a permanência qualificada dos professores e para a renovação responsável da profissão docente.



**Agradecimentos**

Agradecemos ao IFSP que, por meio de sua Pró-Reitoria de Pesquisa, fomenta o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da instituição, à Coordenadoria de Pesquisa e Inovação (CPI) do campus Itapetininga, pelo suporte técnico proporcionado às pesquisas, ao Grupo de Pesquisa em Docência e Práticas Colaborativas (GDPRAC) pelo estímulo à produção científica e, de modo especial, à FAPESP, pelo fomento à formação do pesquisador, fortalecendo o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas no Brasil.

**Referências**

ALMEIDA, M. et al. Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 31, p. 196-214, 2018. DOI: 10.21814/rpe.14278.

AMBROSETTI, N. B. et al. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-19, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271994263.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 112-129, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, v. 1, p. 66-71, 1983. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491. Acesso em: 23 jul. 2025.

ANUNCIATO, R. M. M.; LAGOEIRO, A. de C. D. Diálogo intergeracional na formação docente: Uma abordagem em rede de aprendizagem online. In: Vidas de Professores Hoje: Desafios e Transformações. **Livro de Atas do Congresso Internacional**, Porto: Netlives, 2025. p. 242-252.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Resolução n° 510, de 7 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Brasília: 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 12 jun. 2025.



BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Conselho Nacional de Saúde. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: 2012. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

CASTRO, I. M. S.; FARIAS, I. M. S. O coordenador pedagógico em face à indução docente na escola: dispositivos, conteúdos e desafios. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, p. 1-22, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271996472.

CASTRO, I. M. S.; FARIAS, I. M. S. Pesquisas sobre indução docente na perspectiva de coordenadores pedagógicos: um mapa do debate. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade,** Teresina, v. 27, p. 1-26, 2023. DOI: https://doi.org/10.26694/rles.v27i55.3104.

CRUZ, G. B da.; ÁVALOS, B. Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, p. 1-35, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271996475.

CRUZ, G. B. da et al. Ser e tornar-se professor em contexto de indução: relações entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024. DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e60977.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271994149.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 19-50.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N.; FERRAZ, R. D. Práticas de indução docente e desenvolvimento profissional: contribuições do Programa de Mentoria para professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, p. 1-19, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271996459.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M., PINTO, R. A. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. **Quadrante: Revista Teórica e de Investigação**, Lisboa, v. 8, p. 33-59, 1999. DOI: https://doi.org/10.48489/quadrante.22720.

FLORES, M. A. Indução e desenvolvimento profissional de professores: desafios e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, p. 1-18, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271996601.

GALLEGO-DOMÍNGUEZ, C.; MARCELO, C.; MURILLO-ESTEPA, P. Além das discussões online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. **Currículo sem Fronteiras**, [S. I.], v. 19, p. 97-112, 2019. Disponível em: https://shre.ink/researchgatenetpublication333175411. Acesso em: 20 jul. 2025.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, p. 88-111, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100007.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HARGREAVES, A. Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**, [S. I.], v. 21, p. 967-983, 2005. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007.

LAGOEIRO, A. de C. D.; ANUNCIATO, R. M. M. O diálogo intergeracional em uma rede colaborativa on-line de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, p. 1-19, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531411586.

LAGOEIRO, A. de C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. Tese (Doutorado em Educação) ─ Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/d425bbbd-7f5f-44bf-a6ac-aeec0d51c1a4/content. Acesso em: 06 de jan. 2024.

LAHTERMAHER, F. Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, p. 1-17, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271996416.

LAHTERMAHER, F.; CRUZ, G. B. Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente**. Educar em Revista,** Curitiba, v. 38, p. 1-20, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.85839.



LEONEL, B. Y. C. A.; LAGOEIRO, A. de C. D. As pesquisas sobre indução docente: panorama de abordagens e demandas investigativas. **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC),** Itapetininga, v.12, p. 1-19, 2025. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/2704. Acesso em: 19 jul. 2025.

LEONEL, B. Y. C. A.; LAGOEIRO, A. de C. D. PIBID e início da carreira docente: realidades paralelas ou faces de uma mesma existência? **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC),** Itapetininga, v.11, p. 1-18, 2024. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/1931. Acesso em: 23 jul. 2025.

LIMA, B. L. C.; CARNEIRO, R. F. Programas de inserção e indução profissional de professores em início de carreira. **Educação Matemática em Pesquisa**: **Perspectivas e Tendências**, [S.I.], v. 3, p. 370-396, 2021. DOI: 10.37885/210303729.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, v. 08, p. 1-22, 2009. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em: 15 jul. 2025.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17. Acesso em: 23 jul. 2025.

MELO, W. V.; BIANCHI, C. dos S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, p. 1-17, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v8n3.1946.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, p. 1-11, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838. Acesso em: 14 jul. 2025.

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**, São Carlos, v. 18, p. 1-22, 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.14244/198271996479.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

POZZOBON, M. C.; RODRIGUES, G. C.; GRÜTZMANN, T. P. Das Pesquisas às considerações do professor iniciante que ensina matemática. **Jornal Internacional De Estudos Em Educação Matemática,** [S.I.], v. 15, p. 71-79, 2022. DOI: https://doi.org/10.17921/2176-5634.2022v15n1p71-79.

RABELO, A. O. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, [S.I.], v. 19, p. 81-96, 2019. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/rabelo.html. Acesso em: 22 jul. 2025.

REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M. Políticas de indução profissional docente: análises de programas realizados pela UFSCar, os mentores e sua formação. **Revista Eletrônica de Educação,** São Carlos, v. 18, p. 1-27, 2024. DOI: https://doi.org/10.14244/198271996456.

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. de. Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, P. 1-27, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0062.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós ldb 9.394/96. **Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 12, p. 33-52, 2020. DOI https://doi.org/10.31639/rbpfp.v12i23.289.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1993.

TELES, N. C. G. SILVA, F. V. da. **Mapping The Professional Induction Of Mathematics And Science Beginning Teachers Graduated From An Amazonian University**. In: Ibero-american debates about beginning teachers and the teacher's professional Induction. São Paulo: Annablume Editora, p. 115-154, 2023.

VAILLANT, D. **La inserción del profesorado novel en América Latina**: algunas certezas, muchos desafios. In: Empezar com buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona: Octaedro Editorial, 2022. p. 31-48.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1224-1249, 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322. Acesso em: 15 jul. 2025.

VILLAS-BOAS, S. et al. A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida – Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. **Investigar em Educação**, Porto, v. 2, p. 117-141, 2016. DOI: https://doi.org/10.34626/6fy2re75.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 65, p. 149-166, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47454. Acesso em: 16 jul. 2025.