



## **Indução e desenvolvimento profissional de professores: desafios e possibilidades**

### **Teacher induction and professional development: challenges and possibilities**

### **Inducción y desarrollo profesional de docentes: desafíos y posibilidades**

**Maria Assunção Flores<sup>1</sup>**

Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

#### **Resumo**

Neste texto analisamos a indução profissional a partir da literatura existente neste domínio discutindo o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores. Reconhecendo-se a especificidade desta etapa de formação, analisam-se quatro temas principais: os desafios e dificuldades dos professores principiantes; o processo de socialização profissional, a (trans)formação da identidade profissional e o desenvolvimento de programas de apoio e orientação. São ainda discutidas as questões da relevância e da eficácia dos programas de indução, defendendo-se a necessidade de apostar no desenvolvimento de políticas neste âmbito e a pertinência de aprofundar o tema do ponto de vista da prática e da investigação. Mais concretamente, refletimos sobre a indução como prioridade política; a indução na perspetiva do desenvolvimento profissional; o papel do mentor e a agência do professor principiante. Argumentamos que o desenvolvimento de programas de indução eficazes e pertinentes tem de ir para além da perspetiva da deficiência, segundo a qual é necessário proporcionar aos novos professores estratégias de sobrevivência. Em vez disso, sugerimos que a indução constitui um espaço e um tempo de construção de conhecimento profissional, valorizando-se o contributo dos professores neófitos para o desenvolvimento da escola e para a promoção de uma cultura profissional colaborativa na medida em que pode promover o desenvolvimento profissional não só dos professores principiantes, mas também dos mentores.

#### **Abstract**

In this paper I look at teacher induction drawing on existing literature in the field and I discuss its contribution to teacher professional development. Recognising the specific nature of the induction phase, I focus on the challenges and difficulties encountered by the new teachers; the process of professional socialisation, the (trans)formation of the

---

<sup>1</sup> Professora Associada com Agregação do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Doutora em Educação. Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4698-7483>. E-mail: [aflores@ie.uminho.pt](mailto:aflores@ie.uminho.pt).

professional identity and the development of support programmes. I analyse the issues of relevance and effectiveness of the induction programmes and I argue for the need to refocus the attention on teacher induction at the level of policy development but also at the level of practice and research. In particular, I reflect on the following issues: induction as a political priority, induction within the perspective of professional development, the role of the mentor and the agency of the new teachers. It is argued that the development of effective and relevant induction programmes needs to go beyond survival strategies within a deficit approach. Induction is to be seen as a space and a time of construction of professional knowledge which implies the valorisation of new teachers' contribution to the school and to the promotion of a collaborative professional culture. Induction may indeed promote the professional development of both new teachers and mentors.

## Resumen

En este texto analizamos la inducción docente a partir de la literatura existente en este campo discutiendo su contribución al desarrollo profesional. Reconociendo la especificidad de esta etapa formativa, se analizan cuatro temas principales: los desafíos y dificultades de los docentes principiantes; el proceso de socialización profesional, la (trans)formación de la identidad profesional y el desarrollo de programas de apoyo y orientación. Analizamos, en particular, las cuestiones de relevancia y efectividad de los programas de inducción y discutimos sobre la necesidad de volver a centrar la atención en la inducción profesional a nivel de desarrollo de políticas, pero también a nivel de la práctica y de la investigación. Más específicamente, reflexionamos sobre la inducción como prioridad política; la inducción desde la perspectiva del desarrollo profesional, el papel del mentor y la agencia del profesor novel. Sostenemos que el desarrollo de programas de inducción eficaces y relevantes debe ir más allá de la perspectiva de la discapacidad que requiere que los nuevos docentes reciban estrategias de sobrevivencia. Sugerimos que la inducción proporcione un espacio y tiempo para construir conocimiento profesional, valorando la contribución de los docentes noveles a la escuela y promoviendo una cultura profesional colaborativa, ya que puede promover el desarrollo profesional tanto de los principiantes como de los mentores.

**Palavras-chave:** Indução, Formação de professores, Desenvolvimento profissional.

**Keywords:** Induction, Teacher education, Professional development.

**Palabras clave:** Inducción, Formación docente, Desarrollo profesional.

## 1. Introdução

A indução constitui uma fase crucial do *continuum* da formação de professores cuja necessidade tem sido corroborada através da investigação, mas, paradoxalmente, não tem recebido a atenção desejada do ponto de vista político e institucional. Se atentarmos no volume de publicações neste domínio, verificamos que a indução tem sido objeto de análise por parte dos investigadores um pouco por todo o mundo, embora com enfoques distintos (ver, por exemplo, Flores, 2021; Manso; Garrido, 2021; Avalos; Aylwin, 2007).

Numa sistematização da literatura sobre os primeiros anos de ensino, Kelchtermans (2019) identificou quatro linhas temáticas: as dificuldades e os problemas que os neófitos enfrentam; o processo de socialização profissional; a retenção e o apoio; e a ajuda aos novos professores. A este conjunto de temas podemos acrescentar a (trans)formação da identidade profissional. O chamado “choque da realidade” está amplamente documentado na literatura, estando associado ao processo de transição de aluno a professor, o qual envolve a

assunção de um novo papel, mas também a tomada de consciência da complexidade e multidimensionalidade do ensino (Veenman, 1984; Flores, 2000; Dicke *et al.*, 2015).

Contrariamente a outras profissões, por exemplo na medicina, na advocacia ou numa empresa, em que os neófitos vão assumindo progressivamente as tarefas mais complexas, mais exigentes e decisivas, o que acontece sob o olhar dos pares mais experientes a quem cabe a responsabilidade da sua socialização e indução profissionais, no ensino os professores principiantes têm de assumir as mesmas responsabilidades que um professor experiente, estando-lhes, muitas vezes, reservados os horários e as turmas mais difíceis. Como refere Huberman (1991), que alude a inícios fáceis ou difíceis, ninguém imaginaria que o caso cirúrgico mais difícil fosse atribuído ao médico recém-formado, que o dossiê mais complexo fosse confiado a um jovem advogado ou que o estudo estrutural mais complexo fosse encomendado ao mais jovem engenheiro da empresa (Huberman, 1991). Ora, de um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência, encontrando-se, muitas vezes, isolado e com pouco apoio. É esta forma rápida e exigente com que se assumem todas as funções inerentes à docência que confere peculiaridade a esta fase de iniciação profissional.

A literatura aponta para a relevância da indução profissional, que pode circunscrever-se ao primeiro ano de exercício autónomo de funções docentes, mas pode incluir os três primeiros anos de ensino. Ribeiro (1993, p. 8), por exemplo, define-o nos seguintes termos: “o período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontram no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência”. Os primeiros anos de atividade profissional constituem o chamado período de indução (formal ou informal), neste sentido mais lato, durante o qual se processa a aprendizagem e integração do neófito no contexto profissional, na medida em que compreende os valores, o conhecimento e o comportamento associados a determinada profissão e/ou organização. Feiman-Nemser *et al.* (1999) conceptualizam a indução como uma fase do aprender a ensinar, como um processo de socialização e como um programa de apoio aos novos professores. Por seu turno, Wong (2004) define indução como um processo abrangente, coerente e sustentado de desenvolvimento profissional com vista à formação, apoio e retenção dos novos professores. Apesar da diversidade de olhares de que tem sido alvo, a verdade é que se trata de uma fase de intensas aprendizagens e de um momento sempre marcante do ponto de vista do desenvolvimento profissional dos professores. Daí a importância de atender à especificidade desta etapa que se encontra marcada, entre outros aspetos, por um conjunto de desafios e dificuldades, por um processo de socialização profissional complexo, pela (trans)formação da identidade profissional e, nalguns contextos, pelo desenvolvimento de programas de apoio e orientação.

## 2. Os desafios e as dificuldades

Quando o professor principiante assume o exercício autônomo de funções docentes, após a sua formação inicial, encontra desafios e dificuldades inerentes à assunção das responsabilidades e exigências da profissão. Para além do desafio da integração num novo contexto, existe um conjunto de problemas relacionados com o espaço ecológico da sala de aula que a investigação vem identificando já há décadas. Estudos realizados (e.g. Veenman, 1984, 1988; Vonk, 1983, 1985; Vera, 1988; Marcelo, 1991; etc.) demonstram que as principais dificuldades sentidas pelo professor em início de carreira se situam, fundamentalmente, no plano didático, sendo as mais frequentes o controle disciplinar, a gestão da aula, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas à escassez ou inexistência de materiais didáticos. Valli (1992) identificou um conjunto de problemas que, de uma forma geral, os professores neófitos enfrentam: a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores, o isolamento, a dificuldade em transferir para a sala de aula o conhecimento adquirido durante o período de formação e o desenvolvimento de uma conceção técnica de ensino. Contudo, os problemas relacionados com a gestão da sala de aula estão no topo das preocupações dos professores neófitos (ver Veenman, 1984; Dicke *et al.*, 2015).

Recentemente, Aarts, Kools e Schildwacht (2019), num estudo realizado na Holanda, concluíram que os professores principiantes manifestavam preocupações com as suas aulas, mas, mais tarde, tendiam a centrar-se no seu papel enquanto professores e na escola enquanto organização. O mesmo estudo aponta para a ausência de relação direta entre estas preocupações e as atividades de apoio que lhes são proporcionadas. Também Marcelo, Marcelo-Martínez e Jáspez (2021) identificaram como principais problemas dos professores principiantes a indisciplina, a planificação e a metodologia de ensino, sublinhando a importância dos programas de indução, como é o caso do programa *Inductio* que desenvolveram na República Dominicana e que consiste no apoio através de um mentor e de oportunidades de formação relevantes e adequadas às necessidades dos novos docentes, aspeto a que voltaremos mais adiante.

## 3. A socialização profissional

A socialização na profissão remete para a análise do conjunto de fatores que condicionam a assunção de um novo papel na escola, desde o nível macro até ao nível micro da sala de aula, nomeadamente as expectativas sociais, as culturas e as lideranças escolares, mas também as reações dos alunos (Flores, 2004; Curry *et al.*, 2008; Gaikhorst *et al.*, 2017; Tricarico; Jacobs; Yendol-Hoppey, 2014). Neste âmbito destacam-se as relações profissionais entre os grupos e as pessoas, por exemplo, colegas, diretores, pais e alunos na escola assim como os diferentes interesses e expectativas, incluindo a micropolítica do contexto de trabalho (Achinstein, 2006; Aspfors; Bondas, 2013; Caspersen; Raan, 2014; CurrY *et al.*, 2008; Kelchtermans; Ballet, 2002; Kelchtermans; Vanassche, 2017). Como sugere Feiman-Nemser (1983, p. 150), 'o que quer que os novos professores tragam para o contexto do primeiro ano de ensino, esse

contexto terá neles um efeito poderoso, influenciando o modo como eles respondem às exigências do seu papel e do contexto em que se situam' (*sic*). Assim, é fundamental estudar a forma como o professor neófito aprende e interioriza os elementos sociais e culturais da profissão docente (conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), bem como as normas e condutas que caracterizam a cultura escolar em que trabalha.

Lacey (1987, p. 634), um clássico neste domínio, define a socialização profissional dos professores como "o processo de mudança através do qual os indivíduos se tornam membros da profissão de ensino onde vão assumindo progressivamente papéis mais exigentes". Zeichner e Gore (1990) apontam três tradições na análise do processo de socialização dos professores que constituem marcos teóricos de referência nos estudos desenvolvidos neste contexto: funcionalista, interpretativa e crítica. A tradição funcionalista encara a socialização como um processo mediante o qual o neófito assume a cultura profissional dominante, aceitando-a e incorporando-a no seu repertório cognitivo (Hoy; Rees, 1977). A escola constitui o marco de referência na determinação das orientações dos alunos-futuros professores que têm um papel passivo neste processo. Assim, a ênfase vai para a reprodução das condições e disposições existentes, na medida em que a socialização prevê e promove a continuidade, pelo que o caráter nomotético e determinista constituem as características fundamentais desta orientação.

A perspectiva interpretativa estuda o fenómeno da socialização através da negociação entre o indivíduo e o contexto, atribuindo um significado especial à experiência subjetiva de cada pessoa. A investigação de Lacey (1977), por exemplo, demonstrou que, apesar da existência de estrangimentos estruturais ou institucionais, o estudo da socialização dos professores deve partir da análise dos significados subjetivos dos participantes. Quer a perspectiva funcionalista, quer a interpretativa remetem para a aprendizagem individual de um papel instituído de que resulta o ajuste situacional (passivo ou ativo) do indivíduo na cultura de uma profissão, pois nenhum deles desafia o *status quo* existente. A perspectiva crítica, por seu turno, incide na assunção crítica de valores, normas e costumes, em que os formadores e investigadores têm um papel determinante. A ênfase é, portanto, colocada na transformação e na reflexão. Uma visão crítica da socialização implica um processo dialético, ao mesmo tempo coletivo e individual, situado no contexto mais alargado das instituições, da sociedade, da cultura e da história.

O modo como os professores principiantes se socializam na profissão depende, portanto, de um conjunto de fatores e de contextos. Lortie (1975), outro autor clássico neste domínio, considera três etapas fundamentais na socialização do professor. A primeira decorre da experiência dos longos anos de escolaridade antes da entrada na universidade em que viu atuar diferentes professores. A segunda circunscreve-se ao período de formação propriamente dito, na instituição de ensino superior, que permite a formação teórica e prática sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem. Por fim, a etapa de indução durante a qual o professor assume a atividade docente e as funções a ela inerentes e que decorre durante os primeiros anos de profissão.

Assim, existem diferentes elementos cronológicos e situacionais em que se verificam influências distintas no processo de socialização profissional. Tendo em conta o percurso formativo do professor, destacamos as influências

anteriores à entrada num curso de formação de professores, a formação inicial e as experiências dos primeiros anos de ensino, isto é, as influências preformativas, formativas e a experiência escolar (Zeichner; Tabachnick, 1985).

Ainda neste âmbito, Jordell (1987) distingue as diversas fontes de influência que determinam e condicionam a adoção da “cultura escolar” por parte do professor principiante. Este autor norueguês refere-se às influências estruturais (estruturas nas quais o professor desenvolve a sua atividade: sala de aula, escola, sociedade) e pessoais (influências das pessoas com as quais o professor neófito interage: alunos, colegas, pessoal auxiliar, membros da direção da escola, pais), salientando o forte poder das primeiras (sobretudo ao nível da sala de aula) em detrimento das segundas.

O primeiro - nível pessoal - abarca as experiências prévias de aluno e de aluno-candidato a professor na instituição de formação inicial. Este nível condiciona, de forma interiorizada, o professor no âmbito das chamadas teorias implícitas, crenças ou representações.

No segundo nível - da sala de aula - a interação professor-aluno e as características ecológicas da sala de aula (multidimensionalidade, imprevisibilidade, simultaneidade, caráter imediato das situações e história, Doyle, 1986) constituem fortes variáveis socializadoras. O papel significativo dos alunos na socialização dos professores é justificado de diferentes modos. Uma primeira explicação prende-se com a natureza e as características do ensino enquanto profissão: o típico isolamento dos professores em relação aos seus colegas e o caráter transitório e invisível do processo de aprendizagem (Zeichner; Gore, 1990). Por outro lado, são os alunos, mais do que os colegas, que validam, reforçam e aplaudem o esforço e o empenho do professor. Os alunos criam expectativas e contribuem para a definição do papel do professor, isto é, esperam que ele atue e ensine como a maior parte dos professores (Vonk; Schras, 1987). Por isso, eles são um elemento importante na legitimação dos fracassos e sucessos dos docentes (Jordell, 1987). No entanto, ao nível interativo da sala de aula, os elementos estruturais, tais como a dimensão da sala, a mobília e o equipamento, o número de alunos, as atividades, o tempo, o currículo, etc. têm um papel preponderante. Fruto da interação na sala de aula, o professor neófito gera teorias práticas que orientam o seu ensino e a sua conduta profissional (conhecimento prático). Com efeito, alguns estudos (*vide* Jordell, 1987) indicam uma alteração no comportamento profissional do professor em virtude das práticas de ensino: uns sentem-se melhores professores, enquanto que outros adotam atitudes mais tradicionais.

Ao nível institucional situam-se as influências dos colegas de profissão, dos órgãos de gestão e dos pais, assim como do currículo e da administração. A estrutura organizativa da escola bem como as condições em que o neófito trabalha, física e psicologicamente isolado, levam à tomada de decisão, à resolução dos problemas e à constatação dos resultados de uma forma privada e pessoal.

#### **4. A (trans)formação da identidade profissional**

Tornar-se professor constitui um processo complexo e idiossincrático que se encontra fortemente marcado pela formação da identidade profissional. A passagem de aluno a professor implica a assunção de um novo papel que

inclui a explicitação de crenças e valores profissionais, mas também o desenvolvimento de um estilo de ser professor a par da consolidação de um repertório de conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos. A investigação sobre a identidade profissional é vasta centrando-se sobretudo nos primeiros anos de ensino (Pillen; Beijaard; Den Brok, 2013), mas também na formação inicial, incluindo o estágio (Flores, 2020; Olsen; Buchannan; Hewko, 2023), e na última fase da carreira dos professores experientes (Carrillo; Flores, 2018).

No caso da identidade dos professores principiantes, a investigação aponta para a interação entre a pessoa e o contexto (Flores, 2001) e para a existência de diversas variáveis que moldam essa mesma identidade ao longo do tempo. O estudo clássico de Flores e Day (2006) salienta as influências marcantes na construção da identidade dos novos professores, mormente no que se refere ao modo como os fatores contextuais, culturais e biográficos afetam a sua prática de ensino. Flores e Day (2006) mostram como as identidades dos professores que participaram no estudo foram desconstruídas e reconstruídas ao longo do tempo em função da influência relativa das variáveis biográficas, do programa de formação e da cultura escolar.

No seu estudo com 182 professores principiantes, Pillen, Beijaard e den Brok (2013) destacam um conjunto de tensões no desenvolvimento da sua identidade profissional resultantes de conflitos entre o lado pessoal e o profissional, entre os seus desejos e a realidade, surgindo sentimentos de angústia e frustração. Também centrado na identidade profissional dos professores principiantes, o estudo de Schellings *et al.* (2023), com 45 neófitos, aponta para as dimensões pessoais e profissionais com foco no próprio professor, nos alunos e na equipa/organização, evidenciando-se o caráter peculiar e idiossincrático do processo de tornar-se professor em torno de cinco temas: a gestão da aula, a aprendizagem dos alunos, o volume de trabalho, a colaboração e a assunção da posição enquanto professor.

A literatura também sugere que as discrepâncias entre as expectativas e a realidade da sala de aula (Jones, 2003) levam os professores principiantes a lutar para encontrar um equilíbrio entre as imagens da profissão e a realidade das escolas que se traduz, muitas vezes, numa tensão entre conservadorismo e inovação (Flores; Ferreira, 2009). Numa recente revisão de estudos sobre a identidade dos professores Olsen, Buchannan e Hewko (2023, p. 870) concluem que se trata de um constructo que não mudou muito desde 2000, sendo entendida como um “misto dinâmico entre a pessoa e o(s) contexto(s), tipicamente estudado em função da combinação entre aspetos pessoais e contextuais”. Os mesmos autores asseveram que a identidade profissional, enquanto fenómeno global, tem sido sobretudo estudada do ponto de vista individual, apesar da atenção crescente à comunidade e ao contexto, sendo ainda usada para aprofundar perspetivas sobre a aprendizagem do professor.

## 5. Apoio e orientação

Embora seja consensual a necessidade de proporcionar aos novos professores apoio e orientação durante os primeiros anos de ensino, a sua concretização inclui uma variedade de formatos. A supervisão por parte de um mentor e a participação em seminários e outras atividades de desenvolvimento

profissional (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2021), a par de outras estratégias formais ou informais, têm sido referenciadas na literatura. Wilson e D'Arcy (1987, p. 143) definem a indução como “o processo através do qual a escola implementa um programa sistemático de apoio ao professor principiante no sentido de o iniciar na profissão, de o ajudar a lidar com os problemas de forma a desenvolver a sua autonomia profissional e de facilitar o seu crescimento profissional contínuo”.

O processo de *mentoring* em que um mentor – um professor mais experiente – orienta, apoia e ajuda o professor principiante tem sido descrito e investigado com particular atenção, embora se reconheça que existem diferentes modelos e práticas neste domínio. Por exemplo, Kemmis *et al.* (2014), com base em vários estudos empíricos, analisaram práticas de *mentoring* na Austrália, na Finlândia e na Suécia e identificaram três perspetivas: supervisão; apoio e autodesenvolvimento colaborativo, os quais, segundo os autores, representam três visões distintas: ajudar os novos professores a passar pelo ano probatório; apoio enquanto forma tradicional de *mentoring* e *mentoring* em grupo de pares. Também Frederiksen (2020), analisando um conjunto de programas de indução, concluiu que eles variam no conteúdo e na forma, incluindo esquemas de *mentoring*, trabalho colaborativo com colegas, estabelecimento de redes com os pares (novos professores e professores mais experientes), observação de aulas, apoio e assistência individual, participação em seminários, cursos e *workshops*, ensino em equipa, planificação conjunta, etc. Por seu turno, Colognesi, Van Nieuwenhoven e Beusaert (2020) salientam que a partilha de conhecimento constitui o aspeto central do apoio aos novos professores, e não apenas a existência formal de uma estrutura de apoio. Os mesmos autores sublinham a importância da aprendizagem informal e destacam o papel do mentor que, na perspetiva dos professores principiantes, deve ser um colega em quem confiam e que leciona a mesma disciplina, em vez de um superior ou do diretor prevalecendo, neste caso, uma lógica de controlo ou de avaliação.

Numa revisão recente, Courtney, Austin e Zolfaghari (2023) identificaram um conjunto de aspetos essenciais para o desenvolvimento de programas de indução de qualidade, nomeadamente i) apoio financeiro (redução do volume de trabalho sem redução do salário dos professores principiantes e dos mentores); ii) clareza dos papéis e das responsabilidades (dos novos professores, dos mentores, dos diretores, dos formadores de professores, do Ministério da Educação...); iii) cooperação entre as diferentes partes do sistema (a indução vista como parte do *continuum* da formação, desde a formação inicial até desenvolvimento profissional contínuo); iv) qualidade da gestão (competência dos mentores, dos diretores e monitorização e avaliação das políticas de indução); v) seleção criteriosa e formação dos mentores; vi) atividades de indução que devem incluir estratégias colaborativas de planificação de aulas, observação pelos pares e *feedback*, observação de boas práticas, etc. com vista à promoção de uma cultura centrada na escola enquanto comunidade de aprendizagem.

O mentor assume um papel preponderante na indução profissional dos novos professores, sendo certo que o processo de *mentoring* tem implicações no seu sentido de autoeficácia nomeadamente no que diz respeito às competências de gestão da sala de aula, mas também na autoconfiança e no desejo de permanecer na profissão (Lejonberg; Tiplic, 2016). Ballantyne,



Hansford e Packer (1995) identificaram quatro funções do mentor: i) apoio pessoal; ii) conselhos e assistência relativamente a tarefas; iii) conselhos e assistência relativamente a problemas; e iv) reflexão crítica e *feedback*.

Também Vonk (1993, 1995) distingue três dimensões que o processo de indução deve contemplar e que constituem a base do processo de desenvolvimento profissional do professor principiante: a dimensão pessoal (apoio pessoal); a dimensão ambiental ou ecológica (responsabilidades do professor, cultura escolar, expectativas da comunidade escolar) e a dimensão conhecimento e destrezas (sobretudo, conhecimento do conteúdo pedagógico, destrezas de gestão da sala de aula e destrezas de ensino - planificar, organizar e gerir atividades, etc.).

É, portanto, vasto o espectro de possibilidades que os programas de indução oferecem podendo resultar em diferentes combinações ou “ecologias da indução” (Lawson, 1992); uns estão mais vocacionados para um apoio técnico, outros para o aspeto relacional (Ballantyne; Hansford; Packer, 1995); uns centram-se em aspetos específicos, outros são mais abrangentes; uns centram-se na escola, outros estão mais ligados à universidade (Schaffer; Stringfield; Wolfe, 1992); uns são mais estruturados (Klug; Salzman, 1991; Turner, 1994), outros mais flexíveis (Marcelo, 1995). Apesar de algumas limitações, registam-se efeitos positivos dos programas de indução nos novos professores, os quais estão associados à sua duração, ao contexto social, cultural e organizacional em que se situam e às qualidades e formação dos mentores (Frederiksen, 2020).

No entanto, Sunde e Ulvik (2014) mostram a discrepância entre as intenções políticas relativas ao apoio aos professores principiantes e a realidade, destacando a importância dos líderes escolares na implementação de programas de indução de qualidade, o que é corroborado noutros estudos que apontam para o seu contributo na socialização dos novos professores (Engvik; Emstad, 2017). Também Almeida *et al.* (2018), no contexto português, salientam o papel dos diretores no desenvolvimento de estratégias de apoio para os professores principiantes, mas também a necessidade de uma liderança mais pedagógica e a relevância da observação de pares para fomentar o desenvolvimento profissional.

Quer no caso da indução informal, quer formal, os pares são identificados como o fator determinante no apoio aos professores principiantes durante o primeiro ano de ensino (Marable; Raimondi, 2007), embora se registem também experiências em que esse apoio não é adequado e suficiente, devido, entre outras razões, à falta de tempo por parte dos mentores (Jones, 2003; Rhodes; Nevill; Allan, 2005). Para Alarcão e Roldão (2014), os programas de indução têm assumido lógicas diferentes: obrigatórios *versus* facultativos; socialização acrítica *versus* desenvolvimento profissional; informalidade *versus* formalidade; ênfase na formação *versus* ênfase na avaliação. As mesmas autoras destacam o apoio institucional através da qualidade dos mentores, a formação focalizada na atividade profissional, o trabalho colaborativo com os pares, o clima das escolas, entre outros, como fatores que determinam o seu sucesso. Assim, os mentores precisam de estar preparados para adaptar, de forma flexível, os diversos modelos de *mentoring* em função dos elementos socioculturais da indução dos novos professores no contexto em que atuam e da natureza da área disciplinar, atendendo, portanto, às tensões discursivas entre ideologias, rituais, crenças e comportamentos (Orland-Barak, 2021).

Com efeito, se olharmos para os sistemas bem-sucedidos como a Finlândia, Singapura e o Canadá, o estabelecimento de sistemas de apoio (indução profissional) aos novos professores figura entre os aspetos comuns a par da promoção de oportunidades de desenvolvimento profissional que potenciam o trabalho colaborativo (Darling-Hammond; Lieberman, 2012; Darling-Hammond, 2017).

## 6. Em jeito de conclusão: para uma visão mais positiva da indução

A indução tem sido investigada a partir de diferentes perspetivas teóricas e metodológicas que demonstram a sua especificidade e relevância do ponto de vista do desenvolvimento profissional do professor. Definida de modo formal e planeado ou numa lógica mais informal, o certo é que se trata de uma fase de intensas aprendizagens com implicações para a (trans)formação da identidade do professor. Kelchtermans (2017) destaca a importância das relações sociais e da necessidade de reconhecimento social dos professores, argumentando que os programas de indução podem ajudar a manter os bons professores no ensino e a “evitar que os bons professores deixem a profissão pelas razões erradas” (p. 965). Neste sentido, a existência de apoio aos novos professores é fundamental, nomeadamente através do processo de *mentoring* (Korhonen *et al.*, 2017; Long *et al.*, 2012; Orland-Barak, 2016).

Apesar do consenso sobre a necessidade e relevância da implementação do período de indução, ele está longe de ser uma realidade em muitos países. Por exemplo, o relatório TALIS 2018 indica que, em média, apenas 38% dos professores nos países e economias da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) reportam ter participado em atividades de indução formal ou informal durante o seu primeiro emprego e os que o fizeram tendem a sentir-se mais confiantes e mais satisfeitos no seu trabalho (OCDE, 2019). O mesmo relatório indica que apenas 22% dos professores, em média, beneficiam de apoio por parte de um mentor, embora os diretores das escolas reconheçam que tal apoio é fundamental. Estes dados evidenciam, de forma clara, a discrepância entre o plano das intenções e o da realidade. Por exemplo, em Portugal a indução é residual: apenas 20% dos diretores reportaram a existência de atividades de indução na sua escola e somente 6% afirmaram que os novos professores têm acesso a *mentoring*, em comparação com a média da OCDE, 54% e 19%, respetivamente (OCDE, 2020), não havendo, neste momento, uma política de indução ao nível nacional.

Neste âmbito tem-se discutido a pertinência dos programas de indução em que os novos professores são apoiados por professores mais experientes para se tornarem mais eficazes e competentes (Helms-Lorenz; Van De Grift; Maulana, 2016). A natureza e estrutura dos programas de indução dependem da conceção de indução e de *mentoring* que lhes está subjacente assim como da estrutura e política de formação de professores em cada contexto. Com base na literatura existente e que, de forma muito sintética, procurámos mobilizar neste texto, defendemos um conjunto de aspetos a que urge dar atenção de forma a potenciar a indução como parte integrante no desenvolvimento profissional dos professores.

## 6.1 A indução como prioridade política

Se se pretende fortalecer a profissão docente e reconhecer o papel dos professores, então as políticas de formação devem dar atenção, de forma explícita, ao período de indução. O desenvolvimento de programas de indução, quer sejam mais centrados nas escolas, quer sejam mais centrados nas instituições de ensino superior, ou se situem numa lógica de colaboração entre estas instituições de formação, constituirá o elo de ligação entre a formação inicial e a formação contínua numa perspetiva de promoção do desenvolvimento profissional de forma sistémica e integrada. Contudo, a indução não deve ser usada como estratégia para colocar no sistema, de forma rápida, professores que, muitas vezes, não têm a qualificação desejada. A indução deve, pelo contrário, situar-se numa lógica de apoio ao novo professor, depois de ter concluído a sua formação inicial, reconhecendo que se encontra numa fase crucial do seu crescimento profissional.

## 6.2 A perspetiva do desenvolvimento profissional

Se é certo, como já referimos, que a indução constitui um período de intensas aprendizagens, também é verdade que o professor principiante traz consigo novas perspetivas e dinâmicas que devem ser potenciadas numa lógica de desenvolvimento profissional. Assim, perspetiva-se a relação professor principiante-mentor numa lógica de sentido duplo, reconhecendo a aprendizagem conjunta e a coconstrução do conhecimento profissional. Desenvolver programas de indução eficazes e pertinentes implica, portanto, ir para além da perspetiva da deficiência, segundo a qual é necessário proporcionar aos novos professores estratégias de sobrevivência. Importa, sobretudo, reforçar o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores principiantes e dos mentores.

## 6.3 O papel do mentor

Sendo a indução um período de intensas aprendizagens que implicam um conjunto de desafios e de tensões inerentes ao exercício autónomo de funções docentes e à (trans)formação da identidade do professor, é fundamental reconhecer o papel do mentor como elemento-chave neste processo de transição. A experiência de *mentoring* possibilita a construção de conhecimento profissional, a partilha de experiências, a experimentação e a reflexão conjuntas que poderão contribuir para fomentar uma cultura profissional mais colaborativa. Para isso, é essencial dar atenção à seleção e à formação dos mentores considerando o seu papel, mas também o contexto em que irão atuar, na medida em culturas mais individualistas ou mais colaborativas influenciarão a natureza e o processo de socialização profissional do novo professor.

## 6.4 A agência do professor principiante

Muitas vezes os programas de indução são desenvolvidos numa lógica de deficiência, partindo-se do pressuposto de que o novo professor precisa de

aprender os conhecimentos, os comportamentos e as competências associados à profissão docente numa lógica de transmissão. Contudo, a sua socialização profissional deve ser perspectivada como um processo interativo, dinâmico e interpretativo na relação entre o professor, incluindo a sua biografia e percurso formativo, e o contexto. O professor principiante deve ser visto como um trunfo da escola, pois esta perspetiva permitirá potenciar oportunidades de desenvolvimento e de inovação que podem ser muito relevantes do ponto de vista pessoal, profissional e até organizacional. Neste sentido, o papel dos mentores e das lideranças escolares é fundamental, embora se reconheça que há ainda muito a fazer neste domínio, nomeadamente no que toca ao reconhecimento do contributo dos professores principiantes e às dinâmicas de indução em contexto escolar.

## Referências

- AARTS, Rian; KOOLS, Quinta; SCHILDWACHT, Rita. Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 2, p. 277-295, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>.
- ACHINSTEIN, Betty. New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. **Teachers and Teaching: Theory & Practice**, v. 12, p. 128-138, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/13450600500467290>.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014. ISSN: 2176-4360.
- ALMEIDA, Marta; COSTA, Estela; PINHO, Ana; PIPA, Joana. Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 196-214, 2018. DOI: <https://doi.org/0000-0003-3108-4289>.
- ASPFORS, Jessica; BONDAS, Terese. Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships with the school community. **Teachers and Teaching: Theory & Practice**, v. 19, p. 243-259, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>.
- AVALOS, Beatrice; AYLWIN, Pilar. How young teachers experience their professional work in Chile. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 4, p. 515-528, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>.
- BALLANTYNE, Roy; HANSFORD, Brian; PACKER, Jan. Mentoring Beginning Teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. **Educational Review**, v. 47, n. 3, p. 297-307, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/0013191950470306>.
- CARRILLO, Carmen; FLORES, Maria Assunção. Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us?. **Cambridge Journal of Education**, v. 48, n. 5, p. 639-656, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>.

CASPERSEN, Joakim; RAAN, Finn Daniel. Novice teachers and how they cope. **Teachers and Teaching: Theory & Practice**, v. 20, p. 189-211, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>.

COLOGNESI, Stéphane; VAN NIEUWENHOVEN, Catherine; BEAUSAERT, Simon. Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 2, p. 258-276, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>.

COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE. **Os Professores na Europa: Carreira, desenvolvimento e bem-estar**. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2021.

COURTNEY, Scott A.; AUSTIN, Christine K.; ZOLFAGHARI, Maryam. International perspectives on teacher induction: A systematic review. **Teaching and Teacher Education**, v. 125, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104047>.

CURRY, Marnie; JAXON, Kim; RUSSELL, Jennifer Lin; CALLAHAN, Mary Alice; BICAIS, Jeanette. Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 3, p. 660-673, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.007>.

DARLING-HAMMOND, Linda; LIEBERMAN, Ann. **Teacher Education Around the World. Changing Policies and Practices**, Londres, Routledge, 2012.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher Education Around the World: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, 40 (3), p. 291-309, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.

DICKE, Theresa; ELLING, Jill; SCHMECK, Annett; LEUTNER, Detlev. Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 48, p. 1-12, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>.

DOYLE, Walter. Classroom organization and management. *In*: Wittrock, M. (Org.). **Handbook of Research on Teaching** (3<sup>a</sup>ed.). New York: MacMillan, 1986. p. 392-431.

ENGVIK, Gunnar; EMSTAD, Anne Berit. The importance of school leaders' engagement in socialising newly qualified teachers into the teaching profession. **International Journal of Leadership in Education**, v. 20, n. 4, p. 468-490, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048745>.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Learning to teach. *In*: Shulman, Lee; Sykes, Gary (Orgs.). **Handbook of Teaching and Policy**. New York: Longman, 1983.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; CARVER, Cindy; SCHWILLE, Sharon; YUSKO, Brian. **Conceptual review of literature on new teacher induction**. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Education, 1999.

FLORES, Maria Assunção. **A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos**. Lisboa: Ministério da Educação/IIE, 2000.

FLORES, Maria Assunção. Person and Context in Becoming a New Teacher. **Journal of Education for Teaching**, 27 (2): 135-148, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607470120067882>.

FLORES, Maria Assunção. The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. **International Journal of Leadership in Education**, v. 7, n. 4, p. 297-318, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360312042000226918>.

FLORES, Maria Assunção. Feeling like a Student but Thinking like a Teacher: A Study of the Development of Professional Identity in Initial Teacher Education. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 2, p. 145-158, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>.

FLORES, Maria Assunção. Necessary but Non-Existent: The Paradox of Teacher Induction in Portugal. **Revista de Currículo y Formación de Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 123-144, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.20765>.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.

FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando Ilídio. The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. **Research in Comparative and International Education**, v. 4, n. 1, p. 63-73, 2009. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.1.63>.

FREDERIKSEN, Lisbeth Lunde. Support for newly qualified teachers through teacher induction programs – a review of reviews. *In*: Olsen, Knite-Rune; Bjerkholt, Eva; Heikkinen, Hannu (Orgs.). **New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction**. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2020. p. 49-70.

GAIKHORST, Lisa; BEISHUIZEN, Jos; ROOSENBOOM, Bart; VOLMAN, Monique. The challenges of beginning teachers in urban primary schools. **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n.1, p. 46-61, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>.

HELMS-LORENZ, Michelle; VAN DE GRIFT, Wim; MAULANA, Ridwan. Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers, **School Effectiveness and School Improvement**, Vol. 27(2), 178-204, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>.

HOY, Wayne K.; REES, Richard. The bureaucratic socialization of student teachers. **Journal of Teacher Education**, v. 28, p. 23-26, 1977. DOI: <https://doi.org/10.1177/002248717702800107>.

HUBERMAN, Michael. Survivre à la première phase de la carrière. **Cahiers Pédagogiques**, V. 290, P. 15-17, 1991.

JONES, Marion. Reconciling Personal and Professional Values and Beliefs with the Reality of Teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified

teachers during their year of induction. **Teacher Development**, v.7, n. 3, p. 385-401, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530300200206>.

JORDELL, Karl. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90001-1).

KELCHTERMANS, Geert. Should I stay or should I go? Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 23, n.8, p. 961-977, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>.

KELCHTERMANS, Geert. Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. *In*: Sullivan, Anna; Johnson, Bruce; Simmons, Michele (Orgs.). **Attracting and Keeping the Best Teachers**. Singapore: Springer, 2019. p. 83-98.

KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105-120, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1).

KELCHTERMANS, Geert; VANASSCHE, Eline. Micropolitics in the education of teachers: Negotiation, power, and professional development. *In*: Clandinin, Jean; Husu., Jukka (Orgs.). **The Sage handbook of research on teacher education** London: Sage, 2017. p. 441-456.

KEMMIS, Stephen; HEIKKINEN, Hannu; FRANSSON, Goran; ASPFORS, Jessica; EDWARDS-GROVES, Christine. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. **Teaching and Teacher Education**, v. 43, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>.

KLUG, Beverly J.; SALZMAN, Stephanie A. Formal Induction VS. Informal Mentoring: comparative effects and outcomes. **Teaching and Teacher Education**, v. 7, n. 3, p. 241-251, 1991. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90031-J](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90031-J).

KORHONEN, Hanna; HEIKKINEN, Hannu; KIVINIEMI, Ulla; TYNJÄLÄ, Päivi. Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. **Teaching and Teacher Education**, v. 61, p. 153-163, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>.

LACEY, Colin. **The socialization of teachers**. London: Methuen and Co, 1977.

LACEY, Colin. Professional Socialization of Teachers. *In*: Dunkin, Michael (Org.). **The International Encyclopedia of Teacher Education** New York: Pergamon Press, 1987. p. 634-644.

LAWSON, Hal A. Beyond the New Conception of Teacher Induction. **Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 3, p. 163-172, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487192043003002>.

LONG, Julie S.; MCKENZIE-ROBBLEE, Sue; SCHAEFER, Lee; STEEVES, Pam; WNUK, Sheri; PINNEGAR, Eliza; CLANDININ, Jean. Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. **Mentoring &**

**Tutoring: Partnership in Learning**, v. 20, p. 7-26, 2012. DOI:  
<https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>.

LORTIE, Dan C. **School-teacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MANSO, Jesús; GARRIDO, Rocío. Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 25(2), 145-163, 2021. DOI:  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>.

MARABLE, Michele A.; RAIMONDI, Sharon L. Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 15, n. 1, p. 25-37, 2007. DOI:  
<https://doi.org/10.1080/13611260601037355>.

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; JÁSPEZ, Juan F. Five years later. Retrospective analysis of induction experiences of beginning teachers. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 25(2), 99-119, 2021. DOI:  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>.

MARCELO, Carlos. **Aprender a enseñar**. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: CIDE, 1991.

MARCELO, Carlos. (Coord.). **Desarrollo Profesional e Iniciación a la enseñanza**. Barcelona: PPU, 1995.

OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): **Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. TALIS. Paris: OECD Publishing, 2019.

OCDE. **Education Policy Outlook: Portugal, 2020**. Disponível em:  
<https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf>.  
Consultado a: 30 out. 23.

OLSEN, Brad; BUCHANNAN, Rebecca; HEWKO, C. Recent Trends in Teacher Identity Research and Pedagogy *In*: Menter, Ian (Ed.). **The Palgrave Handbook of Teacher Education Research**, Palgrave MacMillan, 2023, p. 867-890.

ORLAND-BARAK, Lily. Mentoring. *In*: Loughran, J.; Hamilton, M. (Orgs.). **International handbook on teacher education**. Dordrecht: Springer, 2016. p. 105-141.

ORLAND BARAK, Lily. "Breaking Good": Mentoring for Teacher Induction at the Workplace. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 25(2), 27-51, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18535>.

PILLEN, Marieke; BEIJAARD, Douwe; DEN BROK, Perry. Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. **European Journal of Teacher Education**, v. 36, n.3, p. 240-260, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>.

RHODES, Christopher; NEVILL, Alan M.; ALLAN, Joanna. How Will This Help Me? Evaluating an Accredited Programme to Enhance the Early Professional Development



of Newly Qualified Teachers. **Journal of In-Service Education**, v. 31, n.2, p. 337-352, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/13674580500200282>.

RIBEIRO, António Carrilho. **Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação** (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora, 1993.

SCHAFFER, Eugênio; STRINGFIELD, Sam; WOLFE, Delores. An Innovative Beginning Teacher Induction Program: A Two-Year Analysis of Classroom Interactions. **Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 3, p. 181-192, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487192043003004>.

SCHELLINGS, Gonny; KOOPMAN, Maaïke; BEIJAARD, Douwe; MOMMERS, Janine. Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. **European Journal of Teacher Education**, v. 46, n. 3, p. 372-396, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>.

SUNDE, Eva; ULVIK, Marit. School leaders' views on mentoring and newly qualified teachers' needs. **Education Inquiry**, v. 5, n. 2, 23923, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23923>.

TRICARICO, Katie; JACOBS, Jennifer; YENDOL-HOPPEY, Diane. Reflection on their first five years of teaching: Understanding staying and impact power. **Teachers and Teaching: Theory & Practice**, v. 21, p. 237-259, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953821>.

TURNER, Mike. The Mangement of the Induction of Newly Qualified Teachers in Primary Schools. **Journal of Education for Teaching**, v. 20, n. 3, p. 325-341, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260747940200306>.

VALLI, Linda. Beginning Teachers Problems: Areas for Teacher Education Improvement. **Action in Teacher Education**, v. 14, n. 1, p. 18-25, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.1992.10462795>.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170301>.

VEENMAN, Sinom. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: Villa Sánchez, Aurelio (Org.) **Perspectivas y problemas de la función docente** Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VERA, Juan. **El profesor principiante**. Valencia: Promolibro, 1988.

VONK, Johan Hendrik Christiaan. Problems of the Beginning Teacher. **European Journal of Teacher Education**, v. 6, n. 2, p. 133-150, 1983. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>.

VONK, Johan Hendrik Christiaan. The Gap between Theory and Practice. **European Journal of Teacher Education**, v. 8, n. 3, p. 307-317, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261976850080308>.

VONK, Johan Hendrik Christiaan.; SCHRAS, G.A. From Beginning to Experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first four

FLORES, M. A. *Indução e desenvolvimento profissional de professores: desafios e possibilidades*.  
Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente

years of service. **European Journal of Teacher Education**, v. 10, n. 1, p. 95-110, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261976870100111>.

VONK, Johan Hendrik Christiaan. Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. Comunicação apresentada ao Encontro Anual da American Educational Research Association. Atlanta, Abril, 1993.

VONK, Johan Hendrik Christiaan. Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions. Comunicação apresentada ao Encontro Anual Da American Educational Research Association. San Francisco, Abril, 1995.

WILSON, J.; D'ARCY, John. Employment Conditions and Induction Opportunities. **European Journal of Teacher Education**, v. 10, n. 2, p. 141-149, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261976870100204>.

WONG, Harry. Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. **NASSP Bulletin**, 88(638), 41-58, 2004.

ZEICHNER, Ken; TABACHNICK, B. Robert. The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. **Journal of Education for Teaching**, v. 11, n. 1, p. 1-25, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260747850110101>.

ZEICHNER, Ken; GORE, Jennifer M. Teacher Socialization. *In*: Houston, Robert (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan, 1990, p.329-348.

Enviado em: 03/novembro/2023 | Aprovado em: 03/novembro/2023

