

Entre a universidade e a escola: o processo de inserção profissional de professores iniciantes no sistema de ensino português

Between university and school: the process of professional insertion of beginning teachers in the Portuguese education system

Marilandi Maria Mascarello Vieira¹, Fernando Ilídio Ferreira²

RESUMO: A inserção profissional é um rito de passagem entre a formação inicial e o exercício da profissão e tem sido objeto de investigação em diferentes países. Assim, o artigo sintetiza os resultados de uma investigação realizada em Portugal no âmbito de um estágio de pós-doutoramento cujo objetivo foi identificar como se configura a inserção profissional na carreira dos professores e quais as articulações com a formação inicial na perspectiva dos professores iniciantes. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de campo, realizada a partir de narrativas biográficas com nove professores que atuam nos primeiros cinco anos de ingresso em instituições de ensino portuguesas públicas e privadas e a análise de dados tomou como referência Bardin (2002). Os resultados abordam o processo de formação inicial, as razões da escolha profissional, o relato sobre a trajetória de ingresso na carreira, as condições de trabalho encontradas e o apoio recebido no processo de inserção profissional, concluindo com a avaliação do curso de formação inicial em relação às exigências da profissão. As conclusões indicam relativo descontentamento em relação ao curso de formação inicial em face às exigências profissionais e as condições de trabalho encontradas, a satisfação em relação à escolha da profissão e a inexistência de programas formais de indução profissional que dificultam a sua inserção nas escolas. Os achados da pesquisa reafirmam a importância de diálogos entre os órgãos centrais de gestão, as instituições formadoras e as escolas, visando o enfrentamento dos desafios enfrentados pelos iniciantes, de modo a constituir o *espaço entre dois*, apontado na literatura.

PALAVRAS-CHAVE: indução profissional; formação de professores; professores iniciantes.

ABSTRACT: Professional insertion is a rite of passage between initial training and the exercise of the profession and has been the subject of investigation in different countries. Thus, article summarizes the results of an investigation carried out in Portugal within the scope of a post-doctoral internship whose objective was to identify how the professional insertion in the career of teachers is configured and what are the links with initial training from the perspective of beginning teachers. It is characterized as a qualitative field research, carried out from biographical narratives carried out with nine teachers who work in the first five years of entering public and private Portuguese educational institutions and the data analysis was based on Bardin (2002). The results address the

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Brasil). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação nas Ciências. E-mail: mariland@unochapeco.edu.br.

2 Universidade do Minho (Portugal). Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança. E-mail: filidio@ie.uminho.pt

Agradecemos a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) pelo apoio financeiro para realização do curso de pós-doutoramento na Universidade do Minho do qual resultou a elaboração do presente artigo.

initial training process, the reasons for the professional choice, the report on the career entry trajectory, the working conditions encountered and the support received in the professional insertion process, concluding with the evaluation of the initial training course in relation to the requirements of the profession. The conclusions indicate relative dissatisfaction with the initial training course in view of the professional demands and working conditions encountered, satisfaction with the choice of profession and the lack of formal professional induction programs that hinder their insertion in schools. The research findings reaffirm the importance of dialogues between central management bodies, training institutions and schools, aiming at facing the challenges faced by beginners, in order to constitute the space between the two, indicated in the literature.

KEYWORDS: professional induction; teacher training; novice teachers.

INTRODUÇÃO

O início do exercício da docência é apontado nas pesquisas como uma etapa de formação essencial para o desenvolvimento profissional, que pode ser vivenciado de forma mais ou menos conflituosa, a depender da rede de apoio que os professores recebem na fase de inserção profissional. Para Marcelo (2009), é o momento em que eles transitam de estudantes a docentes, tendo que adquirir a competência profissional para o exercício da função em curto espaço de tempo, o que gera dúvidas e tensões. Nóvoa (2019), reforça a importância deste período, que identifica como um *tempo entre-dois* -, fim da formação e princípio da profissão - e expressa espanto com “[...] certo vazio que se criou, pelo menos nas últimas décadas, em torno deste período” (p. 200).

Trata-se, portanto, de uma fase de transição, uma espécie de “rito de passagem” que exige aprendizados intensos que repercutem na carreira docente porque o professor iniciante “[...] busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, a cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 3).

Este artigo é recorte de um projeto de investigação mais amplo, desenvolvido no Brasil e em Portugal que trata da constituição da docência em diferentes fases do ciclo de vida do professor. Ele se justifica porque pretendeu analisar as similitudes e as divergências deste processo em diferentes contextos, de modo a contribuir para a formação de professores. No contexto português, que é o foco deste artigo, nos interessou identificar como se configura a inserção profissional na carreira e as articulações com a formação inicial na perspectiva dos professores iniciantes.

Em relação aos participantes, o projeto incluiu a realização de nove narrativas biográficas com professores ingressantes no sistema de ensino português no período entre 2018 a 2023 e foi constituído por nove unidades temáticas, que foram desmembradas em vinte questões e, destas, para este trabalho foram selecionadas cinco unidades e suas respectivas questões, que tratam da formação inicial, das razões para a escolha profissional, ingresso na carreira, condições de trabalho

encontradas, o apoio recebido no processo de inserção profissional e a avaliação acerca do curso de formação inicial em relação às exigências da profissão.

A base teórica da investigação reside no estudo clássico de Huberman (2000), e em Portugal, o tema tem sido pesquisado por Flores (1999, 2015, 2019), Cardoso (2007, 2014), Ferreira e Cardoso (2008), Flores e Ferreira (2009), Cardoso e Ferreira (2009) e Nóvoa (1995, 2019), dentre outros.

Assim, o trabalho está constituído de três seções: inicia abordando a temporalidade da carreira e a inserção do professor iniciante na docência; na segunda seção consta a abordagem metodológica e, na terceira, há a apresentação dos dados, encerrando com as considerações finais.

TEMPORALIDADE DA CARREIRA E INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NA DOCÊNCIA

A temporalidade da carreira docente foi objeto do estudo de Huberman (2000) que traçou o ciclo de vida profissional, um percurso que, embora não contínuo e linear, inclui diferentes fases da trajetória de atuação: entrada na carreira (1 a 3 anos); estabilização (4 a 6 anos); diversificação (7 – 25 anos); distância afetiva ou serenidade (25 a 35 anos) e desinvestimento (35 a 40 anos). Durante o ciclo o professor experimenta uma gama de sentimentos, tais como a identificação e construção da identidade profissional, realização, estabilidade, percepção de certo distanciamento entre os ideais elaborados e a situação real da profissão, sensação de liberdade e de pertencimento a um grupo/categoria profissional e motivação elevada ou sensação de rotina, dentre outros.

Em relação à primeira fase do ciclo - a entrada na carreira -, Huberman (2000) aponta como característica-chave importante os momentos de sobrevivência e de descoberta. O primeiro, o de sobrevivência, está ligado ao “choque da realidade”, ou seja, o confronto inicial com a complexa situação profissional, como a distância entre ideias e realidade da sala de aula, separação do trabalho, dificuldade na transmissão do conteúdo, com alunos que criam problemas, material didático inapropriado, dentre outros. Já no segundo momento, “a descoberta”, a ênfase recai no entusiasmo inicial, na experimentação e na percepção sobre a sua responsabilidade, pois tem sua sala de aula, seus alunos, seu programa, e além disso, passa a se sentir integrante de uma categoria profissional.

Em relação ao “choque de realidade”, o iniciante enfrenta os alunos pela primeira vez, sendo características dessa etapa o nervosismo e a insegurança por não saber o que lhe espera. Sobre o tema, comenta Esteves (1995, p.109):

O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação, sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho.

Neste mesmo sentido, Cavaco (1995) aponta que os iniciantes se deparam com fatos novos e imprevisíveis e obstáculos que lhes demandam respostas rápidas, adequadas e convincentes, o que ocasiona momentos de insegurança, mas, ao mesmo tempo, de aceitação dos desafios e criação de novas relações profissionais. Por isso, o iniciante precisa construir um conjunto de saberes, pois além de dominar o conteúdo, precisa mediar a aprendizagem, organizar o trabalho em grupo, cuidar dos aspectos afetivos e psicológico dos alunos, aprimorar a comunicação e aprender a lidar com situações diversas impostas pelo meio em que atua e com seus próprios pontos fracos.

Os iniciantes, dada a sua inexperiência, enfrentam o desafio de se confrontar com grupos organizados de estudantes e aprender a lidar com as situações de resistência, como identificaram, dentre outros, Flores (1999) e Mezzari (*apud* Esteve, 1995, p.100), que afirma: “[...] nas circunstâncias actuais, um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas”. Dentre essas situações há alunos com pouca interação na aula, que demonstram pouco interesse ou envolvidos em conflito com os pares.

Autores como Marcelo (2009), Nunes e Cardoso (2013) e Almeida *et al* (2020) caracterizam esse período como de isolamento e solidão. Há aí uma contradição, já que essa solidão e isolamento referem-se às atividades da sala de aula, porém, o iniciante vai constituir o corpo docente das escolas, ambiente que compõe uma nova “cultura”, com outras tradições, ritos, normas, lógicas de construção de saberes, de organização do espaço, tempo e do papel de cada um no seu interior. Essa transição nem sempre é tranquila, mas foco de tensionamentos e estranhamentos, motivados pela construção da identidade profissional no decorrer de suas trajetórias de formação.

Em relação “a descoberta”, o iniciante vive intensamente este período, tentando ocupar o seu espaço de trabalho e aprofundamento da profissão, participando nas atividades de gestão da escola, nas tarefas de formação pedagógica e engajando-se em experiências inovadoras. Esses trabalhos diversificados são desenvolvidos intensamente e resultam enriquecedores, pois proporcionam gratificação pela retribuição afetiva e pelo significado social encontrado. Para Cavaco (1995, p.162) o início da vida profissional tem relação com as responsabilidades da vida adulta e autônoma.

O início da actividade profissional é para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia.

O percurso evolutivo da carreira docente, segundo Nóvoa (1995), se constitui em três fases, sendo a primeira caracterizada pela procura intrínseca de ser “bom” professor; a segunda, pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino e a terceira, pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula. Assim, esse processo evolutivo, segundo Marcelo (2009, p. 112), é permeado por “[...] exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”.

A inserção profissional, segundo Cruz; Farias; Hobold (2020) abarca os cinco primeiros anos de exercício profissional quando ocorre o processo de socialização que envolve as primeiras aprendizagens dos fazeres da docência, que difere da indução profissional que envolve “[...] ações sistematizadas de acompanhamento do trabalho do professor no início da carreira (programas de indução por meio de políticas públicas ou ações voltadas para essa finalidade)”. (p. 11).

Os processos de inserção e de indução profissional foram estudados em Portugal por Flores (1999, 2000, 2008, 2015, 2021), Flores e Day (2006), Cardoso (2007, 2014), Cardoso e Ferreira (2008, 2009); Ferreira e Cardoso (2008), Flores e Ferreira (2009), Marques e Reis (2014) e Alarcão e Roldão (2014). Dentre esses estudos Flores (1999), analisa a forma como são vividos os três primeiros anos de experiência docente na perspectiva dos professores principiantes recém-licenciados pela Universidade do Minho (UMinho), identificando as dificuldades enfrentadas e a pertinência de criação de programas de indução. Ela destaca a importância das universidades nesse sentido:

[...] a instituição superior de formação desempenha um papel determinante, uma vez que a sua acção não se esgota na formação inicial. A aposta na indução é, portanto, justificável e pertinente. A sua operacionalização, através da implementação de medidas de apoio e assistência (programas de indução) junto dos professores principiantes, deverá ser conduzida numa óptica de formação global e orientada para a ajuda efectiva, pelo que a sua concepção e elaboração requerem algum pragmatismo e funcionalidade (FLORES, 1999, p. 198).

Entretanto, decorridos dez anos deste estudo inaugural, Flores e Ferreira (2009) examinaram as políticas e a investigação sobre a formação de professores, identificando a inexistência de sistemas de indução formal, quer pelos governos portugueses, quer pelas universidades, apesar do reconhecimento de sua relevância em documentos de políticas legais.

Cardoso (2014) buscou caracterizar, interpretar e compreender as trajetórias e os processos de inserção profissional dos diplomados em educação de infância e no ensino básico - 1º ciclo, formados pela UMinho entre 2001 e 2010, enfocando a experiência e a trajetória formativa, o acesso ao mundo do trabalho, suas expectativas e perspectivas de ingresso na carreira docente.

As conclusões dos estudos apontam a necessidade de criação de programas de inserção e indução profissional pelo poder público e universidades e para Nóvoa (2019), tanto as instituições

formadoras quanto as escolas que recebem esses profissionais precisam superar três silêncios que têm marcado este *período entre dois*, isto é, de iniciação e de introdução numa dada profissão:

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

Nóvoa (2019) destaca, portanto, a necessidade de construir *ambientes propícios* ao processo de aprendizagem e socialização profissional que envolvem a presença e articulação entre os três vértices de um triângulo: as políticas educativas, as instituições universitárias de formação de professores e os professores da educação básica.

Assim, da análise do cenário descrito emergiram as motivações para a realização deste trabalho que procurou identificar como se configura a inserção profissional na carreira dos professores e as articulações com a formação inicial na perspectiva dos professores iniciantes e, para atingir tal intento, na próxima seção abordamos o percurso metodológico da investigação.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para atingir o objetivo da pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, à medida em que, para a análise do objeto de estudo, lançamos mão de narrativas biográficas de professores iniciantes. Quanto à sua natureza, é básica porque tem por objetivo gerar conhecimentos úteis para o avanço da ciência, sem previsão de geração de produto, embora os resultados possam contribuir para a melhoria da formação inicial de professores. No que se refere aos procedimentos técnicos, envolve o estudo de campo, utilizado para obter informações sobre um problema para o qual se procura respostas ou descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A pesquisa foi realizada em Portugal com nove professores que ingressaram na carreira docente nos últimos cinco anos em instituições públicas e privadas e atuam em escolas de diferentes regiões do país. Para a localização dos participantes foi solicitado ao coordenador de um curso de Mestrado em Ensino a indicação de concluintes do curso no período abrangido pela pesquisa, sendo que dos dez indicados, quatro aceitaram o convite. Assim, para ampliar o número de participantes

utilizamos a técnica da bola de neve, ou seja, solicitamos aos quatro narradores a indicação de colegas que se encaixassem no critério estabelecido – professor iniciante.

Para a produção dos dados foi utilizada a técnica da narrativa biográfica. Ferreira e Ribeiro (2022) afirmam que o uso deste método teve grande expansão a partir de 1980 em pesquisas das áreas da sociologia, história, antropologia, psicologia e educação e salientam aspectos que o caracterizam:

[...] a vida de cada pessoa adquire significado dentro de um grupo e de um contexto social de referência, destacando-se, juntamente com a sua natureza individual, a natureza social ou coletiva da biografia; ii) uma diversidade de estruturas está envolvida no contexto e, como tal, não são apenas aspetos micro que intervêm diretamente na vida das pessoas, mas também aspetos macro, relativos ao contexto económico, político, social e cultural em torno do fenómeno e iii) a reflexão sobre a própria experiência dá a uma pessoa um sentido de autoria em relação à sua vida, levando-a a tomar consciência disso, a posicionar-se e a esclarecer as suas opções de vida (FERREIRA; RIBEIRO, 2022, p. 5).

A opção pelas narrativas biográficas se justifica porque permite analisar a repercussão das experiências de vida e da formação no exercício profissional e a identificar características da temporalidade da carreira docente porque, embora sejam baseadas nas experiências individuais, são também representativas do todo. Para Cavaco (2020, p. 264), essas narrativas “[...] ao incidir no estudo do percurso de vida e do processo de formação, a partir da (re)interpretação dada pelos sujeitos implicados, permite o acesso à compreensão da complexidade e diversidade dos fenómenos pessoais, sociais e educativos, na sua interdependência”.

Quanto às questões éticas, o projeto integral foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa e na condução das entrevistas seguimos a política de boas práticas acadêmicas e científicas, conforme legislação em vigor. Para preservar a identidade dos sujeitos e a confidencialidade dos dados, os participantes foram informados que nem eles, nem suas instituições seriam identificadas, sendo substituídos pela sigla (N – narrador), seguida de número indicativo da ordem de realização da entrevista (N1 a N9). Das nove entrevistas, cinco foram realizadas nos locais de trabalho em ambiente adequado para resguardar o sigilo das informações e quatro narradores, que exercem atividades profissionais em regiões distantes do país, foram entrevistados de forma remota.

As narrativas biográficas foram conduzidas de forma aberta, procurando dar a palavra aos narradores e resultou em seis horas de gravação, cujo conteúdo foi transcrito e, em virtude do volume de dados, não foi possível inserir as narrativas de todos os participantes em cada unidade temática e optamos, então, por mencionar algumas como exemplificação.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), tendo sido organizados em três unidades temáticas: formação inicial e as razões para a escolha profissional, ingresso na carreira, as condições de trabalho e o apoio recebido no processo de inserção profissional e a avaliação acerca do curso de formação inicial em relação às exigências da profissão.

DE ESTUDANTE A PROFESSOR: UM *TEMPO ENTRE-DOIS*?

Para tratar da *formação inicial e as razões para a escolha profissional* é preciso compreender o contexto da pesquisa, o que exige explicitar, mesmo que de forma breve, como se organiza o sistema educativo português. Segundo o Ministério da Educação (2007), a partir de 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, este sistema foi organizado em quatro etapas: educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior. O pré-escolar é destinado a crianças entre três e seis anos de idade com frequência facultativa; o ensino básico é organizado em três ciclos de frequência obrigatória: 1º Ciclo - quatro anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º ano); 2º Ciclo - dois anos de escolaridade (5º e 6º ano) e 3º Ciclo - três anos de escolaridade (7º, 8º e 9º ano). O ensino secundário é de frequência obrigatória, organizado de formas diferenciadas, com cursos permeáveis entre si e dupla função: prosseguimento dos estudos e formação profissional.

Quanto ao ensino superior, pautado no Processo de Bolonha, caracteriza-se como um sistema binário que compreende o ensino politécnico e universitário, ministrado em instituições públicas, privadas ou cooperativas. As universidades formam os licenciados, mestres e doutores e os institutos politécnicos oferecem os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTSP), licenciaturas, mestrados e doutorados³.

A LBSE, no art. 13.o-A, determina que o grau de licenciado é conferido após um ciclo de estudos com número de créditos com duração de seis e oito semestres curriculares, enquanto o grau de mestre, em geral, é conferido após um ciclo de estudos com número de créditos que dura entre três e quatro semestres curriculares e, excepcionalmente, após um ciclo de estudos com número de créditos que corresponda a dois semestres curriculares de trabalho.

Em relação à formação de professores, a LBSE remete a edição de decretos para regulamentação da matéria, conforme teor do art. 34.º, 2 – “O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente”. Assim, o Decreto - Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007, estabeleceu o regime

3 O doutorado foi inserido pela Lei nº 16/2023, aprovada em 10 de abril de 2023.

jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Em síntese, a formação dos professores se efetiva em três níveis: 1º ciclo de três anos, que confere o diploma de graduação, o 2º ciclo de dois anos que corresponde ao mestrado e o 3º ciclo com duração de três anos para obtenção do doutorado. Referido decreto estipulou que a habilitação profissional requerida para a atuação na docência é a conferida pelo grau de mestre, sendo este a parte integrante da formação inicial do docente e não mais a formação de graduação.

Registradas essas notas sobre a organização do sistema de ensino, descrevemos brevemente o perfil dos participantes da pesquisa quanto a formação e o tempo de atuação:

N1: jovem professora, licenciada em Educação Básica e Mestrado em Ensino – 1º e 2º ciclo em Matemática e Ciências, concluído em 2021. Atua como professora no 1º ciclo de escolaridade no ensino privado, tendo ingressado na docência em 2021, mas teve experiência anterior em atividades educativas não docentes na ATL (Atividades de Tempos Livres), que foi assim definido por ela: “É um centro de atividades de tempo livre, ou seja, no fim do dia os pais - como uns não podem ir buscar os filhos no horário que saem da escola -, eles deixam os filhos a fazer as tarefas de casa, fazer atividades e organizar os materiais da escola e eu fiquei encarregue disso: estar com os miúdos, em ligar aos pais, auxiliar a fazer trabalho de casa. Os primeiros dois anos foram assim”.

N2: jovem professora, licenciada em Educação Básica e Mestrado em Ensino – Educação Pré-Escolar e 1º ciclo, concluído em 2021. Atua como professora no 1º ciclo em escola privada, tendo ingressado em 2018, mas teve experiência anterior na ATL na área de expressão plástica.

N3: jovem professora, licenciada em Educação Básica e Mestrado em Ensino, Educação Pré-Escolar e 1º ciclo, concluído em 2018. Atua como professora no 1º ciclo no ensino privado, tendo ingressado na docência em 2021, mas teve experiência anterior na ATL desde 2019.

N4: jovem professora, licenciada em Educação Básica e Mestrado em Ensino, Educação Pré-Escolar e 1º ciclo, concluído em 2019. Atua como professora no 1º ciclo em escola privada, tendo ingressado em 2020, mas teve experiência anterior em atividades num centro de estudos desde 2020. Segundo a narradora, o centro de estudo é semelhante ao ATL, porém é uma instituição privada que presta apoio aos estudantes, desenvolvendo atividades individuais ou em grupo.

N5: jovem professora, licenciada em Educação Básica e Mestrado em Ensino, Educação Pré-Escolar e 1º ciclo, concluído em 2019. Atua como professora no 1º ciclo em escola privada, onde ingressou em 2019, mas teve experiência anterior na ATL nos anos de 2017 e 2018.

N6: jovem professora, licenciada em Educação Básica e Mestrado em Ensino Educação Pré-Escolar e 1º ciclo, concluído em 2021. Atuou como professora da educação pré-escolar em escola

privada em 2021, com Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em 2022 e em 2023 trabalha no 1º ciclo de uma escola pública.

N7: tem 32 anos, licenciada em Educação Básica e Mestrado em Ensino - Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, tendo concluído em 2016. Iniciou as atividades como educadora da infância em projeto alternativo, uma comunidade de aprendizagem em 2016 e em 2017 atuou em programa alternativo na Irlanda, em escola montessoriana em Portugal e Alemanha, porém interrompeu a carreira por motivos pessoais, tendo retornado em 2023 e aruá em escola pública.

N8: tem 28 anos, licenciado em Filosofia, com Mestrado Acadêmico em Filosofia Contemporânea e Mestrado em Ensino de Filosofia, concluído em 2019. Atua como professor em escola pública com aula de Filosofia no ensino secundário, tendo ingressado na docência em 2019.

N9: tem 38 anos, é licenciada em Filosofia, com Mestrado Acadêmico em Filosofia e Mestrado em Ensino de Filosofia, concluído em 2021. Cursa Doutorado na área de Filosofia, é docente há dois anos em escola privada com a disciplina de Filosofia em turmas do ensino secundário.

O perfil dos participantes indica que atendem as normas do sistema de ensino, ou seja, tem a habilitação profissional exigida para o exercício da docência, sendo que sete (N1 ao N7) são professoras do 1º ciclo do ensino básico e dois (N8 e N9) atuam no ensino secundário. Quanto a experiência profissional, o primeiro grupo atuou em atividades ligadas à educação antes de ingressar nas atividades docentes, enquanto os participantes do segundo grupo tiveram formação profissional em área distinta da educação, atuaram em outras atividades profissionais, mas optaram pela carreira docente, cursando o mestrado em ensino após a conclusão do mestrado acadêmico.

Nos interessou então, identificar *as razões para o ingresso no curso de licenciatura e no mestrado em ensino* e, posteriormente, na profissão docente e as narrativas indicam que do primeiro grupo, para cinco participantes (N1, N2, N4, N5, N6) a escolha do curso e da profissão surgiu desde a infância, como exemplificam as narrativas a seguir.

Acho que sempre gostei de ensinar, lá em casa eu ensinava a toda a gente. Foi isso, tinha primos mais novos e eles me pediam ajuda e era eu quem os ajudava a estudar. Por isso, esta parte sempre esteve presente. *Desde criança eu sentia que tinha gosto, é isso.* Quando fui escolher o curso de licenciatura nem pensei muito, tinha que ser a primeira opção, ser professora. (N1).

Assim, eu comecei a desde muito, muito cedo. *Desde criança, desde que me lembro queria ser professora, queria trabalhar com crianças.* E foi elevado sempre a esta ideia, não é? Até a universidade e, portanto, o curso que eu escolhi, vem... Não sei explicar muito bem, foi desde muito cedo mesmo, sempre me identifiquei com a esta área, sempre quis trabalhar com crianças. Fui fazendo trabalhos nesta área, trabalhei catequese com crianças e em ações de voluntariado

com crianças em hospitais e o gosto inicial aumentou mais. E acabou por ser... a escolha profissional e acho que nunca pensei em mudar a mesma. (N3).

Dois narradores (N3 e N7) não estavam muito seguros da escolha pela profissão docente quando ingressaram na licenciatura:

A minha primeira opção de curso não era a educação, *era a enfermagem*. Queria fazer especialização na área de pediatria. Mas também considerei a educação e acabei optando pela licenciatura na educação básica. (N2).

Antes fui trabalhar, trabalhei em cafés e pastelarias e também como secretária e aos 21 anos decidi concorrer para a universidade, porque queria um rumo diferente para minha vida. E como sempre gostei de crianças e tive a experiência de ter ensinado uma irmã com 17 anos a menos que eu, despertou o meu interesse. (N6).

Os dois narradores do segundo grupo (N8 e N9) não tinham a intenção de exercer a profissão docente e não planejaram o ingresso, já que sua formação na licenciatura e no primeiro mestrado não estavam relacionadas ao ensino, mas foram impelidos a ela circunstancialmente, pois a docência se configurou como oportunidade de ocupação profissional. Eles assim afirmaram:

A única coisa que eu gosto é filosofia, a única. Só a filosofia não me cansa. Todo o resto me cansa. Então, porque não segui a filosofia, sem ir para o ensino? [...] o meu pensamento foi: o que posso fazer de modo a garantir que não faça outra coisa senão filosofia. E a única hipótese que vi foi ingressar no ensino porque era um modo garantir isso. [...] *se escolhesse, por exemplo, fazer a filosofia através da investigação, isso não é garantido porque é muito mais difícil [...] o que está a pensar em fazer? a escrever livros, a fazer comentários, a dar opiniões em jornais? É muito mais difícil garantir um trabalho desses do que o garantir um trabalho numa escola pública ou privada. Então, o modo de garantir isso foi fazendo o mestrado em ensino.* (N8).

[...] a docência sempre me atraiu muito, eu gostava de ser professora desde sempre, desde muito nova. Mas inicialmente não me atraía nada, quando acabei a licenciatura, não me atraía particularmente o ensino secundário porque pensava... O principal preconceito, diria, era achar que não iria ter possibilidade de avançar na investigação e estagnar de alguma maneira o meu conhecimento. E, por outro lado, queria desenvolver a investigação. Então continuei com o mestrado e nessa linha do doutoramento. Só que o que acontece? Uma coisa de ordem prática e outra de amadurecimento, também, do pensamento, da pessoa. A ordem prática *realmente há pouca oferta de saída profissional no âmbito da docência universitária. No doutoramento comecei a ver que pode ser mais difícil ou praticamente impossível a docência universitária [...] no ensino secundário há sempre mais ofertas do que no ensino universitário [...]. Esta é a parte pragmática.* (N9).

Ainda que a docência não tenha sido a primeira opção, em suas trajetórias de vida os narradores viram nela a oportunidade de inserção profissional e a possibilidade de juntar o gosto pela área - a filosofia – com a segurança do emprego, passando a assumir o projeto de “vir a ser professor”.

Em relação ao *ingresso na carreira docente e as condições de trabalho*, os narradores expressam sentimentos descritos pelos autores como característicos da fase de descoberta. Há grande grau de satisfação em relação à profissão escolhida, sendo que nenhum deles vislumbra a possibilidade de abandono da carreira docente. Exemplificamos com duas narrativas:

Eu adoro o que faço, não desejo fazer outra coisa. É assim mesmo, é um trabalho, mas para mim é como se não fosse um trabalho porque eu gosto mesmo de que faço. Então o tempo passa super rápido e tudo é gostar. A nível monetário não é melhor, não é o melhor, mas estar com os meninos, crescer com eles e tudo acaba por compensar. (N6).

Agora, pronto, posso mudar de ramo completamente, mas gosto de filosofia e a maneira de a filosofia ajudar o meu sustento, neste momento no meu país, é o ensino secundário. Foi mais ou menos esse o esquema, de eu entrar no ensino secundário, mas descobri que é o que eu gosto de fazer. Entende? Será que não ia gostar da docência universitária? É... se calhar também ia gostar. *Mas o ensino secundário ... mas acho que ele dá outra vida, ou assim, gosto mais do secundário, do que... o ensino universitário. (N8).*

Também apontaram dificuldades, sendo a principal a limitação de vagas para ingresso na profissão, já que em Portugal a idade para reforma/aposentação dos professores é, em geral, de 66 anos e 5 meses e essa alteração, iniciada em 2005, resultou no aumento de cerca de dez anos na idade dos professores no ativo e, conseqüentemente, no envelhecimento da força de trabalho docente. Segundo o site da Ecco⁴, os dados dos anos de 2020/2021 indicam que:

[...] do total de 120.943 professores e educadores de infância das escolas públicas, mais de metade (69.379) tinha 50 ou mais anos de idade e apenas 9.733 tinham menos de 40 anos. A média de idades do corpo docente no público era superior a 50 em todos os ciclos, mas o pior cenário era no pré-escolar, com média de 54 anos.

Assim, o N2, N3, N4 e N5 ingressaram na docência em escola particular e, embora recebam salário menor em relação à rede pública, foi a oportunidade de ocupação profissional possível, já que para atuar nas escolas públicas precisam mudar constantemente o local de trabalho, o que inclui residir em qualquer região do país, visto que a oferta das vagas disponíveis ocorre por meio de processo de classificação de âmbito nacional. N3 comenta sobre a situação dos professores ingressantes:

Na altura que nós nos formamos a ideia era de que não havia trabalho como professores, que era uma carreira muito difícil. [...] Até por que, de um lado, acho que a profissão é vista como uma carreira muito instável. Só quando já chegamos a uma certa idade conseguimos atingir estabilidade que, em outras profissões, normalmente ocorre já no início da carreira. *Nós não*

4 <https://eco.sapo.pt/2022/12/15/cerca-de-3-500-docentes-passam-a-reforma-em-2023-o-numero-mais-elevado-desde-2013/>

temos muito isso, pois para ser professora tem que se aventurar, estar sempre de malas de um lado para o outro.

Cinco professores (N1, N6, N7, N8 e N9) iniciaram o percurso profissional em escola pública e N1 relata: “Na função pública o salário é mais elevado. No entanto, nós, em início de carreira, somos enviadas para longe de casa. Ano passado fiquei quase 400 km longe de casa. Portanto, depois também tem as despesas que temos lá embaixo⁵, acaba por não compensar”.

Em função dessa instabilidade os ingressantes em instituições públicas enfrentam dificuldades de adaptar-se constantemente a novos ambientes de trabalho, visto que seu vínculo com a instituição é muito breve, a título de substituição temporária, que perdura entre um mês e um ano letivo. Ao contrário, os que ingressaram nas escolas privadas não têm interrupção de vínculo contratual, o que lhes permite constituir certa “rede de apoio” que contribui para minorar os impactos da inserção profissional, conforme exemplificamos com o relato de N5: “porque é assim, nós aqui, realmente temos um bom grupo de trabalho e estamos já para perguntar e questionarem umas às outras sobre determinados assuntos e isso nos leva a evoluir”. Como se vê, a troca e partilha de saberes colaboram para instaurar espaços de formação mútua.

Em relação à existência de *rede de apoio recebido no processo de inserção profissional*, a totalidade dos narradores afirmou não ter participado de programa formal de indução profissional, ou seja, embora haja previsão legal de implementação e regulamentação⁶, não há políticas de inserção dos iniciantes na profissão, como apontado por Flores e Ferreira (2009) e Flores (2021).

Nas escolas privadas há maior acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos iniciantes por parte dos gestores escolares, como coordenadores pedagógicos ou função similar, e há nos relatos o destaque para a importância do apoio recebido pelos colegas mais experientes e as trocas que estabelecem entre os pares, especialmente os que se encontram na mesma condição de iniciantes. Nestes casos procuram apoiar-se mutuamente, compartilhando as angústias, os receios, as estratégias bem-sucedidas, etc. Para esses profissionais o impacto dos primeiros anos na docência transcorreu de forma mais tranquila, havendo poucas referências, nos relatos, aos sentimentos de isolamento e solidão, queixas mais frequentes nas narrativas dos que trabalham em escolas públicas pois, como afirmado, há grande rotatividade nas escolas, o que dificulta a criação de vínculos pessoais e profissionais, o que nos leva a considerar a importância dos contextos organizacionais e as condições de trabalho das escolas em que os iniciantes atuam.

5 A expressão “lá embaixo” refere-se ao fato de que a maioria das vagas disponíveis estão alocadas em escolas localizadas na região sul de Portugal.

6 Decreto-Lei 344/89, Decreto-Lei 139-A/90 e Decreto-Lei 15/2007.

Os autores referenciais do estudo apontam também como característica da fase de inserção profissional o enfrentamento de situações conflituosas, especialmente com os pais e os alunos, o que se comprovou nas narrativas. Os exemplos abaixo ilustram o afirmado em relação aos pais:

Mas acho que o maior desafio de todos é lidar com os pais. É o maior desafio. É assim, o início para mim, por exemplo, foi muito difícil, porque quando cheguei cá, por exemplo, a primeira reunião que tive com os pais eles me olharam e disseram: - ah, é muito novinha, é muito nova. E será que vai saber ser professora, né? Puseram logo em causa o trabalho sem o conhecer, porque tinha acabado de sair da universidade. Para mim, o início foi muito difícil, foi desafiador porque quase sentia que tinha que provar aos pais que era capaz. Eu não tinha que o fazer, na verdade, mas acabei por ter esse sentimento por estarem questionando tanto o facto de ser, de ser novinha, naquela altura. (N3).

É uma responsabilidade muito grande, professora titular de turma, pois preciso estar em tudo, resolver tudo, responder aos e-mails dos pais, que todos os dias a mim enviam. Quando eu era aluna não era nada disso... agora os pais estão mesmo assim, se calhar até demais, estão dentro da escola. Acho que não deviam estar tanto e eu acho que esta é mesmo muita coisa. (N6).

Há alguns pais que são mesmo complicados de lidar, pois pensam que podem mandar na escola praticamente. Mas não é, na escola quem manda é o professor, é ele quem toma as melhores decisões tendo em conta a turma que tem. Só que alguns pais querem meter-se demais na escola e exigir demais dos filhos. (N7).

A situação narrada pelos participantes, em geral, confirma as conclusões de Day (2001, p. 24) para quem há, entre os professores, queixas em relação à erosão de sua autonomia. “Esta situação evidencia-se na intensificação do seu trabalho, na ampliação da prestação de contas burocrática e contratual, na diminuição de recursos (incluindo tempo e energia, os recursos mais preciosos de todos) e no aumento do sistema administrativo”.

No que concerne a relação com os alunos, as narrativas expressam várias dificuldades de ordem pedagógica e de relacionamento. Dada a impossibilidade de referenciá-las na integralidade, apontamos duas situações mais recorrentes, que se referem aos diferentes ritmos de aprendizagem e a gestão de conflitos em sala de aula.

Nós estamos sempre a aprender porque os meninos são diferentes, não são todos iguais. Uma vez aparecem os meninos que têm um determinado ritmo e têm outros que já têm um ritmo muito mais acelerado e temos que nos ajustar a eles. Já tive a experiência, por exemplo, de trabalhar com um menino que tinha muitas dificuldades de aprendizagem e, sem dúvida alguma é sofrido, mas me deu uma bagagem gigante para agora, para os meninos que não estão aprendendo. O primeiro ano é difícil.... Por isso, acho que estamos sempre a aprender. (N1).

Nós não sabemos lidar com a gestão de conflitos. Gestão de comportamentos é uma coisa que temos dificuldades. Acho que é uma das coisas que nós não sabemos como lidar. Nós nunca fomos direcionadas para esses problemas que acabam por existir. E cada vez mais. Às vezes nós não sabemos como lidar. É normal não sabermos. E se calhar é com a experiência que vamos aprender a lidar. Estamos a perguntar como é que as pessoas mais velhas estão a fazer. É aí que conseguimos melhorar, se calhar, um bocadinho. E lidar melhor com as situações. (N2).

Embora essas dificuldades não se restrinjam aos iniciantes, estes enfrentam esses problemas com maiores incertezas e desafios por terem menos referências para superá-los e buscam o auxílio dos professores experientes.

E como os narradores *avaliam o seu processo de formação inicial em relação às exigências da profissão*? Essa temática esteve presente em todas as narrativas, pois os iniciantes procuraram sempre estabelecer essa relação. Assim, o aspecto mais lembrado foi a pouca inserção no ambiente escolar durante o curso de licenciatura. Mesmo os narradores do primeiro grupo (N1 ao N7), que cursaram a licenciatura em Educação Básica, queixam-se de não terem tido oportunidades de conhecer a realidade das escolas e das salas de aula, já que o estágio curricular se restringiu a atividades de observação. Leite (2018) explica que a formação de professores em Portugal inicia pelo domínio da teoria (área da especialidade) e se estende à prática e a realidade educacional: “[...] há uma formação de 1º ciclo (licenciatura), em que os estudantes têm uma formação geral e/ou fundada em conhecimentos disciplinares, a que se segue um 2º ciclo (mestrado), em que ocorre a formação para o exercício da docência” (p. 13). Os narradores informaram também que não tiveram acesso a programas de iniciação à docência, a exemplo do que ocorre no Brasil, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica⁷ e as poucas oportunidades de inserção no ambiente escolar ocorreu por meio de atividades de voluntariado.

No Mestrado em Ensino as experiências mais significativas, narradas por todos os participantes, foram vivenciadas no estágio de docência que, embora breve e ocorrendo apenas no segundo ano do curso, trouxe contributos importantes para a formação docente:

Em uma aula com o pessoal, com o orientador da escola no segundo ano do mestrado no estágio *eu aprendi mais do que aprendi em todas as cadeiras do primeiro ano do mestrado acerca da pedagogia*. Portanto, do primeiro ano de mestrado, sinto que pouco ou nada me serviu para alguma coisa, para as minhas competências agora, como professor. Do segundo ano, o estágio sinto que serviu muito. Não por parte da universidade, não é resultado da universidade. O que me serviu foi o que aprendi com o professor-orientador da escola, o que estava comigo todos os dias, que estava presente em todas as minhas aulas e que me dizia: se calhar, poderia ter feito isso ou crescer aqui, podia agir desta forma ou daquela. (N8).

Acho que no estágio temos experiências muito importantes para a formação do professor. Acho que deveríamos ter, desde o primeiro ano, estágios curriculares, onde pudéssemos observar, mas também ter uma parte prática, porque nesse estágio realizamos projetos e tivemos oportunidades de fazer atividades com as crianças, de sermos professoras. *Acho que os estágios deviam*

⁷ São programas subsidiados pelo governo federal por meio de bolsas concedidas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES) e tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

acontecer em todos os anos da licenciatura e não só no mestrado, durante três meses. (N7).

Há, na maioria das narrativas, demonstração de descontentamento em relação aos cursos frequentados. Reconhecem a sua importância em relação ao domínio do conteúdo da área de atuação e no desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento de ensino e a seleção de estratégias pedagógicas necessárias ao ato de ensinar, mas apontam distanciamento entre o que aprendem na universidade e o que de fato necessitam no cotidiano das salas de aula, como expresso na narrativa de N5: “mas eu diria que o curso que fiz, como a licenciatura e com o mestrado não está tão atualizado quanto devia. Não está a corresponder às necessidades de hoje em dia. O que eu consegui trabalhar neste contexto e de diferente? Não estava minimamente preparada. Não sei, parece que concluímos a universidade sem saber nada”.

E do que os participantes sentem falta quando se inserem na profissão docente? A totalidade ratificou o que expressaram em outros momentos das narrativas, ou seja, as dificuldades em gerir os conflitos, os comportamentos e as emoções dos alunos:

É preciso aprender a planejar sim, mas não é o essencial. O essencial é saber lidar com as emoções, como lidar com as frustrações, como acolher as emoções das crianças mais pequenas. Temos mais ferramentas para lidar com essa parte emocional das crianças e não tanto com os conteúdos que temos que ensinar. (N7).

[...] depois, *resolução de conflitos*. Alunos indisciplinados ou mal educados, alguns que começam confrontos físicos na sala. O que fazer? E isso vai acontecer com qualquer professor no primeiro ano, é algo que vai acontecer... O que fazer nesses casos? *Os professores que se arranjam... é o que pensam, pois não há nenhuma referência no curso em relação a resolução de conflitos*. Acho que pensam que no ensino secundário não há conflitos. [...]. Fiz na universidade duas cadeiras de Psicologia da Educação e se falou sobre a história da psicologia. Mas nada a ver com... Ok, *mas como é que eu faço quando um aluno espeta um lápis na cabeça do outro?* Não consigo fazer nada. (N9).

As assertivas são claras exemplificações do envolvimento emocional dos professores na profissão e como elas interferem no processo de aprendizagem dos estudantes. A esse respeito, afirmam Van Veen, Slegers e Van Den Ven,

Dado que a interação humana é tão importante na prática docente, e que os professores com frequência se envolvem muito profundamente em seu trabalho, as recentes pesquisas vêm afirmar que as emoções constituem um elemento essencial no trabalho e na identidade dos professores (*apud* MARCELO, 2009, p. 116).

Outro aspecto presente nas narrativas se relaciona ao domínio de habilidades didático-pedagógicas, como a de realização da avaliação da aprendizagem, conforme enunciado por seis participantes, dos quais transcrevemos duas narrativas:

[...] em termos de avaliação, em avaliar um aluno. Eu acho que se calhar *nunca falamos sobre a avaliação na universidade*. Como é que se avalia um aluno? São só os textos? não, é tanta coisa que nós temos de usar para avaliar um aluno, por exemplo. E acho que só temos essa noção quando estamos na prática. (N4).

E eu falo por mim. Foi muito assustador o primeiro impacto, a primeira vez que eu tive que avaliar uma turma. Nós às vezes pensamos como vamos fazer isso quando estamos na universidade. E depois, quando caímos na realidade, que não é só aquela ficha que vai contar, que não é só aquilo que vai contar. É aquele primeiro impacto: será que eu agora vou saber avaliar um aluno? *Pronto, acho que essa parte não se fala, não se fala, que é da avaliação do aluno* (N5).

O dado é surpreendente porque foi lembrado pelos licenciados em Educação Básica e mestres em ensino, o que corresponde a cinco anos de formação para a docência, período que tem como uma de suas finalidades o desenvolvimento das habilidades básicas para o exercício da profissão.

E quais estratégias que os iniciantes lançam mão para enfrentar as dificuldades inerentes ao período de inserção na profissão? Como já expressei, o sistema de ensino português não dispõe de programas de indução profissional e durante a formação inicial os estudantes não têm a oportunidade de participação em programas dessa natureza. Sobre esse período inicial, N3 afirma que “[...] quando você chega na escola você é como outro professor e tem que se virar”, o que reafirma a conclusão de Flores e Ferreira (2009, p. 65) de que as escolas, em geral, “[...] não desenvolvem estratégias para apoiar os novos professores, nem os professores experientes entendem esse assunto como uma parte importante de suas responsabilidades no local de trabalho, mesmo aqueles professores que têm funções de coordenação na escola (como chefes de departamento)”.

A principal referência, então, são os colegas de trabalho, por meio da socialização das práticas pedagógicas exitosas, mesmo que isso se efetive de forma não planejada e sistematizada - como poderia ser um programa de mentoria -, conforme ilustra o depoimento de N1:

É a vez a questão da gestão da sala de aula, que é uma coisa que a gente... que um professor de universidade não consegue dizer o que fazer. Tem que viver a situação. E por isso a prática é interessante... *são as pessoas que estão naquela situação prática que podem te dizer. E depois poder partilhar com os outros colegas, que passam por isso e se pode conversar sobre essas situações*. Se calhar isso também ajudaria. E é também uma forma de suprir algo que falta na formação. (N1).

E qual a relação que os estudantes estabelecem com a universidade após a conclusão do curso? A totalidade dos narradores aponta para a inexistência de vínculos institucionais, como expressei por N3: “Não, não tem. Nos primeiros tempos cheguei a fazer alguns trabalhos, a publicar trabalhos. Tive até a proposta de publicar a tese, mas depois... ficou assim parada”. O único vínculo mencionado refere-se aos que estabelecem com o/a orientador/a do estágio do curso de mestrado, que tem caráter mais pessoal do que institucional, conforme expressa N5:

A relação termina. Não é uma relação de ir lá. Agora, por exemplo, se nós precisamos, nós chamamos a prof. (orientadora do mestrado) para vir cá. Ela já veio, esteve conosco numa apresentação dos trabalhos dos nossos meninos. Existe essa ligação, assim. Não é? Assim, um bocadinho mais a distância, que se convida para alguma coisa e a pessoa... Bem, é... mas é uma relação... É que acabado o curso, a relação é mais com os colegas de trabalho, não com o professor da universidade.

Flores (2021) identificou que, na década de 1980, a responsabilidade pela organização de programas de indução profissional recaía sobre as instituições formadoras, porém, a partir de 1990 a legislação atribuiu esse encargo às escolas. Assim como Nóvoa (2019), ela aponta a lacuna existente entre a formação inicial e contínua de professores e defende a indução como uma “extensão lógica” da formação inicial. Registra ainda a contribuição de programas de mentoria que possam auxiliar os iniciantes a aprender a partir da prática e, citando Zeichner (2010), considera a necessidade de implementação de um “terceiro espaço” híbrido onde a teoria, a investigação e a experiência se encontram e diversas lógicas podem ser negociadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo identificar como se configura o processo de inserção profissional na carreira docente e as articulações com a formação inicial na perspectiva dos professores iniciantes e, para tanto, contou com narrativas biográficas de professores que atuam no sistema de ensino de Portugal.

Os narradores tecem críticas ao processo formativo vivenciado na universidade, especialmente em relação ao distanciamento entre o currículo e as práticas pedagógicas que efetivam no contexto escolar, destacando como um dos principais desafios a gestão da sala de aula em relação às emoções e a resolução de conflitos, aspectos que passaram a enfrentar quando iniciaram o exercício profissional, dado que o período de estágio curricular foi breve e tardio.

O estudo conclui pela inexistência de programas formais de indução profissional que muito contribuiriam para superar as dificuldades inerentes à fase de iniciação à docência. Essa lacuna envolve tanto os órgãos de gestão educacional quanto as instituições formadoras de professores. As escolas, por sua vez, também não se empenham para orientar e ajudar os professores iniciantes e estes aprendem a profissão observando os professores experientes e compartilhando vivências com os pares, especialmente os que se encontram na mesma condição. Tal situação confirma o que Nóvoa (2019) expressou como os três silêncios que continuam marcando este *período entre dois*.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.6, n. 11, p. 109 – 126, ago/dez, 2014.

ALMEIDA, P. C. A; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M.E.D.A. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos - SP, v.14, p. 1-20, jan/dez.2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

CARDOSO, N. C. P. M. **O início da actividade docente e a indução profissional: contributos para um programa de apoio a professores principiantes**. Dissertação de Mestrado em Administração e Organização Escolar, Universidade Católica Portuguesa, 2007.

CARDOSO, N. C. P. M. **Da carreira às trajetórias de inserção profissional: o caso dos licenciados em Educação de Infância e em Ensino Básico (1.º ciclo), pela Universidade do Minho, entre 2001 e 2010**. 2014 (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, PT, 2014.

CARDOSO, N. C. P. M.; FERREIRA, F. I. A problemática da indução profissional no ensino: o estado da arte em Portugal. In ESTRELA, A. *et al.* (Orgs.). **Actas do XVI Colóquio AFIRSE “Tutoria e Mediação: Novos Desafios à Investigação Educacional”**. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE (2009). (CD-ROM, ISBN 978-972-8036-98-0).

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.156-190.

CAVACO, C. Investigação biográfica com adultos não escolarizados. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n.2, p. 261-278. 2020. <https://doi.org/10.21814/rpe.19730>

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos – SP, v.4, p. 1-15, jan/dez.2020.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTEVE, J. M. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.93-124.

FERREIRA, F. I.; RIBEIRO, M. O narrador plural: biografias e disposições sociais de contadores de histórias. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 12, p. 01-25, 2022.

FERREIRA, F. I.; CARDOSO, N. C. P. M. “The Support of Novice Teachers in Portugal: Theoretical and Empirical Perspectives”. In TCHIBOZO, G. (Ed.) **Proceedings of The Paris International Conference On Education, Economy And Society**, v.1, Paris: Analytrics. 2008.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n.1, p. 171-204, 1999.

FLORES, M. A. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza. Lecturas e implicaciones. In: MARCELO, C. (ed.) **Profesores principiantes e inserción a la practica**, Barcelona: Octaedro, 2008. p. 59-98.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138–146, 2015.

FLORES, M. A. Necessary but non-existent: the paradox of teacher induction in Portugal. Professorado: **Revista de Curriculum y formacion del professorado**. v. 25, n. 2, jun, 2021.

FLORES, M.A.; DAY, C. Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: a multiperspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 219-232, 2006. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I. 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.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LEITE, C. A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. **Formação Docente**, v. 4, n. 7, p. 10–18, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/60>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009.

MARQUES, D. F. A.; REIS, P. A entrada na profissão docente: contributos para uma reflexão sobre o período de indução. In: COHEN, M. **Supervisão, liderança e cultura de escola**. Manual de: Edições Pedagogo, 2014. p. 205 – 211.

NÓVOA, A. Os Professores: um “novo” objectivo da investigação educacional? In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-30.

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

NUNES, C.; CARDOSO, S. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 66-80, jul/dez, 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986**. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Decreto – Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro de 2007**. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/206948/decreto-lei-43-2007-de-22-de-fevereiro> Acesso em: 25 jul. 2023.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Lei 16/2023, de 10 de abril**. Valoriza o ensino politécnico, alterando a Lei de Bases do Sistema Educativo e o regime jurídico das instituições de ensino superior. Diário da República n.º 70/2023, Série I, 10 abr. 2023, p. 02. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/16-2023-211573083>. Acesso em: 27 jul. 2023.