

A avaliação do Período Probatório de Professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores*

Pedro Rocha dos Reis**

Teresa N. R. Gonçalves***

Luciana Mesquita****

Resumo

Durante o ano letivo de 2009-10, foi implementada em Portugal a primeira edição do período probatório para professores, destinado a apoiar os docentes durante o seu ano de integração no quadro de uma escola. Neste artigo, apresenta-se a avaliação que os professores, os mentores e os gestores envolvidos fazem deste processo. Os dados quantitativos e qualitativos foram recolhidos através da aplicação de questionários on-line, dirigidos aos vários intervenientes, e submetidos a análise de conteúdo.

Apesar da resistência inicial dos professores, constata-se que o conjunto dos intervenientes atribui ao período probatório impactos significativos no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento organizacional das escolas, nomeadamente, no que respeita ao reforço do trabalho colaborativo entre os diferentes níveis de gestão e à construção de conhecimento nas áreas da didática e da avaliação de desempenho docente.

Palavras-chave: Período probatório. Indução. Desenvolvimento profissional. Supervisão.

* Os dados apresentados foram recolhidos no âmbito do Programa Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores, desenvolvido no âmbito de um protocolo celebrado entre o Ministério da Educação de Portugal, através da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE) e a Universidade de Aveiro, através do Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE). Os autores fazem parte da equipa de acompanhamento da primeira implementação do período probatório de professores em Portugal. Outros membros da equipa: Nilza Costa (Coordenadora), Maria do Céu Roldão, Idalina Martins, Isabel Candeias, Joana Campos, Maria Figueiredo e Teresa Leite.

** Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. *E-mail:* preis@ie.ul.pt

*** UIED/FCT/Universidade Nova de Lisboa. *E-mail:* tprg@fct.unl.pt

**** Universidade de Aveiro. *E-mail:* luciana.mesquita@ua.pt

The evaluation of the probationary period of teachers in Portugal: perspectives of teachers, mentors and managers

Abstract

During the school year of 2009-10, take place the first edition of the Teachers' Probation Period. Portugal. The paper presents the evaluation of this process made by the participants teachers, mentors and school directors. The quantitative and qualitative data were collected using online questionnaires, addressed to the different agents, and underwent content analysis.

Despite some initial resistance from teachers, it seems that all the agents recognize significant impacts of the probation period on teachers' professional development and schools' organizational development, namely in the strengthening of collaborative work between the different levels of school management and the construction of knowledge in the areas of teaching and teachers' evaluation.

Keywords: *Probation year. Induction. Professional development. Supervision.*

La evaluación del período probatorio de profesores en Portugal: perspectivas de profesores, mentores y gestores

Resumen

Durante el año académico de 2009-10, se llevó a cabo en Portugal la primera edición del período probatorio para apoyar a los profesores durante el año de su integración en el cuadro permanente de docentes de una escuela. Este artículo presenta la evaluación que los profesores, mentores y directores de escuela participantes de este proceso hacen del mismo. Los datos cuantitativos y cualitativos se obtuvieron a través de cuestionarios en línea, dirigidos a todos los involucrados, y sometidos a análisis de contenido.

A pesar de la resistencia inicial de los profesores, se constató que todos los participantes atribuyen al período probatorio un impacto significativo en el desarrollo profesional de los docentes y en el desarrollo organizacional de las escuelas, especialmente en el fortalecimiento de la colaboración entre los diferentes niveles de gestión y la construcción de conocimiento en las áreas de la didáctica y de la evaluación del desempeño docente.

Palabras clave: *Período probatorio de profesores. Inducción. Desarrollo profesional. Supervisión.*

Introdução

Em vários países, a indução é assumida como um elemento chave no processo de desenvolvimento profissional dos docentes, destinado ao apoio no início do exercício de novas funções (KILLEAVY; MURPHY, 2006). Ao longo dos últimos anos, o foco da indução tem-se deslocado de uma perspectiva administrativa – destinada a ajudar os professores em início de carreira – para uma perspectiva

mais pedagógica, preocupada com a promoção da excelência entre os professores – tanto novos como experientes (WONG, 2002).

Em alguns casos, como acontece em Portugal, período de indução e período probatório podem coincidir. Noutros casos, entende-se que a indução é distinta do período probatório, pelo facto de este último integrar uma dimensão avaliativa.

Em Portugal, no ano letivo de 2009-2010, foi implementado um período probatório obrigatório para todos os professores que assumiam, pela primeira vez, um lugar de professor do quadro de uma escola (pública ou privada), numa área disciplinar específica (por exemplo, Inglês) e/ou nível de ensino (pré-escolar, básico e/ou secundário) e que possuíssem menos de 5 anos de experiência docente. Esse período teve a duração de um ano, destinou-se a professores com formação inicial concluída, e decorreu na própria escola onde os professores foram colocados.

Ao longo de um ano, cada docente recém integrado na carreira foi acompanhado e apoiado, nas dimensões didática, pedagógica e científica, por um professor do quadro da escola – o Mentor – que correspondesse a um perfil legalmente instituído pelo Despacho n.º 21666/09. Cabia a este Mentor, facilitar e avaliar a integração do novo professor na comunidade educativa e nas funções a desempenhar.

A implementação de todo este processo foi monitorizada e apoiada pelo Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores¹, assegurado por uma equipa convidada pelo Ministério da Educação e coordenada pela Universidade de Aveiro. Este programa assegurou: a) a monitorização e o apoio ao processo através da recolha das perspectivas dos diferentes participantes e a resolução dos problemas detectados ou o seu encaminhamento para os órgãos próprios; b) a formação dos mentores; c) o envolvimento dos diretores no processo; d) a elaboração de orientações e publicações para apoiarem a atividade dos vários intervenientes; e) a avaliação e elaboração de relatórios sobre o período probatório; e f) a realização de investigações sobre desenvolvimento profissional de professores e supervisão, das quais este texto é um resultado. Com este Programa procuraram promover-se processos de supervisão de natureza crítica e reflexiva (HARRISON, 2001), baseados num conjunto de instrumentos de reestruturação do conhecimento, de reflexão e metarreflexão, de natureza textual e científica (CAMPOS; GONÇALVES, 2010), centrados no desenvolvimento profissional nas diferentes dimensões da ação de ensinar: planificação (concepção), operacionalização, avaliação e reorientação (ROLDÃO, 2010).

Essa primeira implementação do período probatório em Portugal envolveu 89 docentes, de diferentes áreas disciplinares, doravante denominados professores em período probatório (PPP), 85 mentores (M) e 81 instituições de ensino público.

1 Mais informações no site <http://cms.ua.pt/saapp>

Neste artigo apresentam-se as avaliações que os professores, os mentores e os diretores das escolas fazem da implementação do período probatório em que estiveram envolvidos.

Indução, desenvolvimento profissional e clima de escola

A literatura sobre indução permite verificar a evolução dos programas ao longo das últimas décadas – de sessões informais de boas-vindas organizadas pela direção das escolas a programas mais sofisticados combinando vários elementos – assim como uma variedade considerável de estratégias utilizadas em diferentes países (BRITTON, 2003; MOSKOWITZ; STEVENS, 1997; SERPELL; BOZEMAN, 1999). As estratégias de indução variam consideravelmente em objectivos, duração, organização, estratégias e financiamento. Alguns mecanismos limitam-se a sessões de orientação, de curta duração, realizadas no início do ano escolar. Outros consistem em programas plurianuais que envolvem a articulação de trabalho em equipa, orientação em serviço, mentorado e *workshops*.

Existem países, como Portugal, em que a indução é centralizada, sendo que o governo assume a responsabilidade de conceber, financiar, implementar e controlar os programas de indução. Nesses casos, o sistema de indução é geralmente bastante formal, permitindo pouca ou nenhuma variabilidade nos programas implementados e nas estratégias utilizadas. Noutros países, o processo é menos centralizado, sendo a concepção e implementação dos mecanismos de indução da responsabilidade dos estados ou dos territórios. Em alguns países, a indução é completamente descentralizada, cabendo a sua concepção e implementação aos gestores das escolas, aos professores ou a outros membros da comunidade educativa. Nesses casos, as práticas tendem a ser mais variadas, adequando-se às necessidades de determinados professores ou escolas. Independentemente dessas diferenças, os objetivos dos programas de indução de professores centram-se, geralmente na definição e implementação de mecanismos de apoio que facilitem a inserção profissional dos novos professores na satisfação das suas necessidades individuais e na avaliação do seu desempenho (MOSKOWITZ; STEVENS, 1997).

O mentorado tem sido a estratégia mais utilizada nos programas de indução. Existem processos formais e informais de mentorado. O mentorado formal, como é o caso português, instituído legalmente, envolve a atribuição de um mentor, também designado de *coach* (FLORES, 2000) – um professor experiente a quem são atribuídas responsabilidades específicas –, ao professor em início de carreira. O mentorado informal pode ser atribuído ou selecionado pelo novo professor, não envolve a atribuição de responsabilidades específicas e as suas atividades têm um carácter espontâneo. Os mentores raramente recebem mais do que uma formação mínima e tendem a ser escolhidos com base na sua posição profissional ou na sua competência, neste último caso por sugestão da administração da escola. Frequentemente, os mentores sentem necessidade de mais formação. A maioria não recebe uma compensação adicional mas o desempenho deste papel pode constituir um critério importante na sua progressão profissional.

A investigação sobre a indução tem permitido analisar o impacto e eficácia dos programas assim como algumas características importantes para o seu sucesso (BICKMORE; BICKMORE, 2010; MOSKOWITZ; STEVENS, 1997; RECRUITING, 1999; WANG; ODELL, 2002; WONG; BRITTON; GANSER, 2005; SERPELL; BOZEMAN, 1999; FLORES; DAY, 2006). O estudo de Serpell e Bozeman (1999) sobre o impacto dos programas de indução de professores, conclui que a preparação, o apoio emocional e o desenvolvimento profissional proporcionados por estes programas têm consequências positivas na retenção e na eficácia dos professores em início de carreira. Os autores acreditam, ainda, que a maior longevidade dos professores na profissão tem implicações importantes na aprendizagem dos alunos e na qualidade das escolas: os professores mais experientes sentem-se mais à vontade com os alunos e gerem melhor o tempo e as práticas de sala de aula.

Existem também resultados da investigação sobre indução que dizem respeito ao impacto dos programas sobre o desenvolvimento profissional dos mentores. As revisões da literatura efetuadas por Serpell e Bozeman (1999) e por Huling e Resta (2001), identificaram efeitos positivos do mentorado: a) ao nível do desenvolvimento da competência profissional dos mentores – a proximidade de trabalho com os professores em início de carreira tem impactos positivos na qualidade do ensino praticado pelos mentores; b) na promoção de uma prática reflexiva – os mentores consideram que o mentorado os força a serem reflexivos acerca das suas concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os alunos, lhes proporciona oportunidades de validarem a experiência desenvolvida ao longo dos anos e permite aprofundar a sua sensibilidade e capacidades de ensino; c) na obtenção de novas energias e no fortalecimento do envolvimento dos mentores na profissão docente; e d) no desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança dos mentores. Contudo, esses benefícios atribuídos ao mentorado não são automáticos, dependendo de vários factores como, por exemplo, a qualidade dos mentores, o grau de proximidade entre os mentores e os novos professores e a compatibilidade entre as suas personalidades (SERPELL; BOZEMAN, 1999).

A investigação sobre a indução de professores tem também permitido identificar algumas características importantes para o sucesso dos programas de indução (MOSKOWITZ; STEVENS, 1997; RECRUITING, 1999). Consta-se que o sucesso desses programas não resulta diretamente da implementação de uma determinada estrutura de indução, mas da sua adequação às necessidades específicas de determinados professores e contextos educativos.

Para além dos aspectos relacionados com a natureza dos programas de indução e da centralidade que o mentorado ocupa na generalidade desses programas, um outro eixo que tem vindo a ser valorizado está relacionado com o clima de escola e o papel das lideranças nesse mesmo processo. Flores e Day (2006) demonstraram a importância do contexto na definição e redefinição da identidade dos professores em início de carreira, salientando a forte interação que se estabelece entre as suas histórias pessoais e a influência do contexto de trabalho.

Na sua investigação sugerem que as influências mediadoras fundamentais na formação da identidade dos novos professores são a biografia, os programas de formação inicial e a cultura de escola. Conforme referido no artigo de abertura por Pedro Reis, Maria do Céu Roldão e Nilza Costa, atualmente, considera-se que um programa de indução eficaz assenta num processo sistemático, integrado num clima de escola saudável, que responde às necessidades pessoais (de natureza psicológica: autoconfiança, autoestima e autoeficácia) e profissionais (práticas de natureza técnica, colegial e reflexiva) dos novos professores.

Considera-se que o clima de escola é saudável quando: a) responde às necessidades dos novos professores através do seu envolvimento em práticas colaborativas e em processos coletivos de tomada de decisão; b) recompensa o desempenho dos alunos e ênfase académica; e c) é marcado por uma liderança positiva que apoia a colaboração e a liderança colegial, disponibiliza recursos e facilita condições (BICKMORE; BICKMORE, 2010; DARLING-HAMMOND, 2003; WILLIAMS; PRESTAGE; BEDWARD, 2001).

A eficácia dos programas de indução radica na natureza das experiências que proporciona aos novos professores e nos mecanismos que implementa para promover o seu desenvolvimento profissional, através da observação, da integração em comunidades de aprendizagem, da definição de mecanismos de supervisão, do envolvimento da liderança, da mobilização da comunidade educativa e ainda da avaliação do programa e seus vários intervenientes. O papel dos líderes da instituição é fundamental tanto no que se refere à mobilização e envolvimento da comunidade educativa no processo como à criação de condições de trabalho que apoiem quer os professores em início de carreira, quer os seus mentores.

Tendo em conta os aspectos definidos pela literatura, relacionados com as características, impacto e eficácia dos processos de indução, a análise dos dados que a seguir se apresenta tem em conta a natureza dos programas e seu contributo para o desenvolvimento profissional dos PPP, a centralidade do mentorado como mecanismo de indução e a importância da cultura de escola no sucesso dos programas de indução. Na sua concepção e regulamentação, a experiência portuguesa no período probatório de professores procurou conjugar todos esses factores de sucesso para os programas de indução. No entanto, é importante analisar essa experiência sob o ponto de vista dos seus atores. Observando essa importância, este artigo recorre aos professores em período probatório (PPP), aos professores mentores (PM) e aos diretores das escolas envolvidas no programa com o objetivo de identificar eventuais contributos deste processo para (1) o desenvolvimento profissional dos PPP e PM envolvidos e (2) a cultura e organização da escola e, ainda, avaliar o envolvimento das lideranças neste processo.

Metodologia do estudo

O presente estudo baseou-se na recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos obtidos através da aplicação de três questionários *on-line*, disponibilizados em diferentes momentos do processo e dirigidos a diferentes intervenientes.

Dois questionários *on-line* destinaram-se aos Professores em Período Probatório (PPP) e aos seus Mentores (M): um foi aplicado no início do ano letivo (Outubro a Novembro de 2009), e outro, no final (Abril a Junho de 2010) do processo. Estes dois questionários apresentavam questões idênticas (de modo a permitirem estabelecer um paralelo entre o início e o fim do processo), de resposta fechada, organizadas em quatro grandes blocos: I) caracterização profissional do respondente; II) perspectivas sobre contributos do período probatório e necessidades emergentes de formação; III) perspectivas sobre o papel a desempenhar/desempenhado pelo professor mentor; e IV) comentários livres. À exceção do primeiro e último blocos, as questões apresentadas aos respondentes tiveram como objetivo registar as opiniões face a afirmações previamente selecionadas para cada questão formulada. Para tal, utilizou-se uma escala do tipo Likert, cujos itens foram organizados entre os polos "discordo completamente" e "concordo completamente".

As respostas aos inquéritos inicial e final foram dadas, respectivamente, por 57 e 54 Professores em Período Probatório e 66 e 68 Mentores, o que corresponde uma taxa de retorno de cerca de 60% e 80%, considerando que todos os 89 Professores e 85 Mentores participantes foram convidados a responder aos questionários.

Uma análise conjunta das respostas às questões de resposta fechada dos questionários inicial e final e às questões abertas do questionário intermédio permitiu o agrupamento dos dados em três grandes descritores de análise: a) os contributos gerais do período probatório; b) o papel do mentor e do processo de supervisão delineado pelo período probatório; e c) as necessidades de formação durante o processo.

A conjugação destes três descritores na discussão apresentada na secção seguinte permite construir inferências sobre o contributo da primeira implementação do período probatório para o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira.

O terceiro questionário *on-line* destinou-se aos Diretores das escolas ou agrupamentos com Professores em Período Probatório e foi aplicado no final do ano letivo. Este questionário era constituído por questões de resposta aberta e pretendeu recolher a perspectiva dos gestores sobre: a) aspectos positivos da implementação do período probatório; b) problemas e dificuldades identificados ao nível organizacional; e c) contributo do período probatório para o desenvolvimento organizacional da escola. Foram obtidas respostas por parte de 51 diretores num universo de 86, o que corresponde a uma taxa de retorno de 60%.

Os resultados apresentados correspondem a uma análise de conteúdo das respostas obtidas. A criação de subcategorias resultou de um processo indutivo que envolveu as seguintes fases:

- leitura flutuante, com o objetivo de apreender o sentido global das questões e colocar hipóteses de categorização;
- recorte das respostas em unidades de registo, considerando unidade de registo a afirmação ou declaração com significado próprio, constituída por uma frase, uma parte da frase ou um conjunto de frases expressando uma única ideia. As respostas foram sempre tratadas dentro do tema/questão em que os inquiridos as colocaram, mesmo quando pareciam não corresponder totalmente à pergunta;
- criação de subcategorias, através do agrupamento das unidades de registo por analogia/diferenciação e tendo em conta as regras de homogeneidade, exaustividade, pertinência face aos objetivos e exclusão recíproca. A partir do tratamento de um determinado número de respostas a uma mesma questão, as subcategorias estabilizaram-se numa significação fixa, proporcionando uma invariância que permite verificar a validade interna do processo;
- construção de categorias, agrupando as subcategorias e tendo como referência o tema;
- reformulação das subcategorias provisórias, melhorando a coerência interna da matriz;
- quantificação do número de unidades de registo em cada subcategoria.

Apresentação e Discussão de Resultados

A perspectiva dos Professores em Período Probatório

Contributos gerais do período probatório

Os resultados mais relevantes que emergem da comparação das respostas dos Professores em Período Probatório aos questionários inicial e final estão relacionados com o que esses professores identificam como contribuições deste processo. Depois de terminado o período probatório, constata-se que as expectativas iniciais dos professores participantes quanto a eventuais impactos deste processo foram ultrapassadas nas avaliações finais na quase totalidade dos itens (Tabela 1). As expectativas foram largamente excedidas no que respeita: a) à apropriação de novos conhecimentos; b) ao aprofundamento de conhecimentos; c) à melhoria da prática profissional; d) à melhoria da relação pedagógica; e) à reflexão sobre a prática; f) ao apoio/fundamentação da atividade docente; e g) ao desenvolvimento profissional.

Tabela 1 - Contribuições do período probatório segundo os PPP.

Opiniões dos PPP quanto às contribuições do Período Probatório (respostas de "concordo" e "concordo completamente")		
	Questionário inicial (Expectativas)	Questionário final (Avaliação Final)
Apropriação de novos conhecimentos	32%	55%
Aprofundamento de conhecimentos	34%	55%
Melhoria da prática profissional	32%	43%
Melhoria da relação pedagógica	32%	55%
Reflexão sobre a prática	58%	75%
Apoio/fundamentação da atividade docente	42%	57%
Desenvolvimento profissional	44%	57%
Partilha de experiências/conhecimentos entre profissionais	72%	75%
Experimentação de novas estratégias de ensino	44%	50%
Promoção do trabalho colaborativo entre docentes	68%	66%

Fonte: A autora (2012).

Relativamente ao impacto do programa na promoção do trabalho colaborativo houve, basicamente, uma confirmação das expectativas iniciais dos professores participantes que, na maioria, consideraram que o período probatório teve resultados positivos ou muito positivos nesse domínio.

O papel do mentor

Depois de terminado o período probatório, a avaliação final que os professores fazem da atuação do Mentor é bastante positiva (conforme se pode observar na Tabela 2). Os aspectos mais valorizados na atuação dos mentores são os que respeitam: a) ao estabelecimento de uma relação de confiança com os professores; b) à centragem da supervisão num diálogo construtivo entre pares; c) à colaboração na avaliação das atividades letivas; d) ao apoio aos professores de acordo com as suas necessidades e sempre que estes o tenham solicitado; e) à colaboração com o professor através da observação e da análise de situações reais de ensino; e f) ao apoio na elaboração do seu plano individual de trabalho e na sua monitorização.

Tabela 2 - A ação do professor mentor segundo os PPP.

Opiniões dos PPP quanto à ação do professor mentor (respostas de "concordo" e "concordo completamente")		
	Questionário inicial (Expectativas)	Questionário final (Avaliação Final)
Promoção do conhecimento das didáticas da disciplina	50%	63%
Colaboração na planificação das atividades	70%	72%
Colaboração na avaliação das atividades letivas	62%	77%
Colaboração com o professor através da observação e da análise de situações reais de ensino	72%	77%
Exercício de uma dupla ação, influenciando diretamente a aprendizagem do professor e indiretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos	48%	54%
Centragem da sua ação na disponibilização de orientações ao professor em período probatório	41%	54%
Apoio na elaboração do seu plano individual de trabalho e na sua monitorização	81%	77%
Estabelecimento de uma relação de confiança com os professores	93%	86%
Centragem da supervisão num diálogo construtivo entre pares	95%	83%
Apoio aos professores de acordo com as suas necessidades e sempre que estes o tenham solicitado	90%	77%
Apoio ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias à resolução de problemas inerentes à sua atividade docente	76%	69%
Demonstração de modelos, métodos e técnicas de ensino	69%	60%
Ultrapassagem de dificuldades de âmbito científico, pedagógico e didático	71%	63%

Fonte: A autora (2012).

Comparando os valores de respostas obtidas nos questionários inicial e final, constata-se também que as expectativas iniciais dos professores participantes, quanto à ação do professor mentor durante o acompanhamento da sua atividade profissional, foram positivamente ultrapassadas nas avaliações finais no que respeita: a) à promoção do conhecimento das didáticas da disciplina; b) à colaboração na planificação

das atividades; c) à colaboração na avaliação das atividades letivas; d) à colaboração com o professor através da observação e da análise de situações reais de ensino; e) ao exercício de uma dupla ação, influenciando diretamente a aprendizagem do professor e indiretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; e f) à centragem da sua ação na disponibilização de orientações ao professor em período probatório.

Relativamente aos restantes sete itens, as avaliações finais ficam um pouco aquém das expectativas iniciais. Contudo, a avaliação final nunca atinge abaixo dos 60% de respostas de "concordo" e "concordo completamente" e o maior desfasamento entre as expectativas iniciais e a avaliação final ocorre em itens com avaliações finais (também no que respeita a percentagem de respostas de "concordo" e "concordo completamente") muito positivas: 77% e 83%.

No seu conjunto, os dados da tabela 2 traduzem concepções dos PPP relativamente ao tipo de apoio a disponibilizar pelo mentor, no sentido de uma atuação próxima, mas não obrigatória ou diretiva. A relação de supervisão é encarada mais como uma relação entre pares, horizontal, em que o diálogo, a confiança, a colaboração, a ajuda e o apoio por parte do mentor são os aspectos mais valorizados.

A perspectiva dos Mentores

Contributos gerais do período probatório

Depois de terminado o período probatório, e comparando as respostas aos questionários inicial e final, constata-se que as expectativas iniciais dos Mentores, quanto a eventuais impactos do Período Probatório nos Professores participantes, foram superadas nas avaliações finais no que respeita à apropriação de novos conhecimentos e ao aprofundamento de conhecimentos (Tabela 3).

Tabela 3 - Contribuições do período probatório segundo os mentores.

Opiniões dos Mentores quanto às contribuições do Período Probatório (respostas de "concordo" e "concordo completamente")		
	Questionário inicial (Expectativas)	Questionário final (Avaliação Final)
Apropriação de novos conhecimentos	77%	88%
Aprofundamento de conhecimentos	77%	81%
Melhoria da prática profissional	84%	79%
Melhoria da relação pedagógica	79%	75%
Reflexão sobre a prática	93%	91%
Apoio/fundamentação da atividade docente	92%	81%
Desenvolvimento profissional	91%	85%
Partilha de experiências/conhecimentos entre profissionais	95%	93%
Experimentação de novas estratégias de ensino	85%	75%
Promoção do trabalho colaborativo entre docentes	89%	88%

Fonte: A autora (2012).

Nos itens relativos ao impacto do programa no apoio/fundamentação da atividade docente, no desenvolvimento profissional e na experimentação de novas estratégias de ensino, verificou-se um decréscimo entre as expectativas e o resultado final, o que poderá resultar do facto de todos os professores envolvidos já terem experiência docente antes do seu envolvimento no programa (revelando um nível de conhecimento e desenvolvimento profissionais superior ao esperado pelos Mentores). Contudo, nenhum item obtém uma avaliação final inferior a 75% de respostas de "concordo" e "concordo completamente", o que revela um impacto muito positivo do programa de indução nas diferentes dimensões avaliadas.

O papel do mentor

A avaliação final que os Mentores fazem da sua própria atuação (conforme se pode observar na Tabela 4) permite constatar que a sua intervenção foi particularmente forte: a) no apoio à elaboração do plano individual de trabalho dos professores e na sua monitorização; b) no estabelecimento de uma relação de confiança com os professores; c) na centragem da supervisão num diálogo construtivo entre pares; d) na colaboração com o professor através da observação e da análise de situações reais de ensino; e) no apoio aos professores de acordo com as suas necessidades e sempre que estes o tenham solicitado; e f) no apoio ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias à resolução de problemas inerentes à atividade docente dos professores. Em todos esses itens a avaliação superou os 90% de respostas de "concordo" ou "concordo completamente" e aproximou-se das expectativas iniciais dos Mentores expressas no questionário inicial. Estes mesmos aspectos da atuação dos Mentores foram valorizados nas avaliações dos Professores em Período Probatório.

Tabela 4 - A ação do professor mentor segundo os próprios mentores.

Opiniões dos Mentores quanto à ação do professor mentor (respostas de "concordo" e "concordo completamente")		
	Questionário inicial (Expectativas)	Questionário final (Avaliação Final)
Promoção do conhecimento das didáticas da disciplina	72%	65%
Colaboração na planificação das atividades	93%	87%
Colaboração na avaliação das atividades letivas	87%	87%
Colaboração com o professor através da observação e da análise de situações reais de ensino	98%	96%
Exercício de uma dupla ação, influenciando diretamente a aprendizagem do professor e indiretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos	76%	87%

(Continuação)

(Continuação)

Centragem da sua ação na disponibilização de orientações ao professor em período probatório	30%	54%
Apoio na elaboração do seu plano individual de trabalho e na sua monitorização	94%	98%
Estabelecimento de uma relação de confiança com os professores	100%	98%
Centragem da supervisão num diálogo construtivo entre pares	100%	98%
Apoio aos professores de acordo com as suas necessidades e sempre que estes o tenham solicitado	94%	95%
Apoio ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias à resolução de problemas inerentes à sua atividade docente	96%	91%
Demonstração de modelos, métodos e técnicas de ensino	70%	85%
Ultrapassagem de dificuldades de âmbito científico, pedagógico e didático	94%	85%

Fonte: A autora (2012).

Comparando os valores de respostas obtidas nos questionários inicial e final, constata-se que as expectativas iniciais dos Mentores quanto, à sua própria ação de acompanhamento da atividade profissional dos professores, mantiveram-se na generalidade dos aspectos. Contudo, as expectativas iniciais foram positivamente ultrapassadas nas avaliações finais no que respeita: a) à centragem da sua ação na disponibilização de orientações ao professor em período probatório; b) à demonstração de modelos, métodos e técnicas de ensino; c) ao exercício de uma dupla ação, influenciando diretamente a aprendizagem do professor e indiretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Pelo contrário, as expectativas iniciais saíram algo frustradas relativamente ao impacto da sua atuação: a) na ultrapassagem de dificuldades de âmbito científico, pedagógico e didático dos professores; b) na promoção do conhecimento das didáticas da disciplina; e c) na colaboração na planificação das atividades.

A comparação dos dados das Tabelas 2 e 4 revelam uma coincidência de concepções dos Professores em Período Probatório e dos Mentores relativamente à atuação destes últimos, no sentido de uma atuação próxima, construtiva, baseada numa forte relação de confiança e que não seja obrigatória ou diretiva. A relação de supervisão é encarada mais como uma relação entre pares, horizontal, em que o diálogo, a confiança, a colaboração, a ajuda e o apoio por parte do mentor são aspectos muito valorizados.

A perspectiva dos Diretores da Escolas

Aspectos positivos da implementação do período probatório

No que se refere aos aspectos positivos da implementação do período probatório nas escolas, os diretores inquiridos destacam as implicações organizacionais relacionadas com o trabalho colaborativo e a integração do Professor em Período Probatório nas dinâmicas da escola (quadro síntese 1).

Quadro Síntese 1 - Aspectos positivos da implementação do PP.

Categorias	Subcategorias	Freq. e %
Implicações organizacionais	Trabalho colaborativo	20 respostas – 39%
	Integração do PPP na dinâmica da escola	15 respostas – 29%
	Organização interna	5 respostas – 10%
Desenvolvimento profissional	Aspectos pedagógicos/didáticos	10 respostas – 20%
	Avaliação de desempenho	7 respostas – 14%
	Reflexão sobre as práticas	7 respostas – 14%
	Processo de supervisão	8 respostas – 16%
Programa de acompanhamento, supervisão e avaliação do PP	Promoção do desenvolvimento profissional	4 respostas – 8%
	Formação PM	6 respostas – 12%
Programa de acompanhamento, supervisão e avaliação do PP	Apoio prestado pela equipa de acompanhamento, supervisão e avaliação do PP	4 respostas – 8%
	Nenhum	Nenhum

Fonte: A autora (2012).

O trabalho colaborativo referido reporta-se ao que é desenvolvido tanto entre os diferentes órgãos de direção, quer entre os diferentes níveis de gestão – direção, órgãos de gestão intermédia como departamentos, etc. – quer entre os diferentes intervenientes do processo (Professores em Período Probatório e Mentores). Também aparecem algumas referências à colaboração entre diferentes comunidades educativas (escolas). A natureza do trabalho colaborativo referido centra-se tanto na dimensão pessoal/relacional entre PPP e PM, centrada na partilha e na troca de experiências e conhecimentos “troca de experiências entre o mentor e o PPP” (D4), como numa dimensão profissional e institucional mais alargada, “partilha de boas práticas ao nível do departamento de línguas” (D5), “trabalho de equipa ao nível do grupo disciplinar” (D20) ou mesmo interinstitucional “o trabalho colaborativo com outros profissionais da Escola Secundária Maria Lamas, enquanto escola de referência” (D11) ou “partilha de experiências com outras comunidades educativas” (D20), “promoção de trabalho colaborativo entre a nossa escola e a Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos Chora Barroso de Riachos (Direção, Mentores e Docentes em PP)” (D39)

No que se refere à integração do PPP nas dinâmicas da escola/agrupamento, um número significativo de respondentes considera que o período probatório contribuiu para uma melhor integração do PPP na escola, nomeadamente no que diz respeito a "uma mais rápida integração do PPP na dinâmica da escola" (D10), "Eficaz inserção da PPP no quadro da comunidade docente" (D24), "inserção na comunidade educativa" (D20), o seu envolvimento em projetos e atividades da escola "envolvimento da professora em período probatório no projeto de implementação de uma turma piloto do 5º ano" (D5), "maior envolvimento da docente na dinamização de atividades na escola" (D18), "a participação da professora em PP nas atividades do agrupamento" (D34) "envolvimento dos docentes nas atividades da escola" (D46). São ainda referidos alguns aspectos relativos à organização interna, "(...) decorridos de uma forma muito positiva, designadamente no que se refere (...) à organização interna" (D9), "Divulgação da informação/formação recebida junto da coordenadora de Departamento" (D15), "Dinamização da escola" (D51).

Ainda como aspecto positivo, os diretores inquiridos salientam o contributo do período probatório para o desenvolvimento profissional. São valorizados os aspectos pedagógico/didáticos, principalmente no que diz respeito a técnicas de ensino-aprendizagem, gestão de sala de aula e desenvolvimento curricular: "Percepção das dinâmicas e gestão de ambientes de aprendizagem" (D23), "Perspectivas inovadoras e mais atuais no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem" (D46), "Produção de materiais didáticos inovadores" (D18), "Dinâmicas mais ativas no desenvolvimento curricular" (D46).

Também é considerada a relevância do processo para a avaliação de desempenho, na medida em que permitiu a criação de instrumentos de avaliação e de um processo de acompanhamento e avaliação do PPP fundamentado e sustentado em evidências: "Avaliação sobre as estratégias, opções pedagógicas e respectiva autor-regulação" (D5), "contributo positivo para a avaliação de desempenho da professora em período probatório" (D15), "Aferição com o professor mentor quanto à prática pedagógica do professor em período probatório" (D17).

A reflexão sobre as práticas é outro aspecto positivo referido pelos diretores: "Contributo fundamental para a interiorização e necessidade de instituir práticas sistemáticas de reflexão" (D5), "Reflexão sobre práticas de formação e supervisão" (D10), "A reflexão sobre a prática profissional" (D11), "O refletir sobre o ofício que se exerce" (D22), "A implementação deste projeto permitiu uma reflexão profunda sobre as práticas" (D25), "A reflexão sobre profissionalidade/atualização profissional dos envolvidos" (D45). Contudo, a quase totalidade dos inquiridos não explicita qual o papel do período probatório nesse processo.

O processo de supervisão é outro dos aspectos valorizados por alguns dos diretores: "envolvimento dos professores mentores" (D1), "Acompanhamento do professor mentor" (D15), "Desencadeou mecanismos de apoio ao nível da supervisão" (D31).

Alguns dos inquiridos referem-se apenas à promoção do desenvolvimento profissional sem especificarem os aspectos ou dimensões do contributo do período probatório.

O programa de acompanhamento, supervisão e avaliação do PP é valorizado, tanto no que se refere à formação dos professores mentores – “A formação dos mentores ao longo do ano” (D4), “Uma formação mais especializada do professor mentor” (D27) – como ao apoio prestado pela equipa de acompanhamento, supervisão e avaliação do PP – “Apoio da instituição de ensino superior envolvida” (D2), “Apoio prestado pela equipa de acompanhamento do período probatório” (D26), “Oportunidade de conhecer as propostas e metodologias de trabalho da equipa da Universidade de Aveiro, que acompanhou o desenvolvimento do PP” (D39).

Problemas e dificuldades identificadas ao nível organizacional

No que se refere aos problemas e dificuldades inerentes à implementação do Período Probatório referidos pelos diretores, destacam-se os aspectos organizacionais relacionados com a elaboração e atribuição de horários quer no que diz respeito à sua articulação e compatibilização, quer no que se refere à sobrecarga de trabalho dos Mentores, assim como ao número de horas de supervisão contempladas no horário dos Mentores, que é considerado insuficiente: “Alteração de horários em fase adiantada do ano letivo” (D2), “A tutela deve contemplar um crédito de horas dirigido única e exclusivamente a todo este processo” (D10), “Elaboração de horários compatíveis” (D22), “Dificuldades na organização dos horários dos professores” (D26), “Conjugação dos tempos do professor mentor e do professor em período probatório”(D4).

Quadro Síntese 2 – Problemas e dificuldades ao nível organizacional.

Categorias	Subcategorias	Freq. e %
Aspectos organizacionais	Elaboração e atribuição de horários	23 respostas – 45%
	Atribuição de funções de supervisão	15 respostas – 29%
	Questões de org. Interna	14 respostas – 28%
Org. e Implementação do PP	Organização do PP	5 respostas – 10%
	Perfil PPP	4 respostas – 8%
	Informação recebida insuficiente e tardia	19 respostas – 37%
Acompanhamento do PP e formação dos PM	Acompanhamento do PP e formação dos PM	13 respostas – 26%
Nenhuma dificuldade	Nenhuma dificuldade	4 respostas – 8%

Fonte: A autora (2012).

A atribuição de funções de supervisão é outra das dificuldades referidas, maioritariamente devido à dificuldade ou impossibilidade de atribuir funções de supervisão a professores mentores do mesmo grupo disciplinar do professor em período probatório: "A inexistência de um professor titular no mesmo grupo de recrutamento de um professor em período probatório" (D1), "Mentor de código diferente do docente em período probatório" (D6), "Dificuldades em arranjar professores mentores com o perfil indicados nos documentos legais..." (D12), "Seleção do professor mentor" (D17), "O mentor não ser da mesma área disciplinar" (D28), "Nomeação do Professor mentor" (D43).

Relativamente à organização e implementação do PP, os problemas detectados centram-se principalmente no facto de a informação recebida sobre o processo ter sido insuficiente ou tardia: "Informação muito tardia" (D6), "A informação sobre a organização deste processo deve chegar atempadamente às escolas" (D10), "Algumas lacunas de informação no início do processo" (D15), "Falta de informação sobre avaliação funcional da professora em PP" (D31), "Falta de informação" (D36), "Insuficiente informação sobre o processo ao longo do ano letivo" (D44), "Pouca informação da tutela" (D51).

Também são referidos alguns problemas relacionados com a organização e características do período probatório – "Elevado número de aulas a assistir por parte da professora mentora" (D15), "Início da implementação do período probatório" (D17), "Organização do processo" (D28), "Acréscimo de trabalho para os professores mentores devido ao número insuficiente de horas para o acompanhamento dos docentes em PP, devido ao acompanhamento e assistência a aulas, o que fez ultrapassar em muito o número de horas dispensadas para o exercício das suas funções." (D39) – e ainda o perfil do professor em período probatório – "O professor em período probatório pouco tinha de probando. Treze anos de serviço é demasiado tempo para o início de carreira" (D30), "Submeter um docente profissionalizado com experiência de docência a este processo é perfeitamente redundante e desnecessário" (D38). Também as questões relacionadas com o processo de acompanhamento, supervisão e avaliação do PP e a formação dos professores mentores são referidas como uma das dificuldades, quer no que respeita à distância geográfica dos locais de formação e das deslocações a Aveiro como o nº de horas de formação: "Distância geográfica do local de realização da formação específica" (D15), "Aumentos dos custos com deslocações" (D27), "Tempos de formação longos e longínquos" (D41), "A deslocação à Universidade de Aveiro (pela distância)" (D45). Apenas 4 dos inquiridos referiram não ter existido nenhuma dificuldade na implementação do período probatório.

Contributo do período probatório para o desenvolvimento organizacional da escola

No que se refere ao contributo do período probatório para o desenvolvimento organizacional da escola, a maioria dos diretores (31 resposta – 61%) considera que processos da natureza do período probatório contribuem para o desenvolvimento da cultura organizacional da escola, enquanto 20 (39%) consideram que não contribui.

Quadro Síntese 3 - Contributo do PP para o desenvolvimento organizacional da escola.

Categorias	Subcategorias	Freq. e %
Implicações organiza- cionais	Dinâmicas da escola	9 respostas – 18%
	Envolvimento dos vários órgãos de gestão	3 respostas – 6%
	Colaboração	8 respostas – 16%
	Promoção da reflexão	4 respostas – 8%
	Outros	4 respostas – 8%
Sem implicações para a cultura organizacional	Implementação do processo	2 respostas – 4%
	Perfil do PPP	7 respostas – 14%
	Número de atores envolvidos	6 respostas – 12%
	Sem justificação	4 respostas – 8%

Fonte: A autora, (2012).

As justificações avançadas para as respostas afirmativas são consistentes com as respostas relacionadas com os aspectos positivos da implementação do período probatório (tema 1), centram-se no impacto nas dinâmicas da escola – “Geram dinâmicas enriquecedoras para a escola e para os alunos” (D16), “A integração efetiva dos docentes nos instrumentos orientadores da escola/agrupamento.” (D20), “Os professores em período probatório interagirem com o restante corpo docente, motivam espaços de reflexão e de reorganização das dinâmicas de implementação do PE, PCA e dos PCT.” (D21); e no trabalho colaborativo – “O P. Probatório parece-me importante, não só por contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas ainda porque permite uma maior comunhão entre estes professores e toda a comunidade educativa” (D9), “Permite a partilha de práticas entre os docentes envolvidos no processo, possibilitando a experimentação e dinamização de práticas” (D23), “Reforço da prática de trabalho colaborativo entre docentes do mesmo departamento” (D32).

A promoção da reflexão é outro dos aspectos referidos por alguns diretores – “Podem constituir uma oportunidade para refletir sobre as práticas pedagógicas, planeamento e desenvolvimento das atividades, bem como avaliação do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (D33), “Pelo grau de reflexão exigido e pela posterior adequação de uma estratégia profissional pessoal à visão estratégica da escola” (D39) – assim como o envolvimento dos vários órgãos de gestão – “Maior reflexão ao nível das diferentes estruturas e órgãos. Reforço da identidade da escola. Maior dinamismo.” (D8), “Permitirão alargar a experiência dos que estão mais dire-

tamente ligados a estes processos, a toda a escola, através do Conselho Pedagógico, via Diretor da escola. Podem fornecer ferramentas de trabalho aos elementos que integram os Conselhos Coordenadores de Avaliação da Escola." (D33).

As justificações das respostas negativas prendem-se essencialmente com aspectos relacionados principalmente no que se refere ao perfil do Professor em Período Probatório e critérios da sua seleção: "O docente já tem muitos anos de experiência. É suposto estar integrado se essa experiência decorreu na escola onde está a fazer o seu período probatório. Por estar em probatório não vem trazer nada de especial à organização escolar" (D5), "Porque os docentes em período probatório já são profissionalizados, logo é um contrassenso estarem a ser avaliados novamente neste contexto." (D24), "Com um docente que fez o período probatório já com oito anos de serviço, não há contributo para o desenvolvimento da cultura organizacional da escola, pois o docente teria tido o mesmo desempenho, independentemente de estar ou não em período probatório" (D34), "A docente em PPP não exerce funções na escola a que pertence, mas sim em escolas de outros Concelhos" (D25). Impacto limitado devido aos poucos atores envolvidos em cada escola (Professores em Período Probatório e Mentores): "Só um professor se encontra em período probatório neste Agrupamento, pelo que não é ainda possível aferir até que ponto este processo tem impacto na cultura da escola" (D10), "O facto de apenas um docente se encontrar em período probatório acabou por ter um impacto relativamente reduzido na escola/agrupamento." (D11), "Com a existência de apenas um docente em período probatório a cultura organizacional em nada foi afetada nem limitou a sua existência" (D35), "Porque o processo decorre num trabalho de muita proximidade entre docente e professor mentor mas as estruturas intermédias quase não participam no processo" (D12), "O processo acaba por se centrar unicamente nas pessoas diretamente envolvidas, não havendo uma verdadeira participação por parte dos restantes docentes" (D13), "Envolver mais a comunidade educativa da escola, uma vez que o processo levado a cabo este ano se centrou no professor em período probatório e professor mentor" (D15). São ainda referidos alguns aspectos relacionados com a forma como decorreu a implementação do processo (características): "A resposta negativa deve-se ao facto como decorreu o processo no presente ano lectivo." (D38), "Qualquer processo de implementação em situação conturbada, ou de revolta, perturba e não contribui para uma melhoria organizacional de qualquer instituição" (D14). Quatro dos inquiridos não justificam a sua resposta negativa e oito não respondem.

Conclusões

Os dados recolhidos revelam que a atitude inicial dos professores em relação ao Período Probatório, bastante crítica e reativa, se modificou consideravelmente ao longo do processo. Embora alguns dos argumentos iniciais se possam manter nas respostas aos questionários finais, verificam-se mudanças significativas na sua atitude e no reconhecimento de aspectos positivos do processo, nomeadamente, a

2 Portugal está dividido em Distritos, cada um dos quais se divide em Concelhos. Em cada Concelho existe uma autarquia – o equivalente a uma Prefeitura no Brasil.

supervisão, a troca e partilha de experiências, a cooperação com outros professores, o apoio do mentor e a reflexão sobre a prática.

No final, constatou-se uma apreciação geral positiva do contributo do período probatório no desenvolvimento profissional dos professores e do papel desempenhado pelos Mentores em todo o processo. Entre os aspectos mais valorizados pelos intervenientes, destacam-se: a) o papel do mentor e a importância do apoio individualizado nos processos de indução profissional dos professores; e b) a importância do trabalho colaborativo e os benefícios das redes entre pares como fonte de apoio, a relação entre a dimensão formal – observação de aulas, *feedback* – e as situações informais e as condições relacionais dos processos de indução. Verifica-se uma convergência entre as opiniões dos Professores em Período Probatório e dos seus Mentores relativamente ao papel decisivo desempenhado pelo tipo de supervisão: não impositivo, construtivo, próximo e baseado numa forte relação de confiança. Ou seja, uma relação de supervisão encarada como uma relação entre pares, horizontal, em que o diálogo, a confiança, a colaboração, a ajuda e o apoio por parte do mentor são aspectos particularmente valorizados. A análise empreendida evidencia também o contributo do programa de formação para o desenvolvimento profissional, tanto dos professores em período probatório como dos professores mentores envolvidos, na medida em que os próprios assinalam saltos qualitativos entendidos como significativos.

Entre os aspectos positivos da implementação do Período Probatório nas escolas assumem especial relevância os impactos organizacionais, relacionados com o reforço do trabalho colaborativo entre os diferentes níveis de gestão, a integração dos Professores em Período Probatório nas dinâmicas da escola e a construção de conhecimento nas áreas da didática e da avaliação de desempenho docente.

Sobressaem, no entanto, alguns aspectos negativos que importa considerar no sentido de contribuir para a melhoria de posteriores implementações do programa. Os dados recolhidos junto dos diretores indiciam a necessidade de melhorar alguns aspectos relacionados com a implementação do período probatório em Portugal. Ao nível organizacional destacam-se as questões relacionadas com a elaboração e atribuição de horários aos docentes envolvidos (PPP e PM), assim como a atribuição de funções de supervisão. Este último aspecto está relacionado com não-correspondência que se verificou, em alguns casos, entre o grupo disciplinar a que pertenciam PPP-PM (referida e explicitada por Pedro Reis, Maria do Céu Roldão e Nilza Costa no artigo de abertura deste dossiê). Embora as dificuldades inerentes a esta situação tenham sido ultrapassadas na maior parte dos casos, considera-se que este aspecto deverá ser tido em conta em futuras implementações do programa. Outras questões prendem-se com a forma como foi gerida a informação disponibilizada às escolas, considerada, pela maioria dos diretores, insuficiente ou tardia. Estes aspectos são exteriores ao programa de acompanhamento, uma vez que dependem da tutela, mas devem ser considerados para melhorar futuras implementações do programa.

Os contributos da formação em supervisão e do acompanhamento do processo feito pela equipa foram valorizados como aspectos positivos do programa, embora a questão da dispersão geográfica da formação e a necessidade de deslocação dos envolvidos tanto no que respeita à formação como aos seminários organizados pela equipa de acompanhamento sejam referidos por alguns diretores. Relativamente ao acompanhamento efetuado, a equipa considera que um contato mais direto com as escolas e um processo de acompanhamento mais próximo das mesmas por parte da equipa do programa teria beneficiado o processo de indução. No entanto, o âmbito do programa, a quantidade das escolas envolvidas e a sua dispersão geográfica impossibilitou esse acompanhamento mais próximo dos contextos em que se desenrolou o processo de indução.

Referências

- BICKMORE, D. L.; BICKMORE, S. T. A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and teacher education*, Los Angeles, v. 26, p.1006-1014, maio 2010.
- BRITTON, E. D. *Comprehensive teacher induction*. Dordrecht , Netherlands Kluwer: Academic Publishers, 2003.
- CAMPOS, J.; GONÇALVES, T. *Supervisão e avaliação: construção de registos e relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. (Coleção Situações de Formação, n. 5).
- DARLING-HAMMOND, L. Keeping good teachers: why it matters what leaders can do. *Educational leadership*, [S.l.], v. 60, n, 8, p. 6-13, maio 2003.
- FLORES, M. A. *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 219-232, fev. 2006.
- HARRISON, J. K. The induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 277-279, 2001.
- HULING, L.; RESTA, V. *Teacher mentoring as professional development*: ERIC digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, 2001.
- KILLEAVY, M.; MURPHY, R. (Org.). *National pilot project on teacher induction*. Dublin: Stationery Office Dublin, 2006.
- MOSKOWITZ, J.; STEVENS, M. *From students of teaching to teachers of students: teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: Asia-Pacific Education Forum, 1997.

RECRUITING new teachers. *A guide to developing teacher induction programs*. Belmont: Author Ed., 1999.

ROLDÃO, M. C. *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010. (Coleção Situações de Formação n. 1).

SERPELL, Z.; BOZEMAN, L. *Beginning teacher induction: a report on beginning teacher effectiveness and retention*. Michigan: Michigan State University, 1999.

WANG, J.; ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of educational research*, [S.l.], v. 72, n. 3, p. 481-546, 2002.

WILLIAMS, A.; PRESTAGE, S.; BEDWARD, J. Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of education for teaching*, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 253-267, 2001.

WONG, H. K.; BRITTON, T. E.; GANSER, T. What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, [S.l.], p. 379-384, jan. 2005.

WONG, H. K. Induction: The best form of professional development. *Educational leadership*. [S.l.], v. 59, n. 6, p. 52-54, 2002.

Recebido em: 12/04/2012

Aceito para publicação em: 18/07/2012