

RECOMENDAÇÃO

março 2026

A INDUÇÃO DE PROFESSORES

Conselheiras/Reladoras
Assunções Flores
Cláudia André
Paula Queirós

Recomendação
A indução de Professores

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelas Conselheiras Reladoras Assunção Flores, Cláudia André e Paula Queirós, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 24 de março de 2026, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação que é complementada pelo Relatório Técnico disponíveis em www.cnedu.pt.

Introdução

Os primeiros anos de ensino constituem uma etapa marcante na vida de um professor, encontrando-se associada, entre outros aspetos, a um processo de socialização profissional, de adaptação ao contexto escolar e de formação da identidade profissional. Com efeito, trata-se de um período de intensas aprendizagens que pode representar para os professores principiantes (aqueles que se encontram nos três a cinco primeiros anos de exercício da profissão) inícios fáceis ou difíceis (Huberman, 1991), dependendo da experiência mais ou menos positiva que tal período encerra.

Esta fase é, muitas vezes, associada ao “choque da realidade” ou choque de transição” (Veenman, 1984; Marcelo, 1994) decorrente das dificuldades e dos desafios que os professores neófitos enfrentam no exercício da sua atividade profissional, nomeadamente a gestão da aula, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas à escassez de materiais didáticos (Veenman, 1984; Valli, 1992; Flores, 2000; Dicke *et al.*, 2015; Aarts *et al.*; 2019; Marcelo, *et al.*, 2021) e que contrastam com as suas expectativas e crenças. A sobrevivência pessoal e profissional, a tentativa-erro e o isolamento profissional são ainda aspetos identificados (Olson & Osborne, 1991; Marcelo, 1994), resultando, nalguns casos, no abandono precoce da profissão.

Trata-se de um tempo de construção da identidade profissional (Kane & Russell, 2005), marcado, muitas vezes, pelas discrepâncias entre as expectativas e a realidade da sala de aula (Jones, 2003) numa luta para encontrar um equilíbrio entre as imagens da profissão e a realidade das escolas, que se traduz, em muitos casos, numa tensão entre conservadorismo e inovação (Flores & Ferreira, 2009).

O trabalho seminal de Flores e Day (2006), com base num estudo realizado em Portugal, destaca as influências marcantes na construção da identidade dos novos professores, sobretudo no que se refere ao modo como os fatores contextuais, culturais e biográficos afetam a sua prática de ensino. Os mesmos autores mostram como as identidades dos professores principiantes foram desconstruídas e reconstruídas ao longo do tempo em função da influência relativa das variáveis biográficas, do programa de formação e da cultura escolar. Também Pillen, Beijgaard e den Brok (2013), na Holanda, destacam um conjunto de tensões no desenvolvimento da identidade profissional resultantes de conflitos entre o lado pessoal e o profissional, entre os desejos e a realidade, surgindo sentimentos de angústia e frustração. Acresce ainda o estudo de Schellings *et al.* (2023), com 45 neófitos, que evidencia as dimensões pessoais e profissionais com foco no próprio

professor, nos alunos e na organização, destacando-se o caráter peculiar e idiossincrático do processo de tornar-se professor centrado em cinco temas: a gestão da aula, a aprendizagem dos alunos, o volume de trabalho, a colaboração e a assunção da posição enquanto professor.

Considerando os aspetos acima mencionados, é consensual a pertinência e a necessidade de proporcionar aos novos professores apoio e orientação durante a fase de iniciação ao ensino ou período de indução que, de acordo com a literatura, corresponde aos primeiros anos de exercício autónomo de funções docentes (Flores, 2000, 2021, 2024; Alarcão & Roldão, 2014), depois de concluída a formação inicial, incluindo o estágio. Trata-se, aliás, da fase do *continuum* da formação e desenvolvimento profissional de um professor (formação inicial, indução e formação contínua) que tem recebido menor atenção do ponto de vista político e institucional, sendo descrito, muitas vezes, como o elo de ligação que falta entre a formação inicial e a formação contínua. Contudo, do ponto de vista da investigação, o período de indução tem recebido uma atenção assinalável, de que são exemplo, o grupo de interesse especial “indução de professores” da Associação Americana de Investigação em Educação e o projeto TIME (*Teacher induction and mentoring in Europe*) – indução e mentoria de professores na Europa, no âmbito da Associação Europeia de Investigação em Educação (ver também Helms-Lorenz *et al.*, 2026).

Os estudos empíricos desenvolvidos em Portugal têm evidenciado, de forma consistente e recorrente, as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, sobretudo nos domínios da gestão da sala de aula, planificação curricular, avaliação das aprendizagens e relação com a comunidade educativa (Flores, 2000, 2010; 2021; Alves, 2001, Ponte, Galvão, Trigo-Santos & Oliveira, 2001, Braga, 2001), desafios que se amplificam pela ausência de programas formais, estruturados e sistemáticos de indução.

O Conselho Nacional de Educação tem alertado para a importância do período de indução e para a necessidade de considerar o *continuum* da formação e desenvolvimento profissional de professores (formação inicial, indução e formação contínua). Os documentos do Conselho Nacional de Educação apontam claramente para a importância da indução de professores, sublinhando a necessidade da sua implementação no nosso país. De facto, a Recomendação n.º 3/2024, de 2 de abril, enfatiza, explicitamente, a necessidade de se institucionalizar a indução profissional como fase de desenvolvimento profissional, através da criação de “programas de indução profissional para os professores que entram na profissão, depois de concluída a formação inicial, que potenciem a sua socialização profissional e o desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa entre os professores mais experientes e os neófitos” (CNE, 2024a, p.7). Nesta recomendação, o Conselho Nacional de Educação defende que a transição da formação inicial para o exercício autónomo de funções docentes não pode ficar dependente de mecanismos informais ou desiguais entre escolas, devendo antes assentar em dispositivos estruturados de apoio, mentoria e supervisão formativa, que permitam reforçar o *continuum* da formação.

O Conselho Nacional de Educação tem igualmente vindo a analisar os desafios associados à integração profissional dos novos docentes, alertando para os efeitos negativos da precariedade, da mobilidade forçada e da ausência de apoio estruturado nos primeiros anos de exercício (CNE, 2016a, 2024b). No relatório *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*, refere-se que “A formação de professores deve ser encarada num contínuo de formação ao longo da vida, podendo ser considerada em três etapas: a formação inicial, a fase de indução no início da carreira e a formação contínua” (CNE, 2016b, p. 6). Estudos, relatórios e recomendações evidenciam que a falta de políticas consistentes de indução contribui para o desgaste profissional precoce e para a diminuição da atratividade da carreira docente, sobretudo entre os professores mais jovens. No relatório técnico sobre dimensões estruturantes da profissão docente (CNE, 2024b), referem-se como propósitos da implementação do período de indução: i) garantir um processo gradual de socialização profissional; ii) proporcionar apoio e desenvolver competências profissionais em parceria com professores mais experientes; e iii) prevenir o abandono precoce da profissão.

Em síntese, as produções do Conselho Nacional de Educação reiteram a importância da indução como uma etapa decisiva do desenvolvimento profissional docente, constituindo um imperativo estratégico para a melhoria da qualidade do ensino, para a retenção de professores qualificados, para a consolidação da identidade profissional e para a construção de comunidades de aprendizagem profissional, reforçando a dimensão coletiva da profissão. Os documentos do Conselho Nacional de Educação convergem, assim, na defesa de uma política pública de indução profissional docente no quadro mais amplo da valorização da profissão docente e da sustentabilidade do sistema educativo, alinhando-se com as recomendações de organismos internacionais como a OCDE e a Comissão Europeia.

O Conselho Nacional de Educação considerou essencial a promoção de uma reflexão alargada sobre o tema da indução de professores e, para além de outras iniciativas desenvolvidas no âmbito da 4.^a Comissão Especializada Permanente “Professores e outros profissionais da educação”, entendeu fazer um conjunto de recomendações neste âmbito.

O conceito de indução

No espaço europeu, a pluralidade de entendimentos relativos à indução é evidenciada por Plauborg, Flores, Frederiksen e Symeonidis (2026), numa revisão de 108 estudos publicados entre 2012 e 2023. Os autores analisam a indução como fase, processo de socialização e programa, e a mentoria como supervisão, apoio ou desenvolvimento colaborativo, valorizando perspetivas situadas e culturalmente sensíveis e rejeitando a ideia de um modelo universal de indução. Também recentemente, Heikkinen *et al.* (2026) propõem uma distinção conceptual entre a fase de indução, entendida como o período temporal do início da carreira docente, geralmente situado entre um e cinco anos, e as práticas de indução, que correspondem ao conjunto de dispositivos organizados de apoio, como a mentoria, a supervisão formativa, a observação de aulas, o *feedback* profissional e o trabalho colaborativo.

Na realidade, o período de indução confunde-se, por vezes, com o período probatório, verificando-se, nalguns contextos, a sua sobreposição, embora eles se distingam no seu foco, nos seus pressupostos e nas suas finalidades. Ribeiro (1993, p. 8), por exemplo, define a indução nos seguintes termos:

“o período de formação destinado a professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários à habilitação profissional para a docência (inclusive prática pedagógica e/ou estágio pedagógico), se encontram no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência”.

De facto, o conceito de indução aponta para o apoio e a orientação que são proporcionados aos professores principiantes, sobretudo no primeiro ano de exercício autónomo de funções docentes, reconhecendo-se que se encontram num período de intensas aprendizagens e num processo de socialização profissional e de construção de conhecimento profissional em contexto. Wong (2004), por seu turno, define indução como um processo abrangente, coerente e sustentado de desenvolvimento profissional com vista à formação, apoio e retenção dos novos professores. Assim, o conceito de indução enfatiza o desenvolvimento da competência profissional, enquanto o período probatório visa provar a existência dessa competência (Alarcão & Roldão, 2014). É nesta perspetiva que Wilson & D'Arcy (1987, p. 143) também definem indução:

“o processo através do qual a escola implementa um programa sistemático de apoio ao professor principiante no sentido de o iniciar na profissão, de o ajudar a lidar com os problemas de forma a desenvolver a sua autonomia profissional e de facilitar o seu crescimento profissional contínuo”.

Ao longo das últimas décadas, a literatura tem evidenciado uma evolução conceptual, afastando-se de conceções tecnicistas, adaptativas ou meramente administrativas da indução, para a entender como um processo formativo e de desenvolvimento relacional, ético e profissional, com impacto direto na qualidade do ensino, na construção da identidade docente, no bem-estar profissional e na retenção de professores (Feiman-Nemser, 2001, 2012; Ingersoll & Strong, 2011; Flores, 2010, 2021, 2024). Esta perspetiva afasta-se de abordagens situadas numa lógica deficitária e remediativa que entendem os professores principiantes como profissionais incompletos, afirmando-os, pelo contrário, como sujeitos com agência e como trunfo da escola, portadores de saberes e potencialidades e capazes de contribuir para a renovação das práticas escolares (Kelchtermans, 2019; Orland-Barak, 2021).

Os programas de indução

Os programas de indução surgem nos anos oitenta em alguns países (EUA, Holanda, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, Israel), constituindo, em geral, ações estruturadas de assistência e apoio sistemático ao professor neófito na escola, numa colaboração entre professores experientes e instituições de formação inicial. É nesta perspetiva que Zeichner (1979, *apud* Huling-Austin, 1990, p. 530) define um programa de indução: “um programa planeado no sentido de facultar assistência sistemática e contínua especificamente aos professores principiantes, pelo menos ao longo de um ano

escolar”. Os programas de indução podem ser organizados de acordo diferentes lógicas, variando, quer no conteúdo, quer na forma. Flores (2000) identificou programas mais centrados no apoio técnico, outros na dimensão relacional; uns mais focalizados, outros mais abrangentes; uns centrados na escola, outros mais ligados à universidade; uns mais estruturados, outros mais flexíveis. Também Alarcão e Roldão (2014) sublinham o caráter obrigatório *versus* facultativo dos programas de indução; socialização acrítica *versus* desenvolvimento profissional; informalidade *versus* formalidade; ênfase na formação *versus* ênfase na avaliação.

Do mesmo modo, Frederiksen (2020), com base na análise de um conjunto de programas de indução, concluiu que eles variam no conteúdo e na forma, incluindo mecanismos de mentoria, trabalho colaborativo com colegas, estabelecimento de redes com os pares (novos professores e professores mais experientes), observação de aulas, apoio e assistência individual, participação em seminários, cursos e oficinas, ensino em equipa, planificação conjunta, etc. Também Colognesi *et al.* (2020) salientam que a partilha de conhecimento constitui o aspeto central do apoio aos novos professores, e não apenas a existência formal de uma estrutura de apoio, destacando a importância da aprendizagem informal e o papel do mentor que, na perspetiva dos professores principiantes, deve ser um colega em quem confiam e que leciona a mesma disciplina, em vez de um superior ou do diretor, prevalecendo, neste caso, uma lógica de controlo ou de avaliação.

De facto, a atribuição de um mentor – um professor mais experiente – que orienta, apoia e ajuda o professor principiante constitui um elemento central dos programas de indução, embora se reconheça que existem diferentes modelos e práticas de mentoria neste domínio. Por exemplo, Kemmis *et al.* (2014), com base em vários estudos empíricos, analisaram práticas de mentoria na Austrália, na Finlândia e na Suécia e identificaram três perspetivas: supervisão, apoio e autodesenvolvimento colaborativo, remetendo para três visões distintas: ajudar os novos professores a passar pelo ano probatório; apoio enquanto forma tradicional de mentoria; e mentoria em grupo de pares. Os professores mentores necessitam de formação adequada para se poderem adaptar, de forma flexível, aos diversos modelos de mentoria em função dos elementos socioculturais da indução dos novos professores no contexto em que atuam e da natureza da área disciplinar (Orland-Barak, 2021). Vonk (1993, 1995), por exemplo, distingue três dimensões que o processo de indução deve contemplar e que constituem a base do processo de desenvolvimento profissional do professor principiante: a dimensão pessoal (apoio pessoal); a dimensão ambiental ou ecológica (responsabilidades do professor, cultura escolar, expectativas da comunidade escolar) e a dimensão conhecimento e competências (sobretudo, conhecimento do conteúdo pedagógico, competências de gestão da sala de aula e competências de ensino - planificar, organizar e gerir atividades, etc.).

Os países nórdicos, como a Finlândia, a Dinamarca e a Noruega, privilegiam modelos colaborativos e descentralizados, assentes na mentoria entre pares, na reflexão conjunta e na autonomia profissional. Nestes contextos, a indução não é entendida como um mecanismo de controlo, mas como uma extensão natural da aprendizagem profissional, integrada numa cultura de confiança e de responsabilidade partilhada. Por sua vez, o Reino Unido e os Países Baixos adotam programas de indução fortemente estruturados,

com requisitos claros para mentores, mentoria regular e critérios definidos de acompanhamento. Nestes países, a indução encontra-se articulada com o desenvolvimento profissional contínuo, sendo reconhecida como etapa essencial da carreira docente. Os exemplos da Estónia, Escócia, Malta e Chile ilustram modelos distintos, mas convergentes em princípios fundamentais, como a centralidade da mentoria, a valorização do acompanhamento em contexto de trabalho, a separação entre apoio e avaliação e a responsabilidade institucional na criação de condições adequadas para os professores em início de carreira, destacando-se ainda o estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas.

A literatura neste domínio tem identificado um conjunto de fatores que parecem influenciar o sucesso dos programas de indução, nomeadamente o seu carácter sistemático, o clima da escola como comunidade de aprendizagem e desenvolvimento, a resposta às necessidades sentidas pelos principiantes, o apoio institucional através da qualidade dos mentores (que, na escola, acompanham os iniciantes), a formação focalizada na atividade profissional, a capacidade de autoformação e o trabalho colaborativo com os pares (Roldão, Reis & Costa, 2012a, 2012b). Numa revisão recente, Courtney, Austin e Zolfaghari (2023) identificaram um conjunto de aspetos essenciais para o desenvolvimento de programas de indução de qualidade, nomeadamente i) apoio financeiro (redução do volume de trabalho sem redução do salário dos professores principiantes e dos mentores); ii) clareza dos papéis e das responsabilidades (dos novos professores, dos mentores, dos diretores, dos formadores de professores, do Ministério da Educação); iii) cooperação entre as diferentes partes do sistema (a indução vista como parte do *continuum* da formação, desde a formação inicial até desenvolvimento profissional contínuo); iv) qualidade da gestão (competência dos mentores, dos diretores e monitorização e avaliação das políticas de indução); v) seleção criteriosa e formação dos mentores; vi) atividades de indução que devem incluir estratégias colaborativas de planificação de aulas, observação pelos pares e *feedback*, observação de boas práticas, etc. com vista à promoção de uma cultura centrada na escola enquanto comunidade de aprendizagem. Com efeito, se olharmos para os sistemas bem-sucedidos como a Finlândia, a Singapura e o Canadá, o estabelecimento de sistemas de apoio (indução profissional) para os novos professores figura entre os aspetos comuns a par da promoção de oportunidades de desenvolvimento profissional que potenciam o trabalho colaborativo (Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Darling-Hammond, 2017). Em suma, os programas de indução devem funcionar como

“extensões lógicas da formação inicial e peças fundamentais de entrada no processo mais amplo do desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Os programas de indução reconhecem que os professores principiantes terminaram recentemente a sua formação inicial e necessitam ainda de orientação e apoio” (Huling-Austin, 1990, p. 535).

Ao nível internacional, a evidência empírica demonstra, de forma consistente, os efeitos positivos de programas de indução bem estruturados. Os estudos clássicos de Ingersoll e Smith (2004) e revisões posteriores (Ingersoll & Strong, 2011) revelam que os professores integrados em programas de indução que incluem mentoria regular, observação de aulas, *feedback* formativo e apoio à gestão da sala de aula apresentam maior eficácia

pedagógica, maior satisfação profissional e menores taxas de abandono precoce da profissão. Darling-Hammond, DiNapoli e Kini (2023), ao analisarem os desafios da profissão docente nos EUA, defendem a necessidade de se desenvolverem processos de mentoria de elevada qualidade para os professores principiantes e de aumentar as oportunidades para os professores ampliarem e partilharem a sua *expertise*. Sistemas educativos com políticas consistentes de indução tendem a apresentar maior estabilidade docente e melhores resultados educativos (Darling-Hammond, 2017).

Os dados nacionais e internacionais sobre indução

Os relatórios da OCDE têm reforçado sistematicamente a importância da indução para a melhoria da qualidade do ensino e para a retenção de professores (OCDE, 2019; 2024a). O relatório *Supporting New Teachers* destaca que os primeiros anos de docência são decisivos e que a ausência de apoio estruturado conduz frequentemente à desmotivação e ao abandono precoce da profissão. A OCDE recomenda, por isso, a institucionalização de programas nacionais de indução, com mentoria estruturada e acompanhamento supervisionado, articulando escolas e políticas educativas centrais.

Os dados do inquérito internacional TALIS 2024 (OCDE, 2024b) reforçam estas conclusões, evidenciando que os professores que participaram em programas formais de indução reportam níveis mais elevados de autoeficácia, maior satisfação profissional e menor intenção de abandono. Todavia, a cobertura destes programas permanece desigual entre países, sendo que, em média, apenas cerca de metade dos professores principiantes tem acesso a programas estruturados de indução. O relatório sublinha ainda que escolas com culturas colaborativas e liderança pedagógica consistente tendem a oferecer melhores condições de indução, destacando a formação dos mentores e a disponibilidade de tempo para acompanhamento regular como fatores críticos de eficácia dos programas de indução.

De igual modo, o relatório *Education at a Glance 2024* insere a indução no quadro mais amplo das políticas de recrutamento, retenção e valorização docente, sublinhando que os países com programas formais de indução apresentam maior estabilidade profissional e níveis superiores de satisfação entre professores em início de carreira. O documento sublinha, igualmente, que o investimento nesta fase inicial é financeiramente compensador, ao reduzir custos associados à rotatividade docente.

Por seu turno, o relatório TALIS 2018 indica que, em média, apenas 38% dos professores nos países da OCDE reportaram ter participado em atividades formais ou informais de indução no seu primeiro emprego, sendo que aqueles que o fizeram tendem a manifestar níveis mais elevados de confiança e satisfação profissional (OCDE, 2019). O mesmo relatório indica que, em média, apenas 22% dos professores beneficiaram de apoio por parte de um mentor, apesar de os diretores das escolas reconhecerem a sua importância. Em Portugal, os valores são significativamente inferiores: apenas 20% dos diretores reportaram a existência de atividades de indução nas suas escolas e somente 6% afirmaram que os novos professores têm acesso a mentorias, em comparação com a média da OCDE, 54% e 19%, respetivamente (OCDE, 2020), não havendo uma política de indução profissional de professores a nível nacional.

Os dados mais recentes do TALIS 2024 revelam uma evolução significativa ao nível da implementação de programas de indução, destacando-se na OCDE um aumento substancial da participação em qualquer tipo de indução (formal ou informal) desde 2018. Em 2024, a média da OCDE para participação em *qualquer indução* situava-se nos 70% ou mais, sendo indicada uma média de 72% para professores que iniciaram funções 75% como em Singapura, Xangai, Emirados Árabes Unidos e Uzbequistão e a participação em indução informal excede os 75% em países como Austrália, Finlândia e Nova Zelândia.

recentemente. Em vários sistemas educativos, a participação em indução formal ultrapassa os Segundo o mesmo relatório, cerca de 54% dos diretores escolares reportam que os novos professores têm acesso a atividades formais de indução, enquanto 70% a 75% indicam a existência de algum tipo de indução (formal ou informal). Estes dados evidenciam uma diferença relevante entre a oferta institucional e a participação efetiva, uma vez que o acesso nem sempre se traduz em envolvimento real dos docentes. Os dados específicos de Portugal do relatório TALIS 2024 mostram progressos claros, embora persistam desafios estruturais: 67% dos professores que iniciaram funções nos últimos cinco anos reportaram ter participado em algum programa de indução (formal ou informal), o que representa um aumento de 33 pontos percentuais face a 2018. Contudo, apenas 20% dos professores principiantes têm um mentor atribuído, valor inferior à média da OCDE (26%), e 77% dos docentes dizem trabalhar em escolas que oferecem programas de mentoria, o que representa um valor próximo da média da OCDE (81%).

Também o relatório *Teachers' and School Heads' Salaries and Careers in Europe* (Eurydice, 2024), que analisa a estrutura das carreiras docentes e a existência de programas de indução nos países europeus, identifica Portugal como um país sem um programa nacional de indução docente formal, apesar da existência de mecanismos de estágio e acompanhamento inicial. Em contraste, são destacadas boas práticas de países como a Escócia, a Eslovénia ou a Finlândia, onde a indução inclui mentoria obrigatória, formação creditada e articulação com a progressão na carreira. Estes dados sugerem que, apesar da melhoria na oferta, a mentoria formal efetiva continua a ser um ponto crítico a melhorar no contexto português, confirmando a natureza fragmentada e pouco sistemática da indução profissional, fortemente dependente de iniciativas locais ou informais.

De referir ainda que, no contexto português, 27% dos professores com menos de 30 anos manifestam a intenção de deixar o ensino nos próximos cinco anos (média da OCDE: 20%) (OCDE, 2025). Países como Singapura, Escócia, Irlanda e Estónia evidenciam níveis elevados de participação em programas de indução e maior cobertura da mentoria, refletindo políticas públicas estruturadas, investimento institucional e integração da indução no desenvolvimento profissional contínuo dos professores. A Finlândia, embora sem um programa nacional obrigatório, apresenta valores elevados de indução informal, coerentes com a sua cultura profissional colaborativa e descentralizada. A evidência internacional sugere ainda que sistemas educativos com políticas claras de indução e mentoria estruturada tendem a assegurar melhores condições de integração profissional, maior satisfação docente e maior retenção dos professores na carreira. Os dados do TALIS 2024 reforçam, assim, a necessidade de um sistema nacional de indução consistente, com especial atenção à atribuição de mentores e à articulação entre apoio

formativo e desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Com efeito, a indução deve ser uma prioridade política pelas implicações que dela decorrem para o bem-estar e satisfação profissional, para o reforço de culturas profissionais colaborativas, para uma socialização profissional adequada e para a retenção dos professores.

O quadro legal português

A indução surge na legislação portuguesa nos anos 1980, mas, a partir dos anos 1990, ela é substituída pelo ano probatório. De facto, encontramos referências ao período de indução no Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro, que regulamenta o Ordenamento Jurídico da Formação de Professores em Portugal, onde, no seu artigo 26º, se estipula que “A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente”, mas tal período nunca foi regulamentado.

Contudo, a primeira referência ao período de indução em Portugal surge em 1986, onde se reconhece esta modalidade de formação para os professores da Educação pré-escolar e do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 59/86), durante o primeiro ano de exercício autónomo de funções docentes, ao longo do qual as Escolas Superiores de Educação “deveriam desenvolver atividades de acompanhamento e apoio a estes professores através de respostas a consultas, da difusão de documentação e/ou da organização de encontros para a permuta de experiências” (Campos, 1995, p. 25).

Em termos administrativos, a indução profissionalizante aparece consagrada pela primeira vez no Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº 139-A/90). Mais tarde, o artigo 31.º do Estatuto da Carreira Docente (ECD) (Decreto-Lei nº 15/2007) estipula que o período probatório “destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, tem a duração mínima de um ano escolar e é cumprido no estabelecimento de educação ou de ensino onde aquele exerce a sua atividade docente”. A conclusão do período probatório com avaliação de desempenho igual ou superior a Bom é o requisito necessário para que a nomeação provisória se converta em nomeação definitiva (em lugar do quadro), no início do ano escolar subsequente à conclusão do período probatório, conforme previsto no artigo 32.º do ECD (ver Despacho nº 21666/2009, de 28 de setembro sobre as regras para a realização do período probatório previsto no ECD).

Deste modo, a substituição da referência ao período de indução pelo período probatório representa, para Alarcão e Roldão (2014, p. 114), uma mudança de perspetiva: de uma lógica de apoio (nos anos 80) para uma lógica de avaliação, verificação da adequação, aferição de competências numa via de regulação do acesso à profissão (nos anos 90), destacando-se ainda, para as autoras, a mudança do

“*locus* onde reside a responsabilidade; nos primeiros documentos legislativos, o ano de indução era da responsabilidade das instituições do ensino superior com programas de formação de professores; na legislação posterior a 90 o *locus* passa para as escolas onde os professores principiantes exercem a profissão numa clara lógica de formação em contexto de trabalho e de responsabilização da escola pela formação dos seus atores”.

Foi apenas em 2009-2010 que se ensaiou, pela primeira vez, uma operacionalização efetiva do ano probatório, que, contudo, não teve continuidade nos anos subsequentes. Esta experiência foi desenvolvida com base num protocolo de colaboração entre o Ministério da Educação e a Universidade de Aveiro, que visava “mobilizar conhecimento legitimador e competências de ação sustentadas em investigação, entregando para isso o apoio ao processo a uma instituição universitária conceituada” (Alarcão & Roldão, 2014, p. 116). A Universidade de Aveiro constituiu uma equipa responsável pela supervisão, coordenação, formação e investigação do processo de lançamento do ano probatório: programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores (SAAPPP). O acompanhamento, a supervisão e avaliação dos professores em período probatório eram assegurados por um professor mentor da mesma escola, nomeado pela direção, do mesmo grupo ou área, com estatuto de efetividade e preferencialmente com formação ou experiência em supervisão ou avaliação (Alarcão & Roldão, 2014). Nas palavras das autoras, a maioria dos professores em período probatório em 2009-10 tinha entre 2 a 17 anos de serviço como professores contratados, pelo que “esta disfunção burocrática de que o processo enferrou imprimiu, desde logo, um desvio ao tipo de trabalho a desenvolver, além de criar, em alguns casos, descontentamento e tensão entre os professores em período probatório e dificuldades acrescidas para os professores mentores” (Alarcão & Roldão, 2014, p. 116). Apesar das limitações burocráticas e administrativas, tratou-se de uma experiência que permitiu destacar a “lógica colaborativa e a consistente articulação de práticas e crenças de partida enraizadas com *inputs* de questionamento reflexivo e teorização transformadora” (p. 120), donde se pode inferir a pertinência do estabelecimento de parcerias entre as instituições de formação do ensino superior e as escolas, mas, como se referiu, esta experiência não teve continuidade.

Do ponto de vista legal, Portugal reconhece a necessidade de acompanhamento e de apoio aos novos professores, mas estrutura-o sobretudo como mecanismo de verificação da competência profissional e não como programa de apoio e de desenvolvimento profissional. Apesar da não regulamentação da indução em Portugal, têm ocorrido algumas iniciativas de natureza experimental, de que é exemplo o projeto LOOP, um programa de indução com base em mentoria, em contexto escolar, que procura contribuir para melhorar o acolhimento e o acompanhamento dos novos professores. Desenvolvido pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), o projeto LOOP, financiado pelo programa Erasmus+, serviu como um laboratório de experimentação de políticas para encontrar soluções sistémicas para a falta de professores e o abandono da profissão. De entre as recomendações decorrentes deste projeto, destacam-se as seguintes:

- a) Nível macro (político) - a criação de novas oportunidades de carreira onde a função de mentor, dotado de formação específica, seja formalmente reconhecida e recompensada, sugerindo ainda a consensualização de critérios para a seleção de mentores e a definição de unidades técnicas nacionais de apoio;
- b) Nível meso (escolas) - a preparação de protocolos de colaboração entre escolas, centros de formação e instituições de ensino superior, garantindo que os programas de indução se alinhem com as necessidades reais de cada contexto educativo;

- c) Nível micro (interação profissional) - a alocação obrigatória de horas de redução da componente letiva para mentores e a garantia de tempos comuns na componente não letiva para o diálogo entre o mentor e o novo professor.

A investigação nacional (Flores, 2000, 2010, 2021; Alves, 2001, Ponte, Galvão, Trigo-Santos & Oliveira, 2001, Braga, 2001) tem igualmente apontado para a necessidade de institucionalizar o período de indução e de reconhecer, do ponto de vista legal e institucional, a figura do professor mentor, sublinhando a necessidade de formação específica, tempo protegido para acompanhamento e valorização desta função no âmbito da carreira docente. Também Almeida *et al.* (2018), no contexto português, salientam o papel dos diretores no desenvolvimento de estratégias de apoio para os professores principiantes, mas também a necessidade de uma liderança mais pedagógica e a relevância da observação de pares para fomentar o desenvolvimento profissional.

Assim, os dados do contexto português estão alinhados com a produção científica internacional e apontam claramente para a pertinência do período de indução; para as vantagens da existência de programas de apoio e orientação destinados aos professores principiantes numa lógica formativa; para o reconhecimento da figura dos professores mentores, cuja seleção e formação deve ser pensada de forma criteriosa; e para a reflexão, colaboração e construção de conhecimento profissional como dimensões estruturantes do processo de desenvolvimento profissional a par do estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas e da mobilização de todos os atores, nos planos político, institucional e operacional, no desenvolvimento de programas de indução.

Recomendações

As recomendações que se seguem resultam do enquadramento anterior que foi construído com base num vasto conjunto de dados recolhidos a partir de relatórios internacionais e de estudos nacionais, da síntese da legislação existente no nosso país, da análise de programas de indução em vigor noutros países e da produção do Conselho Nacional de Educação sobre esta matéria, mas também de sete audições a personalidades nacionais e estrangeiras especialistas neste domínio. De salientar ainda que esta Recomendação decorre também de um Seminário realizado em 2025 sob o tema “Indução profissional de professores: da conceptualização à operacionalização”. Informações mais detalhadas sobre o tema podem ser consultadas no Relatório Técnico que serviu de base a esta Recomendação.

O conjunto de recomendações remete para uma diversidade de destinatários, incluindo, entre outros, o governo, as associações profissionais, as instituições de ensino superior, os estabelecimentos de ensino, os centros de formação, os diretores escolares, os formadores, os gestores da formação e os professores, na medida em que se trata de um tema que exige a mobilização de um conjunto alargado de atores ao nível político, institucional e operacional, remetendo para ações que devem ser articuladas e concertadas num esforço coletivo de fortalecimento da profissão docente e de valorização do *continuum* da formação: formação inicial (incluindo estágio), indução e formação contínua.

Por fim, a decisão de agrupar as recomendações em torno de quatro eixos principais prende-se com um conjunto de temas essenciais para a conceptualização e operacionalização da indução de professores à luz da literatura nacional e internacional que convergem para o reconhecimento da importância da socialização profissional, mas também para a valorização dos professores e da profissão docente. Os quatro eixos em torno dos quais se organizam as recomendações são os seguintes:

- **A institucionalização do período de indução** – este eixo decorre da necessidade de explicitar o conceito de indução e a pertinência da sua institucionalização, considerando o seu âmbito e as suas principais finalidades;
- **Condições estruturais de operacionalização** – este eixo relaciona-se com aspetos a considerar na implementação do período de indução assim como os desafios que ele encerra;
- **Mentoria e apoio** – este eixo associa-se ao conteúdo e à forma que o período de indução pode assumir no sentido de proporcionar experiências de aprendizagem e de potenciar a socialização profissional dos neófitos;
- **Monitorização e avaliação** – este eixo prende-se com aspetos ligados ao acompanhamento e avaliação da implementação da indução considerando os processos e os resultados, assim como as suas limitações e o seu impacto nos professores e nos contextos escolares.

Assim, reconhecendo a importância dos professores, a necessidade de valorizar a profissão docente e a relevância de uma socialização profissional adequada, o Conselho Nacional de Educação recomenda:

1. A institucionalização do período de indução

1.1. Reconhecer o período de indução como uma etapa fundamental do *continuum* de formação e de desenvolvimento profissional dos professores e como elo de ligação entre a formação inicial e a formação contínua;

1.2. Valorizar a indução como direito profissional dos professores no início da sua atividade profissional e como dever institucional do Estado, salvaguardando a natureza jurídica das instituições, e garantindo transparência e equidade no acesso a um sistema de apoio e de orientação a todos os docentes que ingressam na profissão docente;

1.3. Definir políticas nacionais e locais de apoio à integração dos novos professores, garantindo as condições necessárias para uma socialização profissional adequada, para o bem-estar profissional e para uma retenção de professores de qualidade, evitando o abandono precoce da profissão docente;

1.4. Instituir um Programa Nacional de Indução Docente (PNID), integrado no Estatuto da Carreira Docente, como uma etapa crucial do desenvolvimento profissional do professor, sustentada numa abordagem integrada e considerando as três fases do *continuum* de formação e de desenvolvimento profissional: formação inicial (incluindo estágio), indução e formação contínua;

1.5. Integrar o Programa Nacional de Indução Docente (PNID) numa estratégia nacional de valorização da profissão docente, em articulação com políticas de recrutamento, de

formação e de retenção de professores, reforçando a sua atratividade e o bem-estar profissional;

1.6. Investir no período de indução numa perspectiva formativa e de desenvolvimento profissional, orientada para o apoio e mentoria no processo de socialização profissional, em detrimento de uma lógica avaliativa e certificadora, reconhecendo, ao mesmo tempo, o potencial dos novos professores para a renovação da profissão, para a inovação curricular e pedagógica e para a dinamização dos contextos escolares;

1.7. Fomentar processos de indução profissional centrados no trabalho docente, valorizando a ação curricular e pedagógica, a dimensão formativa e a construção coletiva do conhecimento profissional, de modo a evitar a burocratização de procedimentos e a intensificação da dimensão administrativa em que tais processos podem incorrer.

2. Condições estruturais de operacionalização

2.1. Estabelecer um quadro de referência para um programa de indução à escala nacional, no que se refere ao âmbito, finalidades, conteúdo, estratégias de desenvolvimento e avaliação, salvaguardando a necessária flexibilidade e adequação aos contextos escolares e às necessidades e características dos professores principiantes;

2.2. Definir políticas nacionais e locais de alocação estratégica de recursos (humanos, financeiros e materiais) necessários ao desenvolvimento de um Programa Nacional de Indução Docente (PNID) capaz de responder às exigências da profissão, às necessidades e características dos contextos escolares e aos desafios que os novos professores enfrentam quando iniciam o exercício autónomo de funções docentes;

2.3. Assegurar o acesso e frequência obrigatória de um programa de indução (com a duração de um ano, suscetível de ser prolongado por mais um ano em função das necessidades individuais e contextuais) para os novos professores que iniciam a sua atividade profissional, garantindo uma socialização profissional adequada, mecanismos de apoio e mentoria, assim como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional relevantes para o exercício da profissão;

2.4. Garantir os meios organizacionais e financeiros necessários à operacionalização de um programa de indução, mormente no que se refere ao tempo disponível e ao horário de trabalho dos novos professores para a sua frequência, incluindo a atribuição de um professor mentor ao qual deve ser assegurada a correspondente compensação;

2.5. Estabelecer parcerias entre instituições de ensino superior, escolas e centros de formação para o desenvolvimento de um programa de indução assente numa lógica de projeto e de colaboração, de construção coletiva do conhecimento profissional, de indagação das práticas curriculares e pedagógicas e de criação de comunidades de aprendizagem profissional;

2.6. Criar uma rede nacional de indução bem como comunidades regionais, que assegurem o funcionamento e a monitorização do programa de indução, a partilha de experiências e a disseminação de bons exemplos de práticas;

2.7. Envolver as direções dos estabelecimentos escolares na concepção, implementação e monitorização do programa de indução à escala local, garantindo as necessárias condições para a sua operacionalização;

2.8. Integrar o Programa Nacional de Indução Docente (PNID) nos planos de formação das escolas, promovendo a sustentabilidade institucional na sua implementação e a sua articulação com os projetos educativos, os planos de inovação pedagógica e os planos de melhoria das organizações educativas;

2.9. Atribuir às instituições de ensino superior, em parceria com os centros de formação e as escolas, a responsabilidade de formação de mentores, de apoio científico-pedagógico, de produção de recursos e de monitorização externa;

2.10. Criar plataformas digitais colaborativas, assegurando o acesso a recursos formativos, científicos e pedagógicos no âmbito do Programa Nacional de Indução Docente (PNID).

3. Mentoria e apoio

3.1. Estruturar o programa de indução em torno de processos de mentoria e de apoio que contemplem seminários, observação de aulas, reflexão e indagação das práticas, trabalho colaborativo, inovação pedagógica, integração em equipas pedagógicas, conhecimento da cultura organizacional da escola, participação em projetos e iniciativas escolares e oportunidades desenvolvimento profissional contextualizado;

3.2. Reforçar mecanismos de apoio e de incentivo à colaboração docente como eixo estratégico da dimensão coletiva da profissão e da criação de oportunidades de desenvolvimento profissional que potenciem a partilha de experiências entre os professores experientes e os novos professores nas escolas e a consolidação da identidade profissional;

3.3. Estabelecer planos individuais de desenvolvimento profissional flexíveis, ajustados às características e necessidades específicas de cada professor principiante e às especificidades dos contextos;

3.4. Reconhecer o estatuto do professor mentor, valorizando a especificidade e complexidade do seu papel na formação e socialização dos novos professores e garantindo as condições necessárias para o exercício desta função e respetiva compensação (e.g. redução da componente letiva ou suplemento remuneratório);

3.5. Definir o perfil do professor mentor, com base na qualidade pedagógica, na competência profissional, na capacidade reflexiva, relacional e comunicacional e no compromisso com a profissão;

3.6. Assegurar a seleção criteriosa e a formação adequada e obrigatória dos professores mentores, valorizando a formação em mentoria para efeitos de progressão na carreira docente;

3.7. Desenvolver um programa nacional de formação especializada (acreditado e certificado) em mentoria pedagógica assente numa perspetiva de colaboração, de indagação, de inovação e de reflexão, através do estabelecimento de parcerias entre as

instituições de ensino superior, as escolas e os centros de formação, mobilizando o conhecimento científico e a investigação educacional neste domínio;

3.8. Promover a criação de comunidades de aprendizagem profissional entre professores mentores e professores principiantes, favorecendo a aprendizagem colaborativa, a observação da prática pedagógica e a partilha de experiências numa perspetiva de desenvolvimento profissional em duplo sentido;

3.9. Promover projetos conjuntos de investigação-ação centrados nos desafios pedagógicos que os professores e as escolas enfrentam, estimulando a fundamentação e a melhoria das práticas pedagógicas;

3.10. Fomentar a participação de diversos atores (formadores de professores, mentores, professores, diretores, etc.) no desenvolvimento de iniciativas promotoras de processos de indução e de socialização profissional sustentados e contextualizados numa perspetiva de comprometimento coletivo para fortalecer a profissão docente.

4. Monitorização e avaliação

4.1. Implementar um sistema de monitorização e de avaliação formativa dos processos de indução orientado para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas profissionais dos novos professores e dos professores mentores;

4.2. Desenvolver processos internos de monitorização e avaliação da indução, formal e informal, dos novos professores e dos seus efeitos no desenvolvimento profissional quer dos neófitos, quer dos professores mentores, assim como nos contextos escolares, numa lógica de construção coletiva da profissão;

4.3. Criar um sistema nacional de monitorização do Programa Nacional de Indução Docente (PNID), coordenado por uma entidade independente, definindo indicadores de sucesso relativos à retenção dos professores, ao bem-estar e satisfação profissional, ao desenvolvimento de competências pedagógicas, à melhoria das práticas curriculares e pedagógicas e ao impacto dos processos formais e informais de indução na aprendizagem dos alunos;

4.4. Realizar estudos longitudinais, acompanhando os percursos profissionais dos docentes em fase de indução, identificando potencialidades e aspetos a melhorar, em função dos problemas encontrados e das necessidades sentidas;

4.5. Divulgar e discutir, nas escolas, os resultados desses estudos com vista à identificação de eventuais problemas, à busca de soluções, à reflexão e à melhoria dos processos e resultados da indução.

Referências bibliográficas

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2019). Providing a good start: Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277–295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 6(11), 109–126. <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Almeida, M., Costa, E., Pinho, A., & Pipa, J. (2018). Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 196–214. <https://www.redalyc.org/journal/374/37457955010/html/>
- Alves, F. A. C. (2001). *O encontro com a realidade docente: Ser professor principiante*. Instituto de Inovação Educacional.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Quarteto Editora.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Instituto de Inovação Educacional.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258–276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Conselho Nacional de Educação. (2016a). *Parecer n.º 4: Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2016b). *Relatório técnico: Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2024a). *Recomendação n.º 3: Dimensões estruturantes da profissão docente*. CNE
- Conselho Nacional de Educação. (2024b). *Relatório técnico: Dimensões estruturantes da profissão docente: Perspetivas nacionais e internacionais*. CNE
- Courtney, S. A., Austin, C. K., & Zolfaghari, M. (2023). International perspectives on teacher induction: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104047. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104047>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., DiNapoli, M., Jr., & Kini, T. (2023). *The federal role in ending teacher shortages*. Learning Policy Institute.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Eurydice. (2024). *Teachers' and school heads' salaries and careers in Europe 2024*. European Commission.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as learners*. Harvard Education Press.

- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Ministério da Educação/IE
- Flores, M. A. (2010). School cultures and organizations and teacher induction. In J. Wang, S. J. Odell, & R. T. Clift (Eds.), *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners* (pp. 45–56). Rowman & Littlefield Education.
- Flores, M. A. (2019). Unpacking teacher quality: Key issues for early career teachers. In A. Sullivan, J. Johnson, & M. Simmons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers* (pp. 15–38). Springer.
- Flores, M. A. (2021). Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 123–144. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.20765>
- Flores, M. A. (2024). Indução e desenvolvimento profissional de professores: Desafios e possibilidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 18(1), e6601004. <https://doi.org/10.14244/198271996601>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (2009). The induction and mentoring of new teachers in Portugal: Contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 4(1), 63–73. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.1.63>
- Frederiksen, L. L. (2020). Support for newly qualified teachers through teacher induction programs – A review of reviews. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt, & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction* (pp. 49–70). Cappelen Damm Akademisk.
- Heikkinen, H. L. T., Helms-Lorenz, M., Plauborg, H., & Bjerkholt, E. (2026). Ecologies of teacher induction and mentoring in Europe: Understanding the co-existence of diverse learners. In M. Helms-Lorenz, H. L. T. Heikkinen, H. Plauborg, & E. Bjerkholt (Eds.), *Making sense of European teacher induction and mentoring practices* (pp. 1–16). Brill | Sense.
- Helms-Lorenz, M., Heikkinen, H. L. T., Plauborg, H., & Bjerkholt, E. (Eds.). (2026). *Making sense of European teacher induction and mentoring practices*. Brill | Sense.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 15–17.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internship. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535–548). Macmillan.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28–40. <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jones, M. (2003). Reconciling personal and professional values and beliefs with the reality of teaching: findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction. *Teacher Development*, 7(3), 385–401. <https://doi.org/10.1080/13664530300200206>
- Kane, R. G., & Russell, T. (2005). Reconstructing knowledge in action: Learning from the authority of experience as a first-year teacher. In D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 133–148). Springer.

- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. In A. Sullivan, J. Johnson, & M. Simmons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers* (pp. 83–98). Springer.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.
- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P., & Jáspez, J. F. (2021). Five years later: Retrospective analysis of induction experiences of beginning teachers. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99–119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- Olson, M. R., & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 331–343. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0742-051X\(91\)90003-8](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0742-051X(91)90003-8)
- OCDE (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- OCDE (2020). *Education policy outlook: Portugal 2020*. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf>
- OCDE (2024a). *Results from TALIS 2024: Developing teacher expertise*. OECD Publishing.
- OCDE (2024b). *Education at a glance 2024*. OECD Publishing.
- OCDE (2025). *Results from TALIS 2024 – Country notes: Portugal*. OECD Publishing.
- Orland-Barak, L. (2021). “Breaking good”: Mentoring for teacher induction at the workplace. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 27–51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18535>
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Plauborg, H., Flores, M. A., Frederiksen, L. L., & Symeonidis, V. (2026). European studies on teacher induction and mentoring: A literature review. In M. Helms-Lorenz, H. L. T. Heikkinen, H. Plauborg, & E. Bjerkholt (Eds.), *Making sense of European teacher induction and mentoring practices* (pp. 17–42). Brill | Sense.
- Ponte, J. P., Galvão, C., Trigo-Santos, F., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 31–46. <http://hdl.handle.net/10451/4286>
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação* (4ª ed.). Texto Editora.
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012a). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação. Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), 435–458. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000300002>
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012b). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), 547–554. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000300007>
- Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., & Mommers, J. (2023). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers’ professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 372–396. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>

Valli, L. (1992). Beginning teachers problems: Areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14(1), 18–25.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Vonk, J. H. C. (1993, April). Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta.

Vonk, J. H. C. (1995, April). Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.

Wilson, J., & D'Arcy, J. (1987). Employment conditions and induction opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10(2), 141–149. <https://doi.org/10.1080/0261976870100204>

Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41–58. <https://doi.org/10.1177/019263650408863804>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

24 de março de 2026

O Presidente, Domingos Fernandes