

Dossiê: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA – TEMPOS, TENSÕES E INVENÇÕES

## EXPERIÊNCIAS DE NOVOS PROFESSORES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO

RACHEL SHANKS<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7895-5136>

**RESUMO:** Passar da formação inicial de professores para a docência pode ser difícil. Na Escócia, garante-se um ano de indução àqueles que atendem ao Padrão para Registro Provisório de Professor, o que ajuda na transição da condição de aluno para a de professor, com base na oferta de um orientador/mentor de indução e de uma carga de ensino reduzida. No entanto, após o ano de indução, a tutoria e a redução da carga de ensino cessam e não há uma assistência específica organizada, em nível de autoridade nacional ou local, para professores em início de carreira. Este artigo relata os problemas enfrentados por professores em início de carreira durante a transição de professores do ano de indução para aqueles totalmente registrados na Escócia. Durante um estudo de métodos mistos conduzido com professores do ano de indução na Escócia por dois anos, quatro participantes foram entrevistados após o primeiro ano de ensino (o qual corresponde ao primeiro ano como professor totalmente registrado). Em entrevistas semiestruturadas, os professores foram questionados sobre suas necessidades de aprendizagem e apoio profissional. Os participantes destacaram questões relacionadas à mudança de escola, ao trabalho como professor substituto, ao aprendizado através de observações, ao apoio dos colegas, ao relacionamento com os alunos e à carreira futura. A pesquisa mostra a necessidade contínua de fornecer apoio a professores em início de carreira para além do ano de indução.

**Palavras-chave:** aprendizagem no início da carreira; indução docente; aprendizagem profissional do professor; retenção de professores; suporte ao ensino.

### NEW TEACHERS' EXPERIENCES OF THE TRANSITION INTO TEACHING

**ABSTRACT:** The transition from initial teacher education into teaching can be difficult. In Scotland a guaranteed induction year for those who meet the Standard for Provisional Registration helps the transfer from student to teacher with the provision of an induction supporter/mentor and a reduced teaching load. However, after the induction year the mentoring and reduction in teaching stops and there is no specific assistance organised for early career teachers at a national or local authority level. This paper reports on the issues that early career teachers face in the transition from induction year teacher to fully registered teacher in Scotland. During a two-year mixed methods study of induction year teachers in Scotland, four participants were interviewed after their first year of teaching which is their first year as a fully registered teacher. In semi-structured interviews the teachers were asked about their professional learning and support needs. The participants highlighted issues related to changing schools, working as a supply teacher, learning from observations, support from colleagues, relationships with pupils and their

---

<sup>1</sup> University of Aberdeen. Aberdeen, Escócia <[r.k.shanks@abdn.ac.uk](mailto:r.k.shanks@abdn.ac.uk)>

future career. The research shows how there is an ongoing need for support for early career teachers beyond their induction year.

**Keywords:** early career learning; teacher induction; teacher professional learning; teacher retention; supply teaching.

## LAS EXPERIENCIAS DE LOS NUEVOS PROFESORES EN LA TRANSICIÓN A LA ENSEÑANZA

**RESÚMEN:** Pasar de la formación inicial de profesores a la docencia puede resultar difícil. En Escocia, se garantiza un año de inducción garantizado a quienes cumplen con el Estándar para el Registro Provisional de Profesor, lo que ayuda a la transición de la condición de estudiante a maestro a partir de la provisión de un guía/mentor de inducción y de una carga docente reducida. Sin embargo, después del año de iniciación, la tutoría y la reducción de la carga de enseñanza cesan y no se organiza una asistencia específica para los docentes en etapa inicial a nivel de autoridad nacional o local. Este artículo informa sobre los problemas que enfrentan los maestros al inicio de la carrera en la transición de maestros del año de inducción a maestros completamente registrados en Escocia. Durante un estudio de métodos mixtos con profesores del año de iniciación en Escocia, por dos años, se entrevistó a cuatro participantes después de su primer año de enseñanza, que es su primer año como profesor totalmente registrado. En entrevistas semiestructuradas se preguntó a los profesores sobre sus necesidades de aprendizaje y de apoyo profesional. Los participantes destacaron cuestiones relacionadas con el cambio de escuela, el trabajo como profesor suplente, el aprendizaje a través de observaciones, el apoyo de los colegas, las relaciones con los alumnos y su futura carrera. La investigación muestra cómo existe una necesidad constante de apoyar los profesores al inicio de la carrera más allá del año de inducción.

**Palabras clave:** aprendizaje al inicio de la carrera; inducción de maestros; aprendizaje profesional docente; retención de maestros; apoyo de enseñanza.

## INTRODUÇÃO

O recrutamento, a retenção e a qualidade dos docentes são uma grande preocupação dos governos, autoridades locais e administradores de escolas de todo o mundo (Borman & Dowling, 2008; Long et al., 2012). As dificuldades enfrentadas por professores iniciantes são uma questão que já dura décadas (Paniagua e Sánchez-Martí, 2018) e que levou a estudos sobre o recrutamento de professores, a motivação para se tornar professor, a insatisfação em ser professor (Madero, 2019), o desgaste ou a desistência do professor (Buchanan et al., 2013) e como professores podem ser apoiados no início de sua carreira. O presente artigo estuda o apoio oferecido a professores em início de carreira na Escócia, durante a transição de seu primeiro ano de ensino, chamado de ano de indução, para seu segundo ano de ensino (também conhecido como o primeiro ano como professor totalmente registrado). Estudos anteriores mostraram que o desgaste do professor pode ser reduzido através da oferta de oportunidades de aprendizagem profissional e de ambientes de trabalho incentivadores - tais como comunidades de aprendizagem profissional (Buchanan et al., 2013; Simos, 2013) -, e que a cultura e o contexto escolar são importantes (Long et al., 2012). Esquemas nacionais de indução de professores com base em elementos como observações regulares e feedback, garantia de tempo de não-docência, ambiente de aprendizagem expansivo e apoio de um mentor podem melhorar as taxas de retenção de professores e, no longo prazo, melhorar sua satisfação e motivação (Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011). O apoio a professores iniciantes pode levá-los a sentirem-se menos isolados (Schuck et al., 2018) e ajudar no seu crescimento profissional (McNally, 2016). Verificou-se que o contexto tem importância fundamental em pedidos de período de residência para professores em início de carreira, semelhante à residência médica, uma vez que professores iniciantes podem ter apoio enquanto aprendem e experimentam, durante esse período (Paniagua e Sánchez-Martí, 2018). A indução de professores tem

sido teorizada como um ecossistema com diferentes nichos de atividade e de apoio (Olsen et al., 2020). A mentoria, o ambiente escolar e a aprendizagem informal desempenham um papel importante durante os primeiros anos de prática de professores iniciantes e podem ser entendidos como processos que ocorrem em um continuum de expansivo para restritivo (Unwin & Fuller, 2003; Fantilli & McDougall, 2009; Jurasaitė-Harbišon, 2009; McNally & Blake, 2010; Attard Tonna and Shanks, 2017; Shanks et al., 2020). Fato semelhante ocorre em outras profissões em que a aprendizagem informal e o ambiente de trabalho são fatores-chave para a aprendizagem, em início de carreira (Eraut, 2007; Billett & Somerville, 2004), e para a profissão docente, em todos os estágios de carreira (Hodkinson & Hodkinson, 2005). Trabalho colaborativo, reconhecimento e apoio de diretores, provisão de experiências escolares cruzadas, oportunidades de desenvolvimento pessoal, além das prioridades locais e nacionais, e do quadro de aprendizagem profissional da escola, são práticas que podem apoiar professores iniciantes (Attard Tonna and Shanks, 2017).

Essas questões são aqui exploradas em relação ao contexto nacional da Escócia, o qual está detalhado abaixo. O objetivo da presente pesquisa é explorar a experiência de professores em início de carreira na Escócia, a fim de entender as melhores maneiras de apoiá-los e de ajudar a aumentar a retenção de professores iniciantes. A transição da formação de professores iniciantes para a docência pode ser difícil (Flores, 2001; Eick, 2002); na Escócia, garante-se um ano de indução àqueles que atendem ao Padrão para Registro Provisório durante o programa de educação de professores iniciantes, o que ajuda na transição da condição de aluno para a de professor, com base na oferta de um orientador/mentor de indução e de uma carga de ensino reduzida. No entanto, após o ano de indução, a orientação e a redução da carga de ensino cessam e não há assistência específica organizada em nível nacional para essa população. Portanto, o presente estudo aborda questões enfrentadas por professores em início de carreira em seu processo de transição de professores do ano de indução para professores totalmente registrados, na Escócia. Após a conclusão de um estudo de métodos mistos com duas coortes de professores do ano de indução na Escócia, quatro dos participantes da entrevista original foram entrevistados após o seu ano de indução. Os professores foram questionados sobre suas necessidades profissionais relativas a aprendizagem e apoio, e destacaram questões relacionadas à mudança de escola, a trabalhar como professores substitutos, a aprender através de observações, ao apoio dos colegas, ao relacionamento com os alunos e à sua futura carreira. A pesquisa mostra a necessidade contínua de oferecer apoio aos professores em início de carreira para além do seu ano de indução.

## RETENÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

As taxas de retenção e desgaste de professores iniciantes, juntamente com os padrões de desistência, têm sido estudados em muitos países (Deangelis & Presley 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Ronfeldt & McQueen, 2017; Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Tais estudos geraram conhecimento sobre os motivos de sua desistência e sobre os tipos de apoio que podem ajudar a reduzir o desgaste desses profissionais. Alguns fatores são estruturais ou ocorrem em nível escolar, tais como o apoio administrativo (Boyd et al., 2011), enquanto outros ocorrem em nível individual e são relacionados a questões demográficas ou ao *burnout* (Borman & Dowling, 2008). Um estudo sobre os motivos que levam esses profissionais a abandonar a profissão identificou fatores tais como carga de trabalho, nível de apoio, condições de trabalho, status de ser professor e salário (Buchanan, 2010). Condições do local de trabalho, tais como o clima comportamental da escola ou a disciplina em sala de aula, são algumas das razões para professores desistirem da atividade docente (Buchanan, 2010; Kukla-Acevedo, 2009). De acordo com Buchanan (2010), profissionais com menos de 30 ou mais de 50 anos, e aqueles com as qualificações mais altas, são mais propensos a deixar o ensino. Verificou-se que professores iniciantes apresentam alta taxa de desgaste (Tamir, 2010). É possível que a falta de reconhecimento dos desafios enfrentados por professores iniciantes possa exacerbar seus problemas (Spooner-Lane, 2017). As escolas também podem interpretar, de maneiras muito diferentes, o que apoio significa ou como ele deveria ocorrer (Engvik & Emstad, 2017). Também pode haver situações positivas em que professores iniciantes que trabalham em ambientes incentivadores são mais propensos a pedir ajuda e a superar problemas (Flores, 2001). O uso generalizado de programas de indução mostra que há consenso sobre os benefícios de fornecer apoio

aos novos participantes no início de sua carreira docente (Le Maistre & Paré, 2010). A indução de professores tornou-se uma área da política governamental cada vez mais regulamentada devido à preocupação com a retenção de professores e com as taxas de desgaste de professores recém-qualificados. O período de indução para professores foi introduzido na França em 2005, enquanto os Estados Unidos da América e o Canadá apresentam uma mistura de provisão que difere em níveis estaduais e locais (Sacilotto-Vasylenko, 2010; Ingersoll & Strong, 2011).

## O contexto Escocês

Ao contrário de outras partes do Reino Unido, a Escócia possui apenas um percurso para indivíduos se qualificarem como professores de escolas estaduais, nomeadamente através de um programa de ensino superior de educação inicial de professores, o qual é viabilizado por onze instituições de ensino superior no país. No século XX, houve preocupações com o antigo sistema probatório de professores, o qual não garantia qualquer continuidade do emprego, em particular:

professores iniciantes em empregos de curto prazo aprendem uma série de coisas. Eles aprendem a lidar com as coisas sozinhos. Eles aprendem a não procurar ajuda. Eles aprendem que não há infraestrutura para apoiá-los. ... Eles aprendem que devem ser pró-ativos para fazer qualquer coisa acontecer. Eles aprendem a se ver como “buchas de canhão” em sala de aula. ... [eles podem] tornar-se acomodadores inquestionáveis do sistema no qual estão empregados. Eles aprendem, em suma, como sobreviver no curto prazo dentro de uma visão bastante técnica do trabalho docente .... não aprendendo a administrar o trabalho no longo prazo e ... portanto, perdem uma dimensão importante do ensino como atividade profissional (Draper et al., 1997, 292-3).

Após a pesquisa de Draper et al. (1997), um desenvolvimento conjunto, conhecido como Projeto de Indução de Professores, foi criado pelo Departamento Executivo de Educação da Escócia (SEED - Scottish Executive Education Department) - e pelo Conselho Geral de Ensino da Escócia, a fim fazer planos para professores iniciantes e de definir um padrão (Padrão para Registro Definitivo) que deveria ser atendido por esses profissionais até o fim do período probatório, ou de indução (Christie & O'Brien, 2005). Um relatório sobre as condições profissionais estabelecidas para os professores levou a uma estrutura simplificada de carreira e à garantia de um ano de indução para todos os professores recém-qualificados (Departamento Executivo de Educação da Escócia, 2001). (Para a história do período probatório de professores antes de 2002, veja Shanks, 2020). Mais recentemente, o Donaldson Report (2011) forneceu uma série de recomendações relacionadas a toda a vida útil da formação de professores, desde a educação inicial de professores até a indução do professor e a aprendizagem profissional de carreira; porém, depois de algum trabalho inicial sobre as recomendações, muitas delas não foram implementadas. Hulme e Menter (2014) relataram como a proporção de contratos permanentes para professores iniciantes diminuiu significativamente e como outras preocupações levaram a um relatório parlamentar escocês, segundo o qual, os níveis de retenção de professores precisavam melhorar (Scottish Parliament Education and Skills Committee, 2017). Em 2021, houve aumento de chamadas para “fazer mais” por professores recém-qualificados na Escócia, uma vez que muitos deles encararam o desemprego após o ano de indução (Devlin, 2021).

Desde a introdução do Programa de Indução de Professores em 2002, todos os professores recém-qualificados na Escócia, que são elegíveis para viver e trabalhar no país, tiveram um contrato de ensino de um ano garantido. Para postos além do ano de indução, os professores devem solicitar postos temporários ou permanentes ou se candidatarem para trabalhar como professores substitutos junto a uma autoridade local. Durante o ano de indução na Escócia, os professores iniciantes contam com vários suportes para ajudá-los em sua transição de estudantes docentes para professores totalmente registrados:

- redução do tempo de ensino em sala de aula, nomeadamente 0,8 das horas de trabalho de professores contratados em regime de tempo integral
- o tempo restante de 0,2 é usado para continuar o desenvolvimento profissional

- um orientador / mentor para supervisionar, orientar e avaliar o professor iniciante
- observações do orientador / mentor
- desenvolvimento profissional contínuo planejado pela escola e pela autoridade local
- desenvolvimento profissional pessoal contínuo
- extensão, se o Padrão para Registro Definitivo (SFR - Standard for Full Registration) não foi alcançado em um ano, mas há o potencial de alcançá-lo.

O esquema de indução escocês apresenta uma combinação das características identificadas como benéficas em pesquisas realizadas por Bartlett e Johnson (2009): professores iniciantes contam com um mentor em sua área, com comunicação de gestão e com carga horária de ensino reduzida; além disso, podem ter tempo de planejamento comum e seminários para professores iniciantes. Eles também podem ter um assistente, mas isso dependerá das necessidades dos alunos, não das necessidades dos professores iniciantes.

Uma vez que os professores na Escócia alcançam com sucesso o Padrão para Registro Definitivo, eles são tratados da mesma forma que todos os outros professores registrados e não recebem nenhum apoio extra como professores iniciantes. Embora a fase de indução de professores tenha sido bem pesquisada (ver Shanks, 2020), estudos sobre o segundo ano de docência na Escócia permanecem limitadas. Ao cobrir as carreiras de professores iniciantes, o estudo de Fenwick (2011) concentrou-se na aprendizagem profissional desses profissionais em relação ao currículo. A experiência de professores em início de carreira em seu segundo ano docente na Escócia é de particular interesse para descobrir-se como o ano de indução ajuda em sua transição de estudantes docentes para professores qualificados / registrados e qual suporte extra pode ajudar a reduzir seu desgaste. Este estudo fornecerá perspectivas sobre como o sistema de indução de professores e a fase inicial da carreira de novos professores na Escócia poderiam ser melhorados. Como a retenção de professores é um problema mundial, as descobertas do estudo podem apontar para um apoio que poderia ser útil em outros contextos nacionais. Kukla-Acevedo (2009) refere-se à necessidade de novas pesquisas qualitativas nesta área. O estudo procurou responder à seguinte questão de pesquisa: Quais são as experiências de professores iniciantes na transição da indução de professores para seu primeiro ano como professores totalmente registrados, na Escócia?

## **METODOLOGIA**

O referencial teórico para esta pesquisa é baseado em uma metodologia interpretativa em que as explicações dos participantes da pesquisa sobre sua realidade social são aceitas como perspectivas sobre experiências por eles vividas. Uma abordagem de comunidade de prática para a aprendizagem foi adotada em relação à sua aprendizagem como novos participantes da área de ensino que realizavam uma participação periférica legítima enquanto embarcavam em sua carreira docente (Lave e Wenger, 1991). Embora existam críticas ao modelo de comunidade de prática em relação à aprendizagem profissional de iniciantes, ele ainda oferece muitos benefícios para compreender a experiência de professores em início de carreira (Shanks, 2014).

O recrutamento de participantes no estudo inicial foi realizado através de solicitações de voluntários entre estudantes que estavam terminando a sua qualificação de educação de professores iniciantes e que estavam prestes a começar o seu ano de indução na Escócia. Para este estudo, os participantes entrevistados no estudo inicial do ano de indução foram questionados se participariam de uma outra entrevista. Quatro dos oito entrevistados concordaram em ser entrevistadas durante sua carreira inicial como professoras totalmente registradas. Todas as quatro possuíam diploma de graduação e haviam completado um programa de transição de um ano (Diploma de Pós-graduação Profissional em Educação, ver Shanks, 2020) na instituição do pesquisador. O pesquisador não estava envolvido em seu programa ou em qualquer um dos seus cursos. Uma das entrevistadas havia feito a qualificação para tornar-se professora de escola primária, as outras três entrevistadas haviam se qualificado para tornarem-se professoras do ensino médio, em diferentes disciplinas. Todas as entrevistadas eram do sexo feminino. Nenhuma outra informação demográfica será fornecida para garantir o anonimato das participantes. A

aprovação ética foi concedida pela instituição do pesquisador e as entrevistadas assinaram formulários de consentimento, leram as informações sobre o estudo e tiveram a oportunidade de fazer perguntas sobre a pesquisa.

A razão para adotar entrevistas semiestruturadas baseou-se no fato de que, embora os mesmos tópicos fossem abordados com cada entrevistado, a ordem dos tópicos e os detalhes fornecidos dependeriam do que cada entrevistado dissesse (Cohen et al., 2018). Isso foi feito para possibilitar respostas tão espontâneas, ricas e específicas quanto possível (Kvale e Brinkmann, 2009). Em entrevistas semiestruturadas, os professores puderam contar suas próprias histórias, em suas próprias palavras, mas, ao mesmo tempo, essa ferramenta garantiu que cada participante pudesse discutir as mesmas questões, dentro de uma estrutura pré-definida, através do guia da entrevista. Esta abordagem semiestruturada significa que a entrevista funcionaria mais como uma conversa para o entrevistado (ibid). Questões de importância para um participante da entrevista poderiam ser sondadas em maior profundidade; questões que não fossem relevantes,, ou que pudessem ser insensíveis ao entrevistado, seriam omitidas.

Antes de cada entrevista, o pesquisador relia as transcrições das duas entrevistas anteriores dos entrevistados, de modo a assegurar uma exploração aprofundada da sua transição do 1º para o 2º ano docente. Os entrevistados escolheram o lugar onde gostariam que a entrevista acontecesse; elas foram realizadas em uma das escolas, e em diferentes cafeterias. Os professores secundários não trabalhavam na mesma escola, e nenhum dos entrevistados conhecia a identidade uns dos outros. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas literalmente e, em seguida, importadas para o software de análise qualitativa de dados assistida por computador, Nvivo. As transcrições das entrevistas foram analisadas, linha por linha, a fim de identificar e categorizar expressões e idéias semelhantes, e de encontrar certos temas recorrentes (Saldana, 2016). É fundamental que a análise de dados seja realizada de maneira completa e transparente (Cohen et al, 2018). Foi importante procurar por dados refutados e corroborados durante a busca por padrões e explicações. A codificação e os códigos foram revisados ao longo do processo de análise. Cada transcrição da entrevista foi então lida, atentamente, pelo menos duas vezes, e códigos foram criados e aplicados ao texto conforme ele era lido e relido. A codificação pode ser descrita como exploratória ou indutiva; uma descrição de cada código foi realizada para que fosse possível retornar aos dados e seguir uma aplicação consistente dos códigos (Saldana, 2016). Esse processo iterativo de codificação e recodificação continuou até que não houvesse novos códigos a serem criados, e que a estrutura de codificação existente parecesse robusta (ibid). Múltipla codificação ocorria quando um entrevistado dava uma explicação detalhada de algo e toda a, ou segmentos da, explicação era(m) então inserida(os) em mais de uma categoria de codificação, por exemplo, o apoio de colegas e a aprendizagem através da observação. Foi possível produzir uma lista de temas-chave através da categorização e da classificação dos dados (Jackson e Bazeley, 2019). Embora não haja garantia de que primeiras impressões possam ser totalmente evitadas, o fácil acesso aos dados significa que as transcrições das entrevistas podem ser revisitadas facilmente e, como tudo é datado, que a análise dos dados pode ser verificada, por exemplo, para checar se um código específico foi usado apenas no começo do processo de codificação. As descrições de codificação foram exportadas do NVivo a fim de gerar um livro de códigos para o estudo. O software foi usado para codificar cada transcrição de entrevista de forma mais eficiente. Ele também permite pesquisas rápidas de todos os dados das entrevistas através da ferramenta de consulta de texto, por exemplo, para ver quando os mentores ou a observação foram mencionados a fim de garantir que essas referências tenham sido devidamente codificadas (Jackson & Bazeley, 2019). As descobertas abaixo são apresentadas por código/tema.

## **ACHADOS**

Os achados serão apresentados em seções separadas, mas interconectadas, a saber: a estabilidade no emprego; o apoio dos colegas durante o segundo ano de docência; aprendendo através da observação; e finalmente, aprendendo com os alunos. Estes foram os códigos / temas identificados nas entrevistas conforme os professores discutiam sua entrada na profissão docente e como eles se sentiram apoiados. É importante considerar esse período de transição para entender, e melhorar, a retenção de professores.

## A estabilidade de emprego

Uma das entrevistadas mencionou que a dificuldade de obter emprego permanente após o ano de indução significava que “há uma sensação de que eles [os professores do ano de indução] são mão-de-obra barata e, em seguida, são dispensados depois de um ano.” Um foco em sua futura carreira foi encontrado nos dados da entrevista durante a análise das transcrições. Embora as entrevistadas tivessem emprego permanente, temporário ou de substituição, todas mencionaram planos futuros relacionados à sua carreira docente. A professora 1 disse: “Você faz o seu ano e investe tudo nele e, depois, não há nada no final, isso é um problema no momento.” Uma professora já estava entrando em um curso para ser professora conselheira (responsável pelo cuidado pastoral dos alunos), que é um caminho para a promoção em escolas secundárias (ou seja, pós-primário), enquanto outra professora estava satisfeita por ter um emprego permanente em uma escola; dessa forma, elas não teriam que “aprender uma nova escola e novos alunos” (professora 2). Embora as professoras 1 e 2 tivessem postos permanentes em escolas secundárias, as professoras 3 e 4 trabalhavam como professoras substitutas e uma delas não planejava ficar nessa função por muito mais tempo, pois queria emprego permanente, fosse na docência ou em outra profissão. Ela disse: “Eu não quero chegar aos 30 e ainda estar à procura do meu primeiro emprego permanente de tempo integral” (professora 4); ela planejava pesquisar outras opções, caso não tivesse uma posição permanente garantida até o final daquele ano escolar.

A professora 2 decidiu não ter um emprego em tempo integral em seu segundo ano de docência por motivos familiares. Ela disse que, embora estivesse em uma escola realizando trabalho de substituição, sentia-se como professora permanente em vez de substituta. Essa professora ficou surpresa com o fato de que “ninguém me apresentou o lugar e mostrou onde as coisas ficavam”. No entanto, ela decidira fazer isso sozinha e estava feliz por ter feito. Ela sentiu que, como professora substituta, “você fica entre a cruz e a espada. Você não é ..., é bem, você sabe, e não há realmente ninguém para ... você realmente não tem um superior hierárquico.” Ela viu como escolas diferentes poderiam ser vistas como “água e vinho” porque “cada escola é tão diferente da outra e eu acho que as escolas grandes têm muitos aspectos positivos.” Ela preferia escolas maiores porque havia mais pessoas a quem pedir ajuda do que em escolas menores.

A professora 3 mudou-se de sua escola de indução para outra escola com uma área de captação semelhante, mas seu novo departamento era maior que o anterior. As diferenças mencionadas por ela entre o ano de indução e o primeiro ano como professora totalmente registrada estavam relacionadas ao ensino de sua disciplina nas turmas de formação mais avançadas da escola, a fazer a propagação completa e a ensinar em todos os anos na escola secundária, em vez de repetir turmas e cobrir menos anos; então, ela tinha o espectro completo.

Ao falar sobre o ensino como substituta, a professora 4 disse: “Eram 80 minutos longos em que você estava lá, apenas sentada, você sabe, dando uma de babá”, por isso era muito mais agradável quando ela era capaz de ensinar parte do que os alunos estavam fazendo, por exemplo, em uma classe de co-docência integrada (ICT – Integrated Co-Teaching). Ela falou da incerteza de ser professora substituta:

estar em diferentes escolas, até mesmo ir para departamentos diferentes, era como se todo o processo de, o que estou fazendo, o que todo mundo pensa de mim ... se eu estou indo bem, esse tipo de coisa, começasse de novo por um tempo porque, sabe, você não conhece as pessoas com quem você está trabalhando, você não sabe quais são as suas expectativas, como elas trabalham ... como a escola é, e assim por diante. (Professora 4)

A professora 4 mencionou que, ao começar como professora substituta “antes de tudo, parecia estranho não ir ao mesmo lugar todos os dias”. Quando questionada se ela encontrou diferença em como as escolas a tratavam como professora substituta, a professora 4 disse:

... às vezes eu era tratada como uma espécie de alienígena, não por todos os funcionários ... Certamente não era o caso em X, mas algumas das escolas em que eu ia com menor frequência, mesmo quando eu estava em um departamento de [disciplina], eu ouvia muito: bem, quem é você?

... eu acho que ... eu não sei, quero dizer, eu acho que deve ser meio difícil quando você está recebendo novas equipes o tempo todo, mas no final do dia estamos todos lá para fazer o mesmo trabalho e eu apenas senti que, às vezes, as pessoas eram obstrutivas. ... isso não acontecia o tempo todo ... e algumas pessoas eram muito ... sabe, muito acolhedoras e, sabe, elas viam a equipe de substituição como tipos de salvadores de certa forma [risos] ... (Professora 4).

Essa professora descreveu a mudança para docência como substituta como sendo “em um milhão de lugares diferentes”. Enquanto pensava em suas experiências do ano de indução, ela esperava encontrar uma experiência diferente com

os membros seniors da equipe que transmitem o benefício de seu conhecimento sem serem paternalistas e sem te tratar como um cidadão de segunda classe ... estava tudo bem ser novo e, na verdade, era bastante benéfico ser novo e inexperiente e, sabe, apenas “fora da caixinha”; você realmente tinha algo a oferecer e não era um ... um fardo a ser carregado. (Professora 4)

A professora 1 falou de como somente quando ela estava em uma nova escola, ela percebeu que as coisas não eram tão boas onde ela havia atuado anteriormente como professora iniciante:

então eu vim para cá e aqui é completamente diferente, sabe, tem um chefe de departamento e um PT [Professor Titular] muito fortes e as pessoas que estão no departamento são muito, todo mundo é feliz e amigável e, sabe, eles trabalham muito duro, mas eles têm, sabe, eles saem para jantar e sempre nos encontramos no almoço, eu nunca, eu dificilmente tomava um café na sala dos funcionários no ano passado; eu estou lá todos os dias e as pessoas se encontram na hora do almoço e também são muito mais sociáveis. Eu acho que isso faz uma enorme diferença na forma como aproveitamos o dia de trabalho.

Esse trecho destaca os “erros e acertos” do processo do ano de indução e a “loteria” de alocação de professores iniciantes. No entanto, a professora 1 achou que as dificuldades que ela havia encontrado a tornaram “mais resiliente e me fizeram acreditar em mim, independente de qualquer coisa em vez de por causa das coisas; além disso, vir aqui que me dá confiança para tentar coisas diferentes e o fato de estar em um ambiente que me dá apoio faz toda a diferença.”

## **O apoio dos colegas**

A professora 1 falou sobre uma experiência melhor em seu segundo ano de docência e que recebia mais feedback de seu chefe de departamento:

e ele era muito, muito positivo sobre como tudo estava indo, então eu nunca tive problemas no ano passado e acho que isso só me deixou muito mais confortável em relação ao que estou fazendo e apenas sigo em frente, mas, e eu aprendi, eu aprendi muito com pessoas ao meu redor, ..., as reuniões departamentais são muito mais estruturadas ... e acho que essa abordagem se encaixa muito bem comigo porque é bastante estruturada e organizada e você não passa horas andando em círculos em relação às coisas, sabe. (Professora 1)

Uma das professoras recebera apoio útil de uma professora em sua escola durante o seu segundo ano como professora, por exemplo, “eu discuti bastante com ela, mas mais sobre um aluno individual ou sobre o tipo de técnica para lidar com aqueles que precisam de mais apoio”. Essa professora tinha experiência anterior de trabalho e reconheceu que isso era vantajoso:

depende da experiência de vida que você teve antes, ... e o que, o quanto você confia em si mesma em relação a o que, como você vai obter o apoio que você precisa e eu, como eu disse, eu encontrei pessoas de pensamento semelhante dentro da escola que eu iria ... e eles tendem a ter a minha idade ou serem um pouco mais velhos; e eu acho que é porque eu trabalhei antes e já fui o novato, então você se acostuma a encontrar essas pessoas que, apenas acontece, você sabe. (Professor 1)

A professora 3 mencionou ser capaz de aprender com a sua parceira de trabalho compartilhado, e fez referência ao plano aberto da escola em que ela trabalhava, e a como isso a ajudou a ganhar a confiança e o apoio dos colegas:

é muito mais fácil obter conselhos e idéias e falar com outras pessoas porque há muitas pessoas ao redor e todas estão muito dispostas a ajudar e a dar idéias, ... se você quiser, você pode formar uma rede muito mais facilmente e falar com as pessoas, mas o fato de ser um plano aberto é bastante interessante porque você pode ouvir tudo dos professores, o fato de que eles também estarem lidando com coisas que talvez você não ... você mesmo pode não tender a lidar, mas como eu disse, isso faz a gente sentir que estamos todos meio que no mesmo barco, em vez de nos sentirmos muito isolados. Então, acho que a falta de isolamento é o que é mais legal nisso tudo. (Professora 3)

Como no estudo inicial sobre o ano de indução (Shanks, 2018), o apoio dos colegas continuou a ser importante no, e ao longo do, primeiro ano como professoras totalmente registradas. As entrevistadas falaram da ajuda e do apoio que receberam de seus colegas. Uma das professoras havia enfrentado muitas dificuldades em seu ano de indução e quando as professoras ingressaram em cursos com outras professoras do ano de indução, elas também tiveram dificuldade:

Eu acho que as redes de apoio são boas, é só que eu senti que eu era ... eu não me sentia capaz de aproveitar a reunião com outras pessoas e das conversas porque eu apenas sentia que eu estava em um planeta diferente do dos outros, e por isso não foi muito útil para mim porque eu apenas pensei que se as pessoas estivessem ocupadas e seguissem em frente com as coisas e ... não havia mais ninguém naquela situação. Então, eu acho que eles só ... eles não entenderam de onde eu estava vindo e eu diria que eu me senti realmente isolada, embora eu tivesse ... quer dizer, era bom sair da escola para se tornar uma espécie de ... um elemento de normalidade, mas quando as coisas iam muito mal, isso realmente fazia a gente se sentir ainda pior naquela época. (Professora 3)

## **Aprendendo através da observação**

Em relação à aprendizagem profissional de professores iniantes, há uma diferença marcante entre o primeiro e o segundo ano após a finalização da formação inicial de professores na Escócia. Professores do ano de indução possuem carga de docência reduzida para que possam dedicar 20% do seu tempo à aprendizagem profissional; um mentor é alocado para eles e eventos são organizados para essa classe de profissionais. Uma vez que o ano de indução é concluído, não há apoio contínuo, nem redução gradual do suporte, ou período de transição do ano de indução para o primeiro ano como professor totalmente registrado.

As entrevistadas tiveram que procurar suas próprias oportunidades de orientação pós-indução. Elas se referiram à aprendizagem através de observações e à diferença entre os funcionários que as observavam ensinar ao longo do ano em que atuaram como professoras totalmente registradas em comparação com o ano de indução em que tiveram que ser avaliadas. Para a professora 1, as observações realizadas pelo professor titular, pelos professores adjuntos e pelo chefe de departamento as tranquilizavam ao invés de causar preocupações antecipadas. Ela também observou o seu chefe de

departamento ensinar e isso lhe deu uma impressão muito positiva, fato que a levou a emular sua prática, conforme descrito abaixo:

realmente abriu os meus olhos o fato de que ele apenas se levantou e começou ... e ele começou a falar sobre o que havia acontecido no Haiti e sobre a notícia e, em seguida, levou a todas essas outras coisas ... o que estavam fazendo em sala de aula, mas ... eu achei que foi realmente inteligente estruturar tudo dessa maneira, embora parecesse completamente não estruturado, sabe ... (Professora 1).

A citação acima mostra como pode ser útil observar os colegas durante a fase inicial da docência. No entanto, essa não é uma prática tão comum como se pode esperar. Durante o ano de indução, com uma carga de trabalho docente reduzida a 80%, é mais fácil para os professores iniciantes encontrarem tempo para observar os outros. A professora 2 achou mais difícil encontrar tempo para observar os colegas em seu primeiro ano como professora totalmente registrada, quando tinha carga de trabalho docente integral:

Eu realmente acho que “fazer sombra”, observar as aulas é muito bom e eu não fiz nada disso aqui, ... [você] aprende um muito com isso, eu acho que ... através de conversas com outras pessoas, você aprende um pouco como elas lidam com certos tópicos, mas você descobre que sabe pouco sobre o que está acontecendo no resto da escola. (Professora 2)

Ela achou uma sessão de ensino de equipe com uma colega muito útil e disse que aprendeu com o processo de tentativa e erro. Ela também achou que tomar notas em um caderno foi muito útil em:

reuniões de equipe, coisas que eu tenho conversado com [chefe do departamento] sobre como ensinar certas coisas. ..., e acho que, sim, uma maneira realmente útil de apenas fazer anotações para me lembrar sobre coisas diferentes ... e é um registro, então, eu posso voltar a ele e simplesmente verificar os detalhes sobre o que era. Então, ..., sim, há muito a ser dito para aprendizagem informal. (Professora 2)

Uma das professoras entendeu que, assim como aprender com os outros, elas também poderiam compartilhar as suas ideias com eles:

Eu acho que é uma espécie “toma lá, dá cá”, às vezes você compartilha as suas próprias idéias, você recebe ... idéias dos outros e, às vezes, vendo algo acontecer ou fazendo você mesmo alguma coisa, você pensa, oh isso funcionou muito bem e aquilo não ... acho que é uma espécie de processo de fazer e mudar. ... você meio que tem que deixar rolar ... porque isso é tão mutável dada a natureza do trabalho, sabe, você está trabalhando com pessoas, e as pessoas mudam, assim ... sabe, o aprendizado e o ensino tem que mudar também . (Professora 4).

Em algumas escolas primárias na Escócia, a escola é um plano aberto sem “paredes divisórias” entre as turmas; portanto, cabe aos professores observarem uns aos outros, o que a professora 2 achou útil.

## **Aprendendo com os alunos**

Aprender com os alunos foi importante para os professores iniciantes. Isso destaca como esses professores haviam passado das preocupações sobre si mesmos e sobre o seu ensino, a preocupações sobre os seus alunos (Fuller, 1969). Isso também sugere um pensamento pedagógico mais centrado no aluno por parte dos professores. De acordo com a professora 1, “eu acho que, eu disse no

ano passado que você quase aprende com os alunos e que cada turma é diferente”; as professoras 3 e 4 tinham opiniões semelhantes:

quero dizer, você aprende com as crianças porque você meio que ... você ensina algo de uma certa maneira para eles e sempre há os que não entendem e você tem que pensar “Bem, o que eu posso fazer para ajudar esse aluno em particular”; então, você ... o tempo todo que você está pensando “O que eu posso usar, o que posso dizer ou como posso ajustar isso para torná-lo mais útil ou mais interessante para eles”. (Professora 3)

mudar de escola, isso te torna consciente, ainda mais agudamente consciente do fato de que toda turma é diferente e toda turma é diferente em todos os dias em que você os ensina [ambos riem], ..., sabe, para que você possa aprender com os alunos porque, sabe, nem é tanto aprender com as coisas que eles dizem, mas com as coisas que eles não te dizem e ... o jeito que eles são ... às vezes é até o jeito que eles entram na sala ... indica como a aula vai ser. Teve um aluno que entrou na sala de aula fazendo estrela acrobática no outro dia e isso meio que indicou como a aula ia ser. Mas isso é positivo, sabe, às vezes pode ser positivo também você ver as crianças entrando animadas com alguma coisa (Professora 4).

Como pode ser visto acima, as professoras que trabalhavam como substitutas estavam preocupadas com a sua situação empregatícia; o apoio dos colegas foi muito importante para todas as professoras iniciantes. Em termos de aprendizagem, elas falaram em aprender através da observação e em aprender com os alunos; esta última forma de aprendizagem mostrou o quanto elas haviam progredido do foco em si mesmas para o foco nos alunos.

## CONCLUSÃO

Este estudo explorou as experiências de professoras iniciantes durante o seu segundo ano de docência na Escócia e forneceu perspectivas sobre como professores em início de carreira entendem o seu tempo como professores iniciantes e como eles poderiam ser melhor apoiados em sua transição para a docência. Os resultados diferiram daqueles encontrados em pesquisas anteriores sobre essa população, uma vez que as professoras que não haviam garantido um emprego permanente colocaram muita ênfase na estabilidade do emprego. Essa condição empregatícia instável após o ano de indução é uma característica recorrente no cenário empregatício de professores na Escócia, que tem testemunhado crescentes pedidos de ação para resolver esse tipo de problema (Devlin, 2021). As professoras iniciantes referiram-se ainda ao sorteio de atribuição de escolas no ano de indução, ao apoio que receberam dos colegas, a como aprenderam através da observação e a como aprenderam com os alunos. As experiências dessas professoras mostraram a necessidade contínua de apoio a professores em início de carreira além do ano de indução, conforme observado por Schuck et al. (2018) e McNally (2016).

O cargo de um ano de indução garantido na Escócia corresponde a um ano letivo, portanto, durante esse período, os professores iniciantes devem procurar trabalho para o ano seguinte. Isso pode causar ansiedade durante um período já agitado e estressante, já que os professores iniciantes devem ser avaliados por seu mentor e diretor a fim de obter o Padrão para Registro Definitivo (Shanks, 2014). Os resultados acima mostram a dificuldade em ser um professor iniciante na Escócia, com um ano de indução muito incentivador, seguido por dificuldades em encontrar emprego posteriormente. Nem todos os novos professores conseguem emprego de docência permanente imediatamente após o ano de indução; por exemplo, alguns conseguem trabalho como professores substitutos. As descobertas deste estudo corroboram outras pesquisas em que professores iniciantes procuram ambientes escolares de apoio que lhes ofereçam oportunidades de serem orientados e de aprender (Unwin & Fuller, 2003; Fantilli & McDougall, 2009; Jurasaitė-Harbiton, 2009; McNally & Blake, 2010). Esses achados também foram observados em relação a outros profissionais em início de carreira (Eraut, 2007; Billett & Somerville, 2004).

Ao invés de abordar as experiências dos professores iniciantes de forma deficitária, Paniagua e Sánchez-Martí (2018) argumentam que é necessário estabelecer um quadro de referência baseado na inovação para que os professores iniciantes não sejam simplesmente introduzidos nas formas de ensino existentes. Conforme demonstrado pelos relatos das professoras, o nível de apoio para professores iniciantes parece variar muito entre escolas; portanto, é mais difícil de ser mudado por meio de medidas destinadas exclusivamente a apoiar professores iniciantes. Embora o apoio extra no programa de indução de professores ajude no primeiro ano de docência, parece que uma abordagem mais gradual, ao longo dos primeiros três ou cinco anos, proporcionaria mais benefícios a esses profissionais, especialmente se maior estabilidade no emprego pudesse ser garantida para que esses profissionais não experimentassem a vulnerabilidade de ter que enquadrarem-se em sua escola do ano de indução, para atingir o Padrão para Registro Definitivo e ter uma boa referência de trabalho (Shanks, 2014). A professora que trabalhava como substituta, e que não queria esperar muito mais pelo trabalho docente permanente, enquadrava-se em uma das categorias que Buchanan (2010) identificou como tendo maior probabilidade de abandonar a profissão.

O apoio de colegas foi importante para as professoras iniciantes entrevistadas neste estudo e isso ecoa as descobertas de Buchanan et al. (2013), segundo os quais um ambiente de apoio e oportunidades de aprendizagem profissional foram os dois indicadores-chave para a retenção de professores. De forma semelhante, a revisão da literatura sobre indução e mentoria realizada por Long et al. (2012) mostrou que as culturas escolares colaborativas que valorizam os professores iniciantes e que vêem o apoio dado a eles como responsabilidade de todos, têm maior probabilidade de reter esses professores. Uma contribuição única desta pesquisa reside na importância que os professores iniciantes atribuem a aprender com os alunos, o que não foi destacado em estudos anteriores realizados com professores nos primeiros anos de sua carreira docente.

O presente estudo apresenta várias limitações, em particular o pequeno número de participantes autoselecionados. Os resultados não são generalizáveis, mas este foi um estudo exploratório e as declarações das professoras foram consistentes umas com as outras e com o que elas haviam dito em entrevistas realizadas no estudo anterior. Suas ricas descrições, as quais foram citadas em detalhes, e as explicações de seus pensamentos e situações pessoais durante o seu ano de indução e o seu segundo ano de docência fornecem evidências úteis sobre a experiência vivida como professoras em início de carreira na Escócia, no século XXI. Temas comuns nas entrevistas, os quais ecoaram as conclusões do estudo mais amplo com professores do ano de indução na Escócia, indicam a possibilidade de que as experiências das entrevistadas sejam vivenciadas de forma semelhante por outros professores iniciantes. O fator preocupante é que, para aqueles que trabalham como professores substitutos, suas experiências refletem o que Draper et al. (1996) encontraram no antigo sistema probatório de professores. É necessário realizar mais pesquisas a fim de descobrir a extensão das dificuldades em encontrar um emprego permanente e o nível desigual de apoio a professores iniciantes entre as escolas.

As implicações para legisladores, acadêmicos e profissionais estão relacionadas ao sistema de apoio a professores em início de carreira e ao fato de se tudo isso deve ocorrer no primeiro ano de docência ou ser distribuído entre os primeiros dois, três ou mesmo cinco anos de docência. As implicações para os envolvidos na formação de professores relacionam-se à garantia de que os estudantes docentes tenham uma compreensão realista das implicações do ensino. Buchanan et al. (2013) sugerem que os formadores de professores garantam que, à medida em que os professores iniciantes entrem na profissão, eles sejam resilientes, reflexivos, engenhosos, sensíveis aos alunos e ao seu contexto escolar e que compreendam a importância das relações. Como o esquema nacional de indução de professores na Escócia se aproxima dos vinte anos de operação, este é um momento oportuno para se considerar como ele poderia ser melhorado nos próximos vinte anos. Até o momento, a única grande mudança no sistema nacional de indução de professores foi o aumento do tempo de ensino em sala de aula de 70% para 82%, após a crise econômica em 2008. Em contraste com a falta de mudança no programa de indução, o Padrão para Registro Definitivo foi revisto e revisado três vezes - em 2006, 2012 e 2021 (veja <https://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards-2021-engagement.aspx>). A partir deste estudo, pode-se ver que o programa de indução de um ano pode não ser suficiente para ancorar com sucesso os professores iniciantes na profissão docente. Um sistema de suporte cônico pode

ser mais útil, pelo menos durante os primeiros anos de docência. Aprender a ensinar é um processo contínuo e certamente não deve ser considerado como finalizado após um período de indução de um ano.

## REFERÊNCIAS

Attard Tonna, M. & Shanks, R. (2017). The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), pp. 91-109.

Bartlett, L. & Johnson, L.S. (2009). The Evolution of New Teacher Induction Policy: Support, Specificity, and Autonomy. *Educational Policy*, 24(6), 847-871.

Billett, S. & Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and Learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 309-326. doi:10.1080/158037042000225272.

Borman, G.D. & Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78 (3), 367–409. doi:10.3102/0034654308321455.

Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal*. 48(2), 303-333. doi:10.3102/0002831210380788

Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession, *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211, DOI: 10.1080/02188791003721952

Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P. & Louviere, J. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3) Article 8. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss3/8>

Christie, F. & O'Brien, J. (2005). A Continuing Professional Development Framework for Scottish Teachers: steps, stages, continuity or connections? In: A. Alexandrou, K. Field & H. Mitchell, eds, *The Continuing Professional Development of Educators: emerging European issues*. Symposium Books, 93-110.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*, 8th edition. Routledge.

DeAngelis, K.J. & Presley, J.B. (2011). Toward a more nuanced understanding of new teacher attrition. *Education and urban society*, 43(5), 598–626. doi:10.1177/0013124510380724.

Devlin, L. (2021, 08, 02). 'Give teachers a fair deal': MSPs and union call for more to be done to 'end prospect of high teacher unemployment'. *The Courier*. Retrieved from <https://www.thecourier.co.uk/fp/news/schools-family/2350720/give-teachers-a-fair-deal-msps-and-union-call-for-more-to-be-done-to-end-prospect-of-high-teacher-unemployment/>

Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future. Report of a review into teacher education in Scotland*. Scottish Government.

Draper, J., Fraser, H. & Taylor, W. (1997). Teachers at Work: early experiences of professional development. *British Journal of In-service Education*, 23(2), 283-295.

Eick, C. (2002). Studying career science teachers' personal histories: a methodology for understanding intrinsic reasons for career choice and retention. *Research in Science Education*, 32 (3), 353–372. doi:10.1023/A:1020866111670.

- Engvik, G. & Emstad, A. (2017). The importance of school leaders' engagement in socializing newly qualified teachers into the teaching profession. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 468-490. doi:10.1080/13603124.2015.1048745.
- Eraut, M., (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.
- Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. doi:10.1016/j.tate.2009.02.021.
- Fenwick, A. (2011). The first three years: experiences of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 17(3), 325-343, DOI: 10.1080/13540602.2011.554707
- Flores, M.A. (2001). Person and Context in Becoming a New Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Fuller, F.F., (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001.
- Hodkinson, H. & P. Hodkinson. (2005). Improving Schoolteachers' Workplace Learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109–131.
- Hulme, M. & Menter, I. (2014). New professionalism in austere times: the employment experiences of early career teachers in Scotland. *Teachers and Teaching*, 20(6), 672-687, DOI: 10.1080/13540602.2014.885707
- Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and beginning programs for beginning teachers: A critical review of the research, *American Education Research Association*, 81(2), 201-233.
- Jackson, K. & Bazeley, P. (2019). *Qualitative Data Analysis with NVivo*, 3rd edition. Sage.
- Jurasaitė-Harbišon, E. (2009). “Teachers’ Workplace Learning within Informal Contexts of School Cultures in the United States and Lithuania.” *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 299–321.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: the role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of educational research*, 102(6), 443–452. doi:10.3200/JOER.102.6.443-452.
- Kvale, S. and Brinkmann, S., (2009). *InterViews, Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Second edn. London: Sage.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.  
New York: Cambridge University Press.
- Le Maistre, C. & Paré, A. (2010). Whatever it takes: how beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559–564. doi:10.1016/j.tate.2009.06.016.

- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E. & Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26, DOI: 10.1080/13611267.2012.645598
- Madero, C. (2019). Secondary teacher's dissatisfaction with the teaching profession in Latin America: the case of Brazil, Chile, and Mexico. *Teachers and Teaching*, 25(3), 358-378, DOI: 10.1080/13540602.2019.1587402
- McNally, J. (2016). Learning from one's own teaching: new science teachers analyzing their practice through classroom observation cycles. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 473–501. doi:10.1002/tea.v53.3.
- McNally, J. & Blake, A. (2010). *Improving Learning in a Professional Context. A research perspective on the new teacher in school*. Routledge.
- Olsen, K-R., Bjerkholt, E. M. & Heikinnen, H. L. T. (ed.s) (2020). *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction*. Cappelen Damm AS. <https://doi.org/10.23865/noasp.105>
- Paniagua, A. & Sánchez-Martí, A. (2018). *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?* OECD Education Working Papers, No. 190, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>.
- Ronfeldt, M. & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of teacher education*, 68(4), 394–410. doi:10.1177/0022487117702583.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2010). Improving Policy and Practice of Teacher Induction into the Profession. In: B. Hudson, P. Zgaga & B. Åstrand, (eds.), *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities*. Umeå School of Education, Umeå University, 121-136.
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, 3rd edition. Sage.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M. & Burke, P.F. (2018). The experiences of early career teachers: New initiatives and old problems. *Professional Development in Education*, 49(2), 209-221. doi:10.1080/19415257.2016.1274268.
- Scottish Executive Education Department. (2001). *A teaching profession for the 21st century: Agreement reached following the McCrone report*. SEED.
- Scottish Parliament Education and Skills Committee. (2017). *Teacher workforce planning for Scotland's Schools*. SP Paper 186. Scottish Parliament. Available from <https://digitalpublications.parliament.scot/Committees/Report/ES/2017/9/1/Teacher-Workforce-Planning-for-Scotland-s-Schools#Summary-ofConclusions-and-Recommendations>
- Shanks, R. (ed.) (2020) *Teacher Preparation in Scotland*. Emerald, Bingley.
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Paaske, K.A., Robson, D. and Bjerkholt, E. (2020) A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>

Shanks, R. (2014). A study of learners' situational vulnerability: new teachers in Scotland. *Education in the North*, 21(1), pp. 2-20.

Simos, E. (2013). Why do new teachers leave? How could they stay? *English Journal*, 102(3): 100–105.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6): 1029–1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001.

Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253–273. doi:10.1080/19415257.2016.1148624.

Tamir, E. (2010). The retention question in context-specific teacher education: do beginning teachers and their program leaders see teachers' future career eye to eye. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 665–678. doi:10.1016/j.tate.2009.10.002.

Unwin, L. & Fuller, A. (2003). *Expanding Learning in the Workplace. Making More of Individual and Organisational Potential*. Leicester: NIACE.

**Submetido:** 20/05/2020

**Aprovado:** 03/09/2021